НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: Педагогіка і психологія

№ 42 • 2014 р.
Частина 2

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського.
Серія: Педагогіка і психологія
№ 42 • 2014 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 26 листопада 2014 р. (протокол №5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

В.І. Шахов – *доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)*
О.В. Шестопалюк – *доктор педагогічних наук, професор, академік Академії наук вищої освіти України*
Н.Г. Ничкало – *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України*
О.В. Сухомлинська – *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України*
Р.С. Гуревич – *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України*
О.В. Акімова – *доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора)*
Г.С. Тарасенко – *доктор педагогічних наук, професор*
Г.О. Балл – *доктор психологічних наук, професор*
Б.А. Брилін – *доктор педагогічних наук, професор*
А.М.Коломієць – *доктор педагогічних наук, професор*
М.В. Савчин – *доктор психологічних наук, професор*
В.М. Галузяк – *кандидат психологічних наук, доцент*
М.І. Томчук – *доктор психологічних наук, професор*
П.М. Гусак – *доктор педагогічних наук, професор*
Мазур Пьотр – *професор надзвичайний, доктор габілітований (Польща).*

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 42. – Ч.2. / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – 300 с.

ISBN 978-966-2770-30-8

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології. Серед авторів публікацій відомі науковці України та зарубіжжя.

Публікації збірника адресовані науковцям, викладачам, учителям, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами сучасної педагогіки та психології.

Збірник внесений до оновленого переліку наукових фахових видань України постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1

Літературний редактор: М.О.Давидюк
Комп'ютерний набір і верстка: Н.Р.Опушко

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

ISBN 978-966-2770-30-8

© Автори статей, 2014

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Латуша Н.В. ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ» У ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ 6
Наливайко О.Б. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ.....10

ДИДАКТИКА

Акімова О.В., Сапогов М.В. УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ 14
Давидюк М.О. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ 18
Марченко А.І., Михалевська Л.М. ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 21

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Гудзевич А.В. ЕКОЛОГІЧНА СТЕЖИНА ЯК УНІКАЛЬНА ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ ПРОПАГАНДИ, ВІДПОЧИНКУ Й ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ 24
Залєсова І.В. МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 27
Колосова О.В. КОЛЕКТИВ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА.....31
Острянська О.А. СПІВТВОРЧІСТЬ НАУКОВЦІВ І ПРАКТИКІВ У СИСТЕМІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ РЕГІОНУ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗЛАГОДИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 35
Самойлов А.М. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПРИЧИН ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ 39
Столяренко О.В. ПОШУК ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ 43
Улиська І.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....47
Ціхоцька О. А. ФОРМУВАНН Я ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 51

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Андрущенко І.С. СТРУКТУРА ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАДІОЕЛЕКТРОННОГО ПРОФІЛЮ 56
Гуменюк І.П., Білик О.В. УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНИХ ВИШАХ 59
Гурман А.В., Буртник Я.М. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ 63
Зима І. Я. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО БІОЛОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ОКРЕМІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ 66
Калініченко А.І. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ СИТУАЦІЙ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 70
Марчук І.А. НАБУТТЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ЇХ СУТНІСТЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ 75
Надкернична Л.І., Мазур Б.М. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 78
Павлюк Є.О. ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ 82
Полещук Л.В. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ 86
Столяренко О.В. МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 91

Шапран Ю.П. КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ 95
Ярошинська О.О. СТРУКТУРУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 100

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гавриленко Т.Л. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР У ПЕРІОД СТРУКТУРНОЇ ПЕРЕБУДОВИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ (друга половина 60-х – перша половина 80-х рр. ХХ ст.) 106
Довгодько Т.І. ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 112
Ігнащук О.В. ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ В СТАНОВЛЕННІ УЯВЛЕНЬ ПРО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ 117

ПСИХОЛОГІЯ

Вакуленко О.В., Гнатюк В.В. ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 122
Гудзевич Л.С., Дубовик Л.О. ВПЛИВ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА СТАН РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ`Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 125
Шахов В.В. ОСОБИСТІСНИЙ ОПТИМІЗМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....128

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Вознюк В.В. НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗШИРЕНИХ ШКІЛ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 133
Давиденко Г.В. СОЦІАЛЬНАПОЛІТИКА КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ З ПИТАНЬ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ 137
Першукова О.О. АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ БАГАТОМОВНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....142

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ «ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ» (м. Вінниця, 26-27 листопада 2014 р.)

Боблієнко О.П. ВИХОВНИЙ ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТА 149
Грошовенко О.П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА 152
Будас Ю.О. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДІЛОВОЇ ГРИ.....156
Водяна В.О. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 159
Галузяк В.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ 162
Глушко Н.В. ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЯХ.....169
Головська І.В. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 174
Дмітренко Н.Є. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ 177
Довгань О.З. ХУДОЖНЬО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ 180
Жаровська О.П. ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ.....184
Закраєвська О. Ю. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ УЧИТИСЬ.....188
Карпенко Н. М. ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ 192
Клімкіна Н.Г. ТЕОРЕТИКО-ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ СИСТЕМИ ПАРТНЕРСТВА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І ГРОМАДИ СЕЛА 196
Коржилова О.Ю. ФЕНОМЕН ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 200

Корягіна Н.В. АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРИРОДОЗНАВСТВА 203
Кулик І.О. ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ....207
Куцевол О.М. КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ....209
Ларіна Т.В. ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП, МОВНА СПЕЦІАЛЬНІСТЬ)....216
Мельник Л.В. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЗАСТОСУВАННЯННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ....220
Мінкіна Ю.В. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (80-ті рр. ХХ ст.)....224
Молоченко В.В. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ХАРАКТЕРУ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ 227
Наход С. А. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ....231
Онофрійчук Л.М. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 236
Павлова Н.С., Шроль Т.С. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ 240
Пушкарьова Т.Е. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ....244
Семенець Л.М. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ 249
Стукаленко З.М. ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ 252
Ткачук О.М. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 257
Турчин Т.М. ЗАСТОСУВАННЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ФОРМИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ....260
Уйсімбаєва Н.В. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 265
Холковська І.Л., Курганова О.І. ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ ...269
Хренова В. В. МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКЛАДАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ОСНОВ ШВЕЙНОЇ СПРАВИ....274
Шарненкова Т. О. ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ 279
Шкуренко О.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД 282
Ярощук Л.Г. УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ 286

НАШІ АВТОРИ 296

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 316.444.5:37.013

ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ» У ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Н.В.Латуша

Анотація. *У статті проаналізовано наукову літературу з проблем професійної мобільності, виокремлено її типи, зовнішні та внутрішні чинники, які визначають актуальність професійної мобільності.*

Ключові слова*: мобільність, професійна мобільність, особистість, кваліфікований робітник, готовність до професійної мобільності.*

Аннотация. *В статье проанализирована научная литература по проблеме профессиональной мобильности, выделены её типы, внешние и внутренние факторы, которые определяют актуальность профессиональной мобильности.*

Ключевые слова: *мобильность, профессиональная мобильность, личность, квалифицированный работник, готовность к профессиональной мобильности.*

Annotation. *The article analyzes the scientific literature of the problem of professional mobility, considered the pedagogical aspects of this subject, formulated and analyzed the basic definitions of professional mobility. Selected types and aspects of professional mobility, external and internal factors that determine the relevance of professional mobility.*

Keywords: *mobility, occupational mobility, personality, skilled worker, commitment to professional mobility.*

Вступ та постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні соціально-економічна ситуація в нашій державі зазнає серйозних змін, які впливають на суспільні відносини. Реформи економіки України та розвиток ринку праці висувають принципово нові вимоги до підготовки висококваліфікованих працівників у вищій професійній освіті. Підготовка конкурентоспроможних спеціалістів повинна здійснюватись у вищих навчальних закладах, які випускають значну кількість випускників, котрі сьогодні та й найближчим часом будуть брати активну участь у соціально-економічному розвитку нашої країни.

Нинішніми плюсами розвитку вищої професійної освіти мають бути нові вимоги до підготовки сучасних спеціалістів, котрі повинні володіти не тільки фундаментальними та поглибленими знаннями в своїй галузі, але й бути ерудованими, мати широке професійне й креативне мислення, не боятися висловлювати сміливі ідеї та приймати неоднозначні рішення, оскільки кожен фахівець повинен бачити увесь світ крізь призму своєї спеціальності. Тому головним завданням будь-якого вищого навчального закладу є формування професійно мобільного кваліфікованого працівника, конкурентоспроможного на ринку праці, професійно компетентного, готового до кар'єрного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікації з теми. Питання визначення понять мобільність та професійна мобільність є предметом дискусій та обговорення науковців різних галузей наукового знання, таких як соціологія, економіка, психологія, філософія, педагогіка. Вітчизняні вчені 70-х років XX століття у своїх дослідженнях розглядали професійну мобільність не як предмет самостійного вивчення, а як предмет соціальної стратифікації радянського суспільства (Л.Бендикс, С.Кугель, П.Сорокін, М.Яценко та ін.). У роботах Т.Заславської, Н.Ривкіної, В.Подмаркової розроблена методологія аналізу трудової кар'єри фахівця, досліджено механізми зміни праці. У роботах педагогів В.Шубкіна, В.Мартинюк, В.Ядрова професійна мобільність розглядається з позиції професійного самовизначення випускників, адаптації на робочому місці, підвищення кваліфікації, пошуку роботи.

Останніми роками українські вчені виявляють безпосередній інтерес до формування професійної мобільності майбутніх випускників вишу (А.Ващенко, О.Гусак, Є.Іванченко, Н.Кожемякіна, Ю.Клименко, Л.Сушенцева). У дослідженнях вітчизняних учених підкреслюється, що професійна мобільність сьогодні виступає найважливішою складовою кваліфікаційної характеристики спеціаліста.

Мета статті: проаналізувати основні педагогічні підходи до визначення сутності поняття «професійна мобільність» у науковій літературі.

© Н.В.Латуша

Виклад основного матеріалу. Для України особливе значення має забезпечення професійної мобільності робочої сили, що є передумовою ефективної реструктуризації національної економіки, а також гармонізації інтелектуальних рівнів різних груп населення, яка важлива для досягнення соціальної справедливості, а отже – стабільності суспільства. Довгострокові засади реалізації цих потреб забезпечує саме якісна й доступна освіта, потужна й розгалужена мережа навчальних закладів, у яких здійснюється безперервна, багаторівнева та багатопрофільна фахова підготовка громадян.

Аналіз літератури засвідчує, що існує «мобільність» різних видів: академічна, екологічна, культурна, професійна, соціальна, територіальна, трудова. Так, у новому словнику української мови «мобільний» трактується як «здатний до швидкого пересування, рухливий, мінливий» [11, с. 209]. Найбільш вивченим у сучасній науці є поняття соціальної мобільності, яке досить широко використовується в соціологічних дослідженнях (термін був заснований П. Сорокіним).

У педагогіці поняття «професійна мобільність» виникло не так давно. Опрацювання словникової літератури показало, що поняття «професійна мобільність» досить об'ємне й неоднозначне за своєю трактовкою. При цьому воно має складну структуру. Так, у великому психологічному словнику професійна мобільність визначається як «здатність і готовність особистості досить швидко й успішно опановувати нову техніку та технологію, набувати знання й уміння, яких бракує, що забезпечує ефективність підготовки до нової професійної діяльності» [4, с. 24]. У «Сучасній енциклопедії» за редакцією Е. Рапацевича, з педагогічного погляду, професійна мобільність – можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці.

Словник «Професійна освіта» визначає професійну мобільність як «здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки й технології виробництва. Професійна мобільність виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва. Передбачає високий ступінь розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань» [6, с. 194].

Активний аналіз проблеми в професійній педагогіці розпочався у 70-ті роки XX століття. Професійну мобільність на той час визначали переважно як готовність робітника, у тому числі державного службовця, до швидкої зміни у виконанні виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальностей у рамках однієї професії або галузі, здатність швидко опановувати нові спеціальності або зміни в них, що виникають під впливом технічних перетворень [10, с. 467-472].

Інтерес до професійної мобільності спеціалістів викликаний радикальними змінами довколишньої дійсності: переходом до демократичної і правової держави та ринкової економіки, необхідністю наближення її до світових тенденцій економічного й суспільного розвитку.

У сучасному динамічному світі постійно виникають нові сфери діяльності, а технічний прогрес майже повністю змінює уявлення про умови праці в уже наявних галузях. Як наслідок, навіть протягом життя одного покоління можуть відбуватися серйозні структурні перебудови економіки, тому необхідно бути готовим до того, що здобутої освіти буде недостатньо й упродовж життя потрібно буде постійно підвищувати рівень своєї освіти або зовсім змінювати сферу діяльності.

Значущість професійної мобільності, на думку Н. Василенка, зумовлена декількома причинами, які умовно можна поділити на зовнішні та внутрішні.

Зовнішні причини визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини, які можуть мати глобальний та індивідуальний характер. Глобальні зміни викликані реструктуризацією економіки, а індивідуальні – зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця мешкання тощо). Педагог стверджує, що внутрішні причини обумовлені індивідуальною спрямованістю особистості. З одного боку вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає в особистості прагнення до вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, а з іншого боку – пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від одержаної раніше професійної освіти. Сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини здатності до самозміни як способу прийняття виклику швидко змінюваній реальності з орієнтацією на автономність, незалежність, опору на власні сили [1, с. 15].

Науковець І.Хорєв у своєму дослідженні теж розділяє поняття професійної мобільності на зовнішні й внутрішні чинники. Науковець зазначає, що зовнішні спричинені об'єктивною необхідністю зміни спеціальності, спеціалізації, статусу особистості. А вже внутрішні зумовлені індивідуальними особливостями, пов'язаними з мотивацією успіху, спрямованістю особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток, кар'єрне зростання. Внутрішні чинники можуть бути пов'язані

також із схильністю людини до зміни предметної діяльності, пізнім професійним самовизначенням, різноманітними особистими проблемами [9, с. 243].

Дослідження професійної мобільності Л.Рибникова ґрунтуються на дослідженнях Л.Лесохіної, яка розглядає поняття професійної мобільності з двох позицій:

1) зміна позицій, зумовлена зовнішніми умовами, а саме: відсутністю робочих місць, низькою заробітною платою, побутовою невпорядкованістю тощо, тобто соціальна мобільність зумовлена необхідністю адаптуватися до реальних життєвих ситуацій;

2) професійну мобільність можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях і потребі в цьому самовдосконаленні. Підставою для цієї мобільності є грамотність, освіченість та професійна компетентність. У результаті особистість, що має внутрішню свободу, здатна швидко реагувати на зміни в соціумі [7, с. 130].

Наприклад, І.Шпекторенко розглядає професійну мобільність як:

1) здатність (тобто готовність) особистості досить швидко й успішно оволодівати новою технікою й технологією, набувати знань та умінь, які забезпечують ефективність нової професійно орієнтованої діяльності;

2) рухливість особистості, спроможність її до динамічного нарощування власного ресурсу, до швидкого пересування, змін;

3) ознаку кар'єрного розвитку індивіда;

4) процес переходу індивіда або професійної групи з однієї професійної позиції в іншу [10, с. 469-470].

Майже кожна людина сьогодні хоче щось змінити, щоб досягти успіху, який відповідає уявленню про достатній рівень життя. Виникає ситуація, коли порушення соціальних приписів є «нормальною», тобто психологічно й соціально очікуваною реакцією, детермінованою соціальними умовами. «Відхиленою» поведінкою вважається дотримання старого способу життя та професійної стратегії, які втратили свою актуальність і позбавили індивіда можливості жити гідно.

Професійна мобільність передбачає готовність фахівця за необхідності опанувати нову для себе професію. Вона зумовлена тим, що спеціалісти володіють додатковими професіями, мають певний ступінь їхнього засвоєння, хорошу базову підготовку (як умову швидкого освоєння нової професії), мотивацію, налаштовану на зміну трудової діяльності.

На сучасному етапі в педагогічній літературі висвітлено види професійної мобільності – горизонтальну та вертикальну. Під горизонтальною професійною мобільністю слід розуміти перехід індивіда з однієї професійної групи в іншу, що розташована на тому ж рівні в плані оплати праці й престижності професії, тобто переміщення фахівця без якісної зміни професії і кваліфікації. Під вертикальною професійною мобільністю розуміють переміщення індивіда з одного професійного прошарку в інший. Соціологи, як правило, під професійною мобільністю розуміють плинність кадрів, аналізуючи яку, вони констатують динаміку розвитку в суспільстві різних професійних груп. Педагоги професійну мобільність передбачають як оволодіння системою узагальнених професійних способів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання кількості завдань у суміжних галузях виробництва й порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різних завдань в області своєї професії [2, с. 12].

Заслуговує на увагу тлумачення терміна «професійна мобільність», наведення Н.Кожемякіною, яка досліджує професійну мобільність менеджерів-аграріїв як здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках професійно-управлінської діяльності у сфері агропромислового комплексу України, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії і т. ін.). Вона виділяє варіанти професійної мобільності:

1) за активністю участі в ній індивіда – активна (людина за власною ініціативою шукає нову роботу) і пасивна (у результаті втрати робочого місця за ініціативою роботодавця);

2) за рівнем вияву – горизонтально професійна мобільність (зміна місця роботи без зміни місця, яке обіймає особистість у структурі престижних професій), і вертикальна – зі зміною вказаного статусу;

3) за ступенем мінливості – професійна мобільність без зміни чи зі зміною профілю роботи;

4) за первинністю (вторинністю) – первинна професійна мобільність (зміна основного місця роботи) і вторинна (зміна другого місця роботи);

5) початкова мобільність (вибір профілю освіти, залежно (чи без неї) від батьківських професій [3, с. 8].

Дослідники Г.Міхненко і Ю.Мороз розглядають наступні типи професійної мобільності:

1) за певних обставин випускник вишу змінює сферу діяльності в рамках однієї широкої спеціальності, але при цьому явного професійного зростання не відбувається;

2) характер діяльності працівника зазнає тих чи інших змін у зв'язку з призначенням на нову (вищу) посаду;

3) працівник змінює одну професію на іншу, тією чи іншою мірою подібну до першої, що дозволяє хоча б в обмеженому варіанті спиратися на набуті в процесі навчання у вищій школі знання, уміння й навички: наприклад, викладач фізики ВНЗ переходить працювати до фізичної лабораторії науково-дослідного інституту й навпаки;

4) тип професійної мобільності, що означає кардинальну зміну професії, коли потрібно заново опановувати нове поле діяльності [5].

Наведена вище класифікація має в якості основи вираженість ступеня розрізненості між початковою спеціалізацією й тією, яка приходить їй на заміну, і одночасно змістову специфіку цієї відмінності.

На думку Ю.Клименко, яка досліджує професійно-педагогічну мобільність, важливу роль у дослідженні цього явища відіграє «ідеал», якого слід прагнути в професійній підготовці вчителів. Останнім часом у науковій літературі набуло поширення поняття «професійно мобільний педагог», під яким розуміється людина, спроможна вдосконалюватися, гнучко реагувати на нові вимоги та умови існування, адаптуватися до них (Л.Амірова); особистість, яка володіє сенситивністю до інноваційних змін в освіті, здатністю до внутрішньої мобілізації власних ресурсів з метою адаптації в освітньому середовищі, що постійно змінюється, нарощування власного ресурсу для розв'язання нових завдань, а також готова до оволодіння новими педагогічними технологіями (Л. Горюнова); інтегративна властивість особистості, що передбачає динамічний стан індивіда, здатного гнучко адаптуватися до зміни змісту та умов професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати необхідність безперервної самоосвіти й спроможного за її допомогою підтримувати свій професійно-творчий і соціальний потенціал (І. Нікуліна).

Висновок. Аналізуючи науково-педагогічну літературу та дослідження науковців із проблеми професійної мобільності можемо з упевненістю сказати, що названа властивість сьогодні є неодмінною складовою фахового профілю конкурентоспроможного працівника. Тому система освіти має бути орієнтована на результат навчання представлений уміннями й навичками самостійно здобувати нові знання, освоювати нові види професійної діяльності. У сучасному суспільстві сформовані в процесі навчання знання мають бути запорукою успішної професійній діяльності, що досягатиметься через професійну мобільність.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність проблеми та необхідність її детального вивчення, у подальшому перспективним вважаємо розроблення проблеми професійної мобільності на основі ідей гуманізації.

Література

1. Василенко, Н. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у ВНЗ [Текст] / Н. Василенко // Науковий вісник. – 2012. – Вип. 18. – С. 14 – 18.

2. Іванченко, Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Є. А. Іванченко; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2005. – 21 с.

3. Кожемякіна, Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. І. Кожемякіна Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 21 с.

4. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.

5. Міхненко, Г. Е. Професійна мобільність як показник якості професійної освіти фахівців-випускників ВНЗ технічного профілю / Г. Е. Міхненко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/10_NPE_2011/ Pedagogica /2_82977.doc.htm (дата звернення : 12.12.2013). – Назва з екрану.

6. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

7. Пріма, Р. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема [Текст] / Р. Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – №1. – С. 127 – 132.

8. Сущенцева, Л. Професійна мобільність як сучасна педагогічна проблема [Текст] / Л.Сушенцева // Креативна педагогіка : наук.-метод. журн. – 2011. – Вип. 1. – С. 129 – 136.

9. Хорєв, І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи [Текст] / І. Хорєв // Вісник Львівського ун-ту. Сер. педагогіка. – 2009. – Вип. 25, Ч.3. – С. 242 – 249.

10. Шпекторенко, І. Поняття та структура феномену професійної мобільності державного службовця [Текст] / І. Шпекторенко // Університетські наукові записки. – 2007. – № 4 (24). – С. 467 – 472.

11. Яременко, В. Новий словник української мови / В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ, 2001. – 926 с.

УДК 378.14

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

О.Б. Наливайко

***Анотація**. У статті представлений аналіз та узагальнення різних підходів до визначення філософського та соціально-педагогічного аспекту категорії професійної культури викладачів вищих навчальних закладів.*

***Ключові слова**: професійна культура, філософська сутність професійної культури, соціально-педагогічна сутність професійної культури, професійна культура викладача.*

***Аннотация**. В статье представлен анализ различных подходов к определению философского и социально-педагогического аспекта категории профессиональной культуры преподавателей высших учебных заведений.*

***Ключевые слова**: профессиональная культура, философская сущность профессиональной культуры, социально-педагогическая сущность профессиональной культуры, профессиональная культура преподавателя.*

***Annotation**. The paper presents an analysis and synthesis of different approaches to determining the philosophical and socio-professional categories pedagogical aspects of culture academics.*

***Keywords**: professional culture, philosophical essence of professional culture, socio-pedagogical nature of professional culture, professional culture of the teacher.*

Постановка проблеми. Формування професійної культури фахівців пов’язане із сучасною модернізацією економічних, соціальних та освітньо- інформаційних інститутів суспільства. Ці перетворення виявляють сутнісні передумови входження в європейський освітній простір, механізми Болонського процесу. Феномен професійної культури відіграє істотну роль у розвитку сучасної освіти, висвітлюючи шляхи і напрямки реформування освітньої системи і забезпечення її відповідності вимогам часу. На думку науковців, професійна культура є вищою формою фахової підготовки майбутнього фахівця, оскільки вона, по-перше, перетворює традиційну сукупність знань, умінь і навичок у цілісну систему, а по-друге, доповнює утворену систему духовно-ціннісними компонентами [9].

Аналіз останніх наукових джерел. Наукові дослідження проблеми формування професійної культури викладача ґрунтуються на положеннях: неперервної професійної освіти (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Луговий та ін.); психолого-педагогічних концепцій формування особистості педагога (І. Бех, Н. Кузьміна, С. Максименко та ін.); теорій розвитку індивідуальності (А. Маслоу, Р. Роджерс та ін.); формування творчої особистості педагога (О. Акімова, Н. Гузій, Н. Кічук, С. Сисоєва та ін.).

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні різних підходів до визначення філософського та соціально-педагогічного аспекту категорії професійної культури викладачів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Питання про необхідність філософського осмислення і узагальнення сутності та змісту феномену професійної культури і надання цьому поняттю належного статусу однієї з основних категорій філософії вищої освіти підняв О.Пономарьов. Без цього, на думку автора, уявляється проблематичною сама можливість успішного розв'язання важливого і вкрай відповідального завдання формування професійної культури викладачів та її належного розвитку в процесі їх фахової підготовки. Тому розглянемо основні філософські аспекти сутності й ролі поняття професійної культури [9].

Онтологічний статус професійної культури пов'язаний з її проявом, по-перше, як однієї з основних цілей навчально-виховного процесу у вищій школі, а по-друге, як визначальної характеристики професійної діяльності фахівця, важливого аспекту його людського буття. У цьому відношенні професійна культура істотно змінює розуміння сутності фахової освіти та її змісту, піднімаючи на новий рівень їх відповідність соціальним очікуванням [9].

Гносеологічний статус професійної культури означає, з одного боку, її визначальну роль у прищепленні людині прагнення до подальшого пізнання як предметної сфери своєї діяльності, так і суміжних сфер, до постійного самонавчання і самовдосконалення. З іншого ж боку, сам процес формування і розвитку професійної культури вимагає від науково-педагогічного складу навчальних

© О.Б. Наливайко

закладів постійного оволодіння новими знаннями, щоб залишатись справжніми професіоналами і принаймні не відставати від студентів, які мають змогу користуватись різними джерелами інформації. Нарешті, гносеологічна роль професійної культури полягає в тім, що вона сприяє більш глибокому усвідомленню сутності діяльності та логіки її здійснення [9].

Аксіологічний статус професійної культури визначає її роль як одного з найбільш характерних атрибутів у системі життєвих цінностей та ідеалів людини, оскільки саме усвідомлення цією людиною соціальної значущості своєї фахової діяльності та її визнання одним з істотних життєво ціннісних чинників власне і виступає основним індикатором рівня розвитку особистості фахівця та його професійної культури. Крім того існує і ще один аксіологічний аспект професійної культури, який певною мірою споріднений з онтологічним її статусом. Цей аспект полягає у значному підвищенні суспільної цінності фахівця, якому вона притаманна [9].

Морально-етичний статус професійної культури, зумовлений тією обставиною, що вона передбачає в загальній структурі складної системи різних відтінків ставлення людини до своєї діяльності ще й глибоке відчуття особистісної відповідальності перед людьми і своєю совістю, перед нинішніми і прийдешніми поколіннями за можливі результати і наслідки цієї діяльності. І це відчуття вимагає його постійного самонавчання з метою підвищення професійної компетенції, а відтак і професійної культури [9].

Таким чином, професійна культура, як філософська категорія, дійсно виявляється пов'язаною з такими важливими елементами загальної системи категорій філософії освіти, як цінності та цілі й має посідати чільне місце у їх ієрархії. Відомі зарубіжні фахівці в галузі філософії освіти Е.Н. Гусинський та В.І. Турчанінова впевнені, що «людина може ставити собі цілі й інколи робить це, однак по відношенню до цінностей особистості її цілі посідають підпорядковане положення, як у свою чергу засоби по відношенню до цілей». Особистість, на їхню думку, «скоріше відчуває свої цінності, ніж усвідомлює свої цілі. У процесі розвитку вона обирає цінності, норми та ідеали, які й визначають її шлях» [3, с. 140].

Для сучасного етапу цивілізаційного розвитку важливо також уточнити зміст категорії духовності саме у його взаємозв'язку з культурою, у тому числі й культурою професійною. Як зазначає Б.С. Гершунський, «системна і глибока криза, яка охопила найважливіші сфери духовного життя людства – науку, релігію і освіту, призвела до фактичного розколу єдиного матеріально-духовного простору цивілізації, породила руйнівний за своїми наслідками розрив між Знанням та Вірою, який все більше поглиблюється, і найнесприятливішим чином позначилась і продовжує позначатися на стані та розвитку освіти, яка все більш очевидно втрачає свої культуротвірні функції, свій вплив на моральні складові індивідуального і суспільного менталітету» [2, с. 15].

Для освіти взагалі, у тому числі й для освіти професійної, надзвичайно важливого значення набуває естетичний аспект формування особистості як один з визначальних елементів її культури. Цей «своєрідний феномен соціальної реальності зафіксований у філософській категорії «естетичне». Як спеціально підкреслюють автори підручника з філософії, «естетичне не є виключно прерогативою мистецтва. Воно складає одну із загальних характеристик самого соціального буття і немов би «розлите» по всій соціальній реальності, естетичним, тобто таким, що викликає у людини відповідні почуття, може бути все, що завгодно: природні ландшафти, будь-які предмети матеріальної й духовної культури, самі люди та різноманітні прояви їх активності – трудові, спортивні, ігрові тощо. Тобто естетичне являє собою немов би певну грань практичної діяльності людини, яка породжує у неї специфічні почуття і думки» [10, с. 578-579].

Соціокультурні основи формування професійної культури викладачів, на думку науковців, імпліцитно обумовлені економічною глобалізацією; посиленням виробництва та необхідністю його кардинального перетворення у цьому напрямі; інтеграцією професійної освіти людини з організацією виробничої праці та сучасними ринковими інститутами; переходом цінностей ринкової економіки із субкультурного стану в узагальнений стан сучасного суспільства; інтенсивною освітньою та професійною інтеграцією викладачів в європейські освітні та виробничі структури; потребами суспільства у фахівцях, здатних виступати в якості суб’єкта сучасної виробничої, наукової та трудової культури, в інноваторах, які створюють інтенсивні технології із тими новими вимогами до підготовки молоді за канонами передової професійної культури, які випливають звідти, з економізацією педагогічної праці, з її ускладненням, з ростом суспільного запиту на синтез різних груп компетенцій сучасних педагогів, з модернізацією освіти, націленої на виховання соціально-інтегрованого молодого спеціаліста, у тому числі й викладача як міждисциплінарно підготовленого фахівця [5, с. 59].

Позиційно-смислова парадигма [5] дослідження професійної культури та компетенцій педагогів дозволяє проаналізувати їх як цілісність. Вона дає можливість взяти до розгляду такі поняття, як

професійний та кваліфікаційний статус викладачів; співвідношення їх фізичних та розумових зусиль; позиційні можливості останніх; їх цільові, ціннісні та смислові характеристики розвитку в якості ведучого суб'єкта освітнього процесу. Такий підхід дає змогу визначити не тільки відносно стабільні елементи професійної праці та компетенцій педагогів, але й його особливі динамічні соціальні форми, що активно взаємодіють з фундаментальними суспільними умовами їх життєдіяльності [5, с. 59].

Представлений підхід дозволяє: вивчити діяльність викладача через синтез культурології, економіки, соціології, професіології та педагогіки; провести науковий аналіз та розкрити систему його ціннісних та смислових позицій в освітньому процесі; визначити якість та складність, кваліфікацію й можливий потенціал педагогів у галузі ціннісного виховання студента як особистості, професіонала й громадянина. Пізнання позицій й смислів діяльності педагога дає змогу перехресним чином застосувати культурологічні та соціологічні підходи до дослідження формування його компетенцій, категоріально відобразити особливий цілісний, ансамблевий характер навчальної та виховної діяльності у вищому навчальному закладі [5, с. 59].

Як принципи формування професійної культури викладачів у науковій літературі розглядаються такі постулати.

Принцип детермінованості професійної культури викладачів. Цей постулат інтегрує у собі принципи нової культури професійної діяльності як об'єктивної причини створення, удосконалення й підвищення ефективності інтегративних систем професійного навчання молоді, обумовленості саморуху «кваліфікаційної валентності» молоді як у національних, так і в міжнародних межах [6].

Принцип демократизації й гуманізації навчально-виховного процесу. Цей постулат передбачає організацію підготовки майбутніх фахівців на принципах самоврядування та «суб'єкт-суб'єктних» відносин у системі «викладач – студент». Він вимагає враховувати підвищення ролі та значення гуманітарної та суспільно-світоглядної підготовки молоді як сили, що формує у неї соціальну активність, громадянську та економічну свідомість, навички участі у керуванні професійної діяльності [6].

Принцип людини, що удосконалюється. Цей постулат, враховуючи об'єктивний динамізм сучасної професійної культури особистості, виходить з необхідності вікової оптимізації її формування у молоді, з її етапного, комплексного характеру розвитку, а також з реально завданого адаптаційного потенціалу особистості студентів, у якості центральної системоутворюючої категорії формування їх професійної культури та самовизначення їх в якості людини та громадянина [6]. Зазначений принцип дозволяє під час формування професійної культури особистості скерувати зусилля на міждисциплінарних засадах соціокультурного та професійного виховання студентів. Це об'єктивно примушує викладача модернізувати професійну освіту й виховання майбутніх фахівців таким чином, щоб вони могли виступати в якості суб'єктів загальної та професійної культури. Такий фахівець перш за все орієнтований на творчість та реалізацію власних фундаментальних (соціологічно, психологічно й культурно представлених) характеристик – як у сфері професійної діяльності, так і у процесі міжкультурної взаємодії [6].

Більшість науковців розглядає професійну культуру викладачів вищих навчальних закладів як інтегральне явище та вищу форму їх професійної та гуманітарної компетентності, як історично вироблену систему спеціальних знань, способів і норм, необхідних педагогам для здійснення продуктивної освітньої діяльності й постійного її насичення ціннісним й світоглядним змістом. При цьому, взаємодія організаційних і виховних компонентів формування професійної культури педагога здійснюється на трьох фундаментальних рівнях: *особистісному* (через його цінності та ідеали, творче, естетичне та художнє самовизначення педагога); *професійному* (через ціннісно-смислові індикатори змісту їх діяльності, професійні та соціальні статусні установки); *громадянському* (через показники їх економічної мотивації, включення у корпоративну культуру освітнього закладу) [5, с. 59].

Важливим для нашого дослідження є підхід, у відповідності до якого, основу професійної культури викладачів вищого навчального закладу в аксіологічному аспекті складають педагогічні цінності, що виступають як відносно стійкі орієнтири, з якими педагоги співвідносять своє життя й педагогічну діяльність. Підвищення значимості педагогічних цінностей зумовлене наступними обставинами:

- по-перше, саме ціннісний компонент творчого потенціалу особистості викладача багато в чому визначає його професійну культуру, придатність до обраної професії, його професійну готовність, здатність до викладацької діяльності [4, с. 94];
- по-друге, розвиток ціннісного компонента творчого потенціалу особистості педагогів, осмислення ними ціннісної природи професійної культури є дуже складним процесом; великою мірою це пов'язано з тим, що питання про цінності та ідеали в науці ще недостатньо вивчені [7, с. 94].

Сукупність педагогічних цінностей як норм, що регламентують професійно-педагогічну діяльність викладача вищої школи, має цілісний характер та виступає як пізнавально-дієва система, яка визначає відношення між його поглядами на проблеми професійної освіти та професійно-педагогічної діяльності [7, с. 94].

Висновки. Таким чином, категорія професійної культури, як свідчить аналіз наукової літератури, відіграє істотну роль у сучасній педагогіці та філософії освіти, висвітлюючи шляхи і напрями реформування освітньої системи, забезпечення її відповідності вимогам часу. Професійна культура є вищою формою фахової підготовки майбутнього спеціаліста, оскільки, по-перше, перетворює традиційну сукупність знань, умінь і навичок у цілісну систему, а по-друге, доповнює утворену систему духовно-ціннісними компонентами [9]. У формуванні професійної культури викладачів вищої школи необхідно відштовхуватися від специфічних субстанціональних, соціокультурних і педагогічних засад, які мають міждисциплінарну природу.

Література

1. Библер В.С. От науковедения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век) / В.С. Библер. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 413 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 432 с.
3. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 206 с.
5. Мищенко А.С. Формирование компетенций и профессиональной культуры педагогов / А.С. Мищенко, В.И. Клюшкин // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С.58-63.
6. Мищенко А.С. Профессиональная культура личности: социально-педагогические принципы формирования [Текст] / А.С. Мищенко // Философия образования. – 2007. – № 6. – С. 283-291.
7. Набиуллин Л.Г. Роль педагогических ценностей в формировании профессиональной культуры педагога / Л.Г. Набиуллин // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 94 -98.
8. Пономарьов О.С. Сутність і предмет філософії освіти // Науковий вісник. Серія «Філософія» Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2007. – Вип. 25. – С. 11-17.
9. Пономарьов О.С. Професійна культура в системі категорій філософії освіти / О.С. Пономарьов // Науковий вісник. Серія «Філософія» Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2007. – Вип. 26. – С. 21-27.
10. Философия: Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Лавриненко, В.П.Ратникова.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.– 677 с.

ДИДАКТИКА

УДК 378.15

УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

О.В.Акімова, М.В.Сапогов

Анотація. *Стаття присвячена обґрунтуванню однієї з визначальних умов розвитку творчого мислення майбутніх вчителів, яка полягає у формуванні активно-творчого типу засвоєння знань.*

Ключові слова: *творче мислення,активно-творчий тип засвоєння знань, педагогічні умови.*

Аннотация*. Статья посвящена обоснованию одного из определяющих условий развития творческого мышления будущих учителей, которое предусматривает формирование активно-творческого типа усвоения знаний.*

Ключевые слова: *творческое мышление, активно-творческий тип усвоения знаний, педагогические условия.*

Sammary. *The article devotes to grounding one of the main conditions of development a creative way of thinking future teachers which supplies the formation of an active and creative type of mastering knowledge.*

Keywords: *creative way of thinking, active and creative type of mastering knowledge, pedagogical condihons.*

Постановка проблеми. Будь-яка система освіти формує в студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває, в основному, розсудково-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування в них рефлексивного, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більше розв'язання цих завдань передбачає формування «іншої моделі мислення», а для цього – створення відповідних умов. Тому найперспективнішою для наукового розроблення проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя є обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти**,** вивчення умов формування в студентів основ рефлексивного, творчого мислення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначенню ролі й місця творчого мислення в професійній діяльності вчителя сприяли розроблені в науковій літературі теоретичні основи педагогічної діяльності (А.Алексюк, О.Киричук, Н.Кузьміна, В.Майборода, О.Мороз та ін.) та дослідження, спрямовані на пошуки основних підходів щодо підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О.Абдулліна, С.Архангельський, В.Бондар, С.Гончаренко, Р.Гуревич, П.Гусак, М.Євтух, В.Кравець, Н.Ничкало, О.Пєхота, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Терещук, Р.Хмелюк, В.Чайка та ін.).

Для нашої розвідки першочергового значення набувають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, розкриті в працях Ф.Гоноболіна, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, Н.Нікандрова, Ю.Кулюткіна, М.Поташника, І.Синиці, Р.Скульського, В.Сластьоніна, Г.Сухобської, Р.Шакурова, О.Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н.Кічук, Б.Красовського, Л.Лузіної, С.Сисоєвої, П.Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні однієї з визначальних умов розвитку творчого мислення студентів, яка полягає у формуванні активно-творчого типу засвоєння знань.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне формування творчого стилю мислення пов'язане із створенням принципово нової моделі навальної діяльності, здатної розвивати творчі потенціали й формувати творчу особистість. Ми виходили з припущення про те, що формуванню творчого мислення студентів найбільшою мірою сприяє організація навчання. При цьому ми спиралися на фактори творчого мислення, розроблені А. Рахімовим. Він зазначає, що творчість – природна функція мозку, тому творчі потенціали закладені в кожній дитині і можуть бути розвинені в процесі цілеспрямованого виховання; про творче мислення він говорить не як про вид, а як про стиль діяльності, необхідний у будь-якій галузі суспільного життя людини. Це положення можна назвати першим фактором творчості. По-друге, розвиток творчої особистості відбувається лише за умов відповідної організації навчальної

© О.В.Акімова, М.В.Сапогов

діяльності: навчитися творчому стилю мислення студент може тільки в процесі практичного розв'язання творчих задач, для чого потрібна особлива форма організації навчальної діяльності, коли навчання перетворюється в «квазідослідницьку діяльність» [6, с. 15].

М. Махмутов зазначає з цього приводу, що в залежності від характеру організації навчального процесу, навчальна діяльність учнів різко варіює, і засвоєння знань відбувається принципово різними шляхами: або репродуктивним з деяким мінімумом елементів творчості, або творчим з елементами репродуктивного засвоєння. На його думку, таким принципово новим типом організації творчого навчання може бути проблемне навчання [4, с. 251].

Стратегічним напрямом активізації навчання, на думку А.Вербицького, є не збільшення об'єму навчальної інформації або прискорення процесів її вивчення, а створення дидактичних і психологічних умов усвідомленості навчання, включення в нього самого студента на рівні не тільки інтелектуальної, але й особистої активності. Цього можна досягнути, на думку автора, лише за умови розуміння навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача й студентів, спрямованого на досягнення мети, яка їх об'єднує – формування творчої особистості фахівця [1, с. 41].

У традиційній психології продуктивного мислення було встановлено, що головною, об'єктивно необхідною умовою, за якої розумовий процес набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації, задачі, яку розв'язує людина. Це дало можливість розглядати таку умову або об'єктивну передумову в якості основного засобу педагогічного впливу на природний хід мислення з метою його розвитку. У деяких дослідженнях, проведених у межах цього підходу, процедури психолого-педагогічних впливів обмежувалися лише підбором для досліджуваних поступово ускладнених проблемних завдань. У інших дослідженнях робилися спроби активного втручання в природний процес творчого мислення за допомогою так званих евристичних прийомів розв'язання задач. Але навіть у другому випадку досягнути значного підвищення ефективності творчого процесу не вдавалося. Це пов'язано з тим, що процедури психолого-педагогічного впливу мали частковий характер, обмежувалися впливом на розумовий процес лише через варіювання різних зовнішніх факторів його ходу.

А. Вербицький виділяє два напрями розробки систематичних основ активного навчання. Перший з них був закладений на рубежі 70-х років XX ст. у дослідженнях психологів і педагогів з проблемного навчання (В. Оконь, О.Матюшкін, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, І. Лернер та ін.). Другий, який виник відносно незалежно від понять проблемного і активного навчання, виявився в появі так званих активних методів навчання, до числа яких відносять насамперед навчальні ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, екскурсії на виробництво та ін. Але розробки велись, в основному, на матеріалі шкільного навчання [1, с. 44].

У ході проблемного викладу студенти поставлені перед необхідністю контролювати переконливість руху думки викладача, стежити за логікою доведень, що обов'язково веде до засвоєння способу розв'язання проблемних задач. Саме тому, на думку Л. Лузіної, « …проблемна лекція навчає не просто знати, запам'ятовувати, але навчає мислити, пізнавати, тому що в процесі проблемного викладу лекційного курсу в студентів виникають сумніви, питання, що стосуються логіки й переконливості як доведень, так і самого розв'язку. Більше того, проблемна лекція супроводжується участю студентів у прогнозуванні наступного кроку розмірковувань»[3, с. 59].

Але, на думку автора, «чудеса» творчого мислення не здійснюються самі по собі. І проблемний виклад може залишити без відгуку студентську аудиторію. Виникає питання «…про активізацію розумової діяльності кожного студента, створення ситуації, коли не думати, не шукати неможливо»[3, с. 60].

У педагогіці існує визначення поняття *активно-творчого типу засвоєння знань*, який розуміється як постійна розумова діяльність, пошук, творча дія, що стає досвідом. Цей досвід потім позитивно впливає на практичну педагогічну діяльність. Знання, набуті таким шляхом, характеризуються дієво-перетворювальною силою, стають основою педагогічної діяльності [3, с. 67-68].

З активно-творчим типом засвоєння знань співвідносяться прийоми й процес розв'язання творчих педагогічних задач. Цей тип засвоєння знань відповідає самій природі мислення як «процесу, спрямованого на відкриття нових закономірностей, шляхів реалізації пізнавальних і практичних проблем». Але доведеним є факт, що розв'язання студентами творчих педагогічних задач продуктивне за умови застосування теоретичних положень [3, с. 61].

Важливою умовою використання педагогічних задач єорієнтація на кінцевий результат навчання, на професійно-педагогічну діяльність. Тому на основі вивчення матеріалу з педагогіки студенти повинні навчитися розв'язувати різні типи педагогічних задач, виявивши при цьому низку професійних якостей: відбирати необхідну й достатню інформацію для розв'язання педагогічної задачі; обґрунтовувати теоретично свій вибір і вказувати взаємозв'язки й взаємозалежності педагогічних явищ у запропонованій педагогічній задачі; диференціювати та інтегрувати педагогічні явища й бачити в них

учня; враховувати й найкращим чином використовувати свої індивідуальні особливості та можливості [3, с. 56-57].

Існує думка, що за таких психолого-педагогічних умов процес розв'язання творчих задач як психологічний тип засвоєння знань сприяє формуванню творчого мислення, породжує потребу в творчому пошуку, інтерес до знань [3, с. 67].

Інше розв'язання проблеми формування творчого мислення пропонується алгоритмічним підходом до навчання, який склався під впливом інженерно-технологічної орієнтації. В ідейному плані цей підхід виходить із уявлень про можливість алгоритмічного опису мислення за аналогією з роботою ЕОМ. Припускалося, якщо можливо представити розумовий процес у вигляді послідовності елементарних операцій, то можливим є навчання алгоритму їх виконання. Основним критерієм правильності розробки алгоритму слугувало логіко-математичне моделювання розумових операцій, яке дозволяли скласти програми ефективного розв'язання задач на ЕОМ. У загальній психології реалізація інженерно-технологічної орієнтації призвела до утворення таких галузей вивчення мислення, як евристика й когнітивизм. Але оскільки виявилося, що творче мислення неможливо розкласти на ряд послідовних операцій або елементарних пізнавальних актів, то його формування при алгоритмічному підході багатьом науковцям здається недоцільним [5, с. 40-41].

У руслі цієї ж інженерно-технологічної орієнтації розвивався не тільки алгоритмічний підхід до навчання. Ця ж орієнтація значно вплинула й на становлення програмованого навчання. При цьому підході враховувалося не тільки уявлення про керованість і можливість формалізації розумових процесів, але й про соціальну обумовленість мислення. Воно розглядалося не як сукупність елементарних інтелектуальних операцій, а як складно організована діяльність. У межах цього підходу було досягнуто значного прориву в розробці проблеми формування творчого мислення. А саме, проведено навчання узагальненому методу розв'язання задач неалгоритмічного типу через формування знань у досліджуваних про інваріантну структуру пізнавальної діяльності й забезпечення її реалізації через формування інтелектуальних навичок. Ефект при такому формуванні розумової діяльності досягається шляхом зведення творчих задач до нетворчих за рахунок формування способів аналізу предметного змісту задачі переважно на початковому етапі розуміння її умов. Конструктивні ж процеси, тісно пов'язані з особистісною обумовленістю мислення як його суто творчі компоненти, залишаються при цьому за межами дослідження, а тому не можуть достатньо ефективно формуватися [5, с. 41].

Таким чином, вироблені при цьому підході засоби в своєму психолого-педагогічному доробку забезпечують організацію розумового процесу через формування системи спеціальних знань і умінь, але при такому навчанні інтелектуальним способам і прийомам здійснення розумової діяльності творчі задачі вирішуються, по суті, як типові, хоча й відрізняються особливою складністю. Сам процес мислення при цьому залишається позбавленим своїх суто творчих характеристик: самостійності (реалізація алгоритмів або дія згідно з запропонованим інваріантним методом), інсайтності (неочікуваності моменту відкриття принципу рішення), конфліктності (відчуття напруги пошуку) та ін.

На продуктивну діяльність в ході розв'язання проблем спрямовані пошукові моделі навчання (М. Кларін) [2]. Визначальною тенденцією дидактичних розвідок у руслі пошукового підходу до навчання є те, що вони розвиваються на основі рефлексивної діяльності учнів, яка характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання.

Останнім часом у психології і педагогіці все більше уваги приділяється вивченню особистісної обумовленості пізнавальних процесів, що свідчить про появу гуманістично орієнтованих досліджень. При цьому виділяються різні особистісні аспекти мислення: ціннісний, мотиваційний, емоційний, вольовий та ін. Очевидно, всі вони виконують певні функції в мисленні, але виступають при цьому, як правило, лише в якості загальних, неспецифічних умов його протікання, тобто в основному вони пов'язані із зовнішніми передумовами творчого мислення. На думку психологів, ця особливість названих аспектів не дозволяє концептуально й органічно вбудувати уявлення про них в теорію творчого мислення в якості внутрішньо наданих йому механізмів або компонентів його структури й примушує розглядати їх тільки у вигляді зовнішніх факторів розумового процесу [5, с. 42].

А. Вербицький зазначає з цього приводу, що найбільш характерним напрямом підвищення ефективності вузівського навчання і є створення таких психолого-педагогічних умов, у яких студент може зайняти активну особисту позицію і в найбільш повній мірі розкритися як суб`єкт навчальної діяльності. Без певного рівня активності людини, яка виявляється хоча б в елементарних актах уваги, не може здійснитися навіть найпростіший факт пізнання. Тому мова повинна йти не про протиставлення «активний» – «пасивний», а про ступінь і зміст активності студента на рівні сприйняття й пам'яті, уявлення й творчого мислення, активності репродукції, створення нового [1, с. 45].

Творче мислення, на думку багатьох учених, найчастіше передбачає діяльність, вільну від будь-яких жорстких меж. Тобто, творче мислення й педагогічна творчість є виявленням свободи. У той самий час, педагогічна творчість детермінована знаннями, і передусім знаннями психолого-педагогічними. Знання забезпечують творчості майбутнього педагога певну спрямованість. Але така роль належить лише тим знанням, які стали здобутком і особистості, і внутрішнього «Я» за умови особливого, творчо-активного способу їхнього засвоєння. У такому застосуванні знання вчителя завжди є вільним вибором, але він не безмежний: необхідно обрати оптимальний, відповідний рівню науки і певній ситуації варіант [3, с.17].

Система освіти орієнтує студентів на засвоєння тих ідей, які вже сформувалися як аксіоми, і при цьому практично мало уваги приділяється цілеспрямованому розвитку творчої потенції. Бажання дати якнайбільше знань призводить до інформативного характеру навчання за рахунок розвитку творчих здібностей. Ми виходили з переконання в тому, що формування творчого мислення передбачає оволодіння студентами деякими його принципами. До них можна віднести такі: 1) усвідомлення домінуючих ідей, зміна їх, або відмова від них; 2) знаходження іншого підходу до явищ; 3) вихід за межі логічного мислення; 4) сприйнятливість до явищ випадковості та ін. [6, с. 15].

Якщо виходити з того, що творча індивідуальність реалізується в творчій діяльності, то лише вона й наділена формувальними можливостями. Провідна діяльність студентів – навчання, йому й потрібно надавати творчого характеру. У дослідженні Л.Лузіної доведено, що у випадку, коли навчання перетворюється у творчість, в ньому не тільки виявляється індивідуальність кожного студента, але відбувається її становлення на новому, більш високому рівні. «Якщо професійне становлення майбутнього вчителя здійснюється в творчому процесі навчання, то формується індивідуальність – спеціаліст найвищого рівня професійної підготовки», – так сформульована автором інтегральна умова формування творчої індивідуальності вчителя [3, с. 27]. Але далі вона дає уточнення, що не всяке включення в творчу діяльність робить людину творчою, а лише те, в якому вона стає суб'єктом діяльності [3, с. 29].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що навчальний процес є продуктивним лише в тому випадку, якщо здійснюється з урахуванням індивідуального стилю мислення й діяльності кожного студента. Подальше наше дослідження було присвячено експериментальній перевірці цього підходу щодо розвитку творчого мислення студентів.

Висновки. У результаті нашого теоретичного дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності й незалежності.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/М.В.Кларин.– М.: Изд-во»Арена», 1994.–222 с.
3. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 95 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основне вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / Я.А.Пономарев, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов и др.; отв. ред. Я.А.Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 222с.
6. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов// Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98 с.

УДК 371.113.4

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

М.О. Давидюк

Анотація. *У статті описані етапи й процедури організації моніторингового дослідження в навчальному закладі, результати якого зумовлюють прийняття управлінських рішень в освіті.*

Ключові слова: *моніторинг, якість освіти, управління навчальним закладом, оцінювання, вимірювання, соціальне замовлення.*

Аннотация. *В статье описаны этапы и процедуры организации мониторингового исследования в образовательном учреждении, результаты которого обуславливают принятие управленческих решений в образовании.*

Ключевые слова: *мониторинг, качество образования, управление образовательным учреждением, оценивание, измерения, социальный заказ.*

Annotation. *The article describes the stages and procedures of the organization monitoring studies in an educational institution, the results of which determine decision-making in education.*

Keywords: *monitoring, quality of education, Department of educational institution, assessment, measurement, social order.*

Сучасні соціально-економічні та політичні зміни стали передумовою реформування національної системи освіти. Основною соціальною вимогою українського суспільства є потреба в якості шкільної освіти, основним засобом оцінювання якої виступає моніторинг, **с**проможний охарактеризувати ефективність навчально-виховного процесу та передбачити подальші кроки щодо її підвищення на основі адекватних управлінських рішень.

Поняття внутрішнього шкільного управління досі залишаються недостатньо розробленими у вітчизняній педагогічній теорії. Внутрішнє шкільне управління до цього часу являє собою «контроль» – часто тотальний і нікому не потрібний – і «керування» – часто безсистемне й жорстко ієрархічне. Таке управління побудоване на недовірі – до вчителя, до учня, до батьків школярів. До того ж практика шкільного управляння частіше за все має функціональний характер: про це свідчить гіперболізована функція внутрішньо шкільного контролю, яка не передбачає врахування особистої думки кожного вчителя й не припускає свободи творчого самовияву педагога, зокрема й у питаннях оцінки якості освітніх послуг. Значні обсяги інформації, що надходять від освітніх суб'єктів і об'єктів, потребують впорядкування й доцільного використання. Часто перенасиченість інформації зайвими фактами не дозволяє приймати управлінські рішення, адекватні реальному стану справ у школі. Натомість використання цілеспрямованого й систематичного педагогічного моніторингу може допомогти представляти інформацію в іншому вигляді, що дозволить здійснювати ефективне управляння навчальним закладом.

Поняття «педагогічний моніторинг» з'явилося в категоріальному апараті педагогічної науки не так давно. Одним з найбільш уживаних визначень є потрактування педагогічного моніторингу, що його дають О.М. Майоров, Л.Б. Сахарчук: «Педагогічний моніторинг – це форма організації, збору, зберігання, обробки й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і допомагає прогнозувати її розвиток» [2, с.7].

Аналіз теоретичних основ і практики проведення моніторингу на різних рівнях дає підстави стверджувати, що ця педагогічна категорія досі ще не може вважатися достатньо розробленою, оскільки у вітчизняній освітній системі відсутні чітке й однозначне визначення цілей, структури, критеріїв, процедур, до того ж недостатньо затребувана практикою та теоретична база, яка вже створена, і в системі професійної підготовки педагогічних кадрів відсутня спеціальна підготовка до проведення моніторингових досліджень у навчальному закладі майбутніми освітянами.

У сучасному розумінні моніторинг виконує роль процесу діагностування. Однак вимагає уточнення те, що тривалий час діагностика не відігравала значної ролі в практиці шкільної освіти. Нерідко такі проблемні моменти шкільного життя, як міжособистісні стосунки, особистісний розвиток учнів, їхній рівень навчальної мотивації та рівень тривожності, згуртованість колективу розв'язувалися емпіричним шляхом, без урахування наукових підходів. Адже оцінка якості освітнього процесу в школі не зводиться до тестування знань учнів, а здійснюється комплексно, шляхом аналізу роботи освітньої установи за всіма напрямами її діяльності.

© М.О. Давидюк

У 90-х роках XX століття інтерес до моніторингу в педагогічній науці та практиці активізується, порівняно з попередніми періодами розвитку освітніх систем. Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчають: ефективність роботи початкових шкіл (Дж. Уілмс та ін.); рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів (А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігеєва, В. Кальней, С. Шишов та ін.); організацію поточного відстежування системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В. Аванесов та ін.); оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); добір еквівалентних груп, класів для вивчення ефективності експериментальних і контрольних шкіл (Ч. Тедлі та ін.); управління якістю освіти (М. Поташник); управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій (Д. Матрос, Д. Полєв, Н. Мельникова та ін.); удосконалення організації освітнього процесу (Л. Мойсеєва та ін.) тощо [1; 3-5].

Упровадження педагогічного моніторингу дозволить психологізувати педагогічну діяльність учителя, навчально-виховний процес, що підвищить рівень якості шкільної освіти в її орієнтації на особистість учня, його всебічний розвиток і підтримку. Результати педагогічного моніторингу дозволять висвітлити позиції керівництва, виявити мікроклімат учнівського, учительського, батьківського колективів, надаючи тим самим можливість адміністрації школи, управлінням освіти аналізувати свої дії, відповідно планувати педагогічну діяльність.

Відповідно до визначеної мети організації моніторингу якості шкільної освіти передбачається формулювання основних завдань, що передбачають: вивчення особливостей педагогічного, учнівського, батьківського колективів напередодні проведення дослідження; збір інформації за напрямами дослідження; визначення об'єктів дослідження (учень, клас, навчальний заклад, регіон); підготовка діагностичного інструментарію, відбір системи показників, на основі яких проводиться моніторинг якості освіти; проведення систематичних досліджень щодо розвитку особистості учнів з метою виявлення динаміки змін; підготовка щорічних звітів з висвітленням результатів моніторингу.

У педагогічній практиці нерідко використовуються окремі елементи моніторингу у формі контрольних робіт, екзаменів, інспекторських перевірок. Однак вони недостатньо ефективні, оскільки такий моніторинг має епізодичний характер, залишаючи без уваги сам процес навчання та виховання. При цьому освітяни часто послуговуються діагностичними методиками, за допомогою яких можна виявити причини недоліків у роботі колективу, зокрема встановити фактори, що впливають на успішність учнів.

Важливим організаційним питанням є питання інформаційного супроводу моніторингу як основного інструменту вивчення якості шкільної освіти; залишається актуальним і нерозв'язаним питання: хто розроблятиме та реалізовуватиме моніторингові дослідження в школах. Для навчального закладу це можуть бути й самі педагогічні працівники, а також залучатися фахівці з широких кіл педагогічної громадськості, незалежні експерти (суб'єкти дослідження). Наступним кроком у питанні проведення моніторингу є репрезентативна вибірка учасників експериментального процесу (контрольні та експериментальні класи, навчальні заклади – об'єкти дослідження). Щоб довести ефективність проведеного дослідження, необхідно підібрати еквівалентні групи, що дозволяє знизити вплив багатьох факторів, які викликають зміщення оцінок.

У організації моніторингу важливим є питання періодичності проведення вимірів і циклічність, оскільки не всі показники мають однакову динаміку. Деякі з показників виявляють незначну динаміку розвитку, тому немає необхідності проводити часті заміри, інші – навпаки. На цьому етапі організації моніторингу освіти постає потреба розроблення й добору відповідного діагностичного інструментарію: анкети (для адміністрації, учителя, учня, батьків); рекомендації з проведення діагностування; аналіз інформації, механізми обробки, збереження та розповсюдження інформації.

Моніторинг формується як багаторівнева система діагностичних процедур, що проводяться з використанням методик, які об'єктивно висвітлюють показники якісної освіти. Але при аналізі інформації виокремлюються одиничні об'єкти та найбільш суттєві зв'язки між ними, а також проводиться порівняння. У випадку відсутності подібного порівняння система аналізу вважається закритою, і навпаки. Необхідно відзначити, що кількісні виміри здійснюються будь-ким, а якісні виміри – експертом у даній галузі. Одним з етапів аналітичного процесу є відповідна інтерпретація результатів дослідження фахівцями (переведення їх на мову педагогіки, психології, управління) та підготовка відповідних рекомендацій, що дозволяють приймати доцільні та ефективні управлінські рішення. Важливо, щоб оцінка (інтерпретація) була адекватною, справедливою та об'єктивною [4].

Аналізуючи інформацію результатів дослідження, необхідно знати чинники, що впливають на результати моніторингу й можуть мати позитивний чи негативний наслідок:

− чинники, що перекручують істинні оцінки (якість інструментарію, професійність, підготовленість і часта зміна кадрів у процесі експериментальної роботи, еквівалентність груп,

перекручування результатів, соціальне становище, зовнішнє середовище);

- досконаліть діагностичного інструментарію (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, медичні методи дослідження). Вимогами до діагностичного інструментарію є: валідність, апробованість, зручність у використанні, в окремих випадках – анонімність;
- професійність і відповідна підготовленість кадрів;
- зміна кадрів у процесі дослідження;
- періодичність проведення діагностування;
- відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження;
- групова фальсифікація результатів;
- вплив соціально-територіального середовища;
- швидкість протікання періоду адаптації учасників дослідження;
- фактори, що не змінюються з часом, і фактори, що змінюються.

Знання чинників, що впливають на результати моніторингу, може бути корисним для керівників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі планування навчально-виховного процесу з метою покращення ефективності навчання. Окрім того, є ряд чинників, що впливають на моніторинг якості освіти, і навчальний заклад не може їх змінити, і чинники, що можуть змінити заклад за відповідних умов. Саме питання моніторингу освіти пов'язані з виявленням і регулюванням впливу чинників зовнішнього середовища й внутрішніх факторів самої педагогічної системи.

У зміст моніторингу шкільної освіти включаються педагогічні вимірювання:

- якості викладання й рівня професійного розвитку вчителів;
- якості виховної роботи й рівня професійного розвитку педагогів-вихователів;
- рівня організації і ефективності педагогічної та учнівської праці в освітній установі;
- рівня фізичної культури й медичного обслуговування дітей;
- ступеня навчально-методичного забезпечення процесу стандартизації шкільної освіти та ін.

У визначенні підходів до побудови системи моніторингу результатів навчання особливу роль відіграють ключові питання:

1. З якою метою використовуватиметься створювана система? Що оцінюватиметься?
2. Наскільки об'єктивними, надійними й валідними повинні бути результати? Чи можлива їхня інтерпретація?
3. Які висновки повинні бути зроблені на основі цих результатів?
4. Які проблеми можуть виникнути в процесі розробки інструментарію й проведення оцінювання?

Суб'єктами моніторингу виступають усі учасники освітнього процесу. Ступінь їхньої участі різний, але всі вони (і вчителі, і учні, і батьки, і громадськість) отримують інформацію, аналізують її.

Об'єктами моніторингу є освітній процес і його результати, особистісні характеристики всіх учасників освітнього процесу, їхні потреби й ставлення до освітньої установи. Створення теоретичної моделі системи педагогічного моніторингу – перший крок на шляху управління якістю освіти.

Складовими організації та проведення педагогічного моніторингу як компонента управління навчальним закладом, на думку сучасних дослідників, виступають:

- визначення цілей організації моніторингу;
- виокремлення об’єктів моніторингу, їхній аналіз і класифікація;
- виявлення критеріїв оцінки об’єкта моніторингу;
- створення інструментарію (засобів) моніторингу;
- визначення методів і форм проведення моніторингу;
- збір інформації, одержуваної в ході моніторингу;
- технологія обробки результатів моніторингу;
- зберігання інформації, а також принципи її розповсюдження;
- визначення можливих форм аналізу інформації;
- використання результатів моніторингу для прийняття управлінських рішень.

Розв’язання проблеми якості освіти залежить від того, наскільки своєчасно й адекватно реагуватимуть освітні установи на зміни зовнішнього середовища, на потреби суспільства, соціальне замовлення, наскільки ефективні й педагогічно виправдані методи й технології будуть вибрані, наскільки об'єктивною, незалежною й систематичною буде експертиза діяльності освітньої установи.

Таким чином, наукова організація моніторингу якості освіти дає можливість приймати відповідні управлінські рішення та прогнозувати динаміку педагогічного процесу на наступний навчальний рік; оперативно втручатися й вносити відповідні корективи до навчально-виховного процесу; конкретно й коректно планувати роботу з відповідної проблеми з учителями та учнями; створювати умови для порівняння внутрішньої оцінки діяльності педагогічного колективу з оцінками незалежних експертів.

Література

1. Крамаренко И.С. Прогнозирование уровня учебных достижений учащихся средствами мониторинга / И.С. Крамаренко // Стандарты и мониторинг в образовании – 2001. – № 1. – С. 37-42.
2. Майоров А.Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / А.Н. Майоров, Л.Б. Сахарчук, А.В.Сотов – СПб., 1992. – 78 с.
3. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга /Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 1-2. – С. 10-21.
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и метод. пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
5. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе/ С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство,1998. – 354 с.

УДК 378/14

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

А.І. Марченко, Л.М. Михалевська

Анотація. *У статті проаналізовані сучасні дидактичні принципи використання інноваційних освітніх технологій у підготовці майбутнього вчителя, здійснено спробу систематизації правил застосування педагогічної інноватики у виші.*

Ключові слова: *дидактичні принципи, інноваційні освітні технології, підготовка педагогів, сфера освіти.*

Аннотация. *В статье проанализированы современные дидактические принципы использования инновационных образовательных технологий в подготовке будущего учителя, предложена систематизация правил использования педагогической инноватики в вузе.*

Ключевые слова*: дидактические принципы, инновационные образовательные технологии, подготовка педагогов, сфера образования.*

Annotation. *The article analyzes modern didactic principles for the use of innovative educational technologies in training of future teachers, the attempt of systematization of rules of application of pedagogical innovation in higher education.*

Keywords: *didactic principles, innovative educational technologies, training of teachers, education.*

Постановка проблеми. Сучасний етап історичного розвитку характеризується активним поширенням таких процесів, як глобалізація та регіоналізація. Вони знаходять вияв у всіх сферах життя суспільства. Не залишається осторонь й освітня галузь. Адже адекватне реагування на зміни в політиці й економіці держави неможливе без підготовки фахівців, які зможуть конкурувати на ринку праці та почувати себе комфортно та захищено в умовах нових світових реалій. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває запровадження інноваційних освітніх технологій, що дозволяють якісно впливати на навчальний процес.

За власними спостереженнями, традиційна система навчання в школі культивує, насамперед, виконавську функцію, тобто якомога більш успішне відтворення зразків і алгоритмів, що задані вчителем у готовому вигляді. Цілком закономірно, що в такій ситуації динаміки в розвитку особистості учня практично не відбувається. Економіка та інші сфери суспільного життя, що постійно оновлюються, потребують компетентних фахівців, спроможних самостійно приймати рішення й нести особисту відповідальність за доручену справу, таких, які мають проективний тип мислення й уміють проектувати власну життєдіяльність, завжди готові до творчого пошуку. Виховання й навчання таких майбутніх спеціалістів – сьогоднішніх учнів – першочергове завдання сучасного вчителя. Виразною на часі постає проблема трансформації змісту професійної підготовки студентів педагогічного вишу в напрямку розвитку в них умінь і навичок використовувати інноваційні освітні технології, що в умовах майбутньої вчительської діяльності стане визначальним чинником підготовки відповідальних і компетентних учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена проблема, враховуючи її соціальну значущість та багатовекторність, інтенсивно обговорюється в широких наукових колах. У контексті нашого дослідження окремі питання щодо основ, змісту та особливостей застосування інноваційних технологій в освіті висвітлені в працях Н.Бондарчука й О.Булейко, М.Кадемії, М.Петрушової [1; 4; 6].

Метою цієї статті є спроба систематизації та аналізу сучасних дидактичних принципів використання інноваційних освітніх технологій для підготовки майбутнього вчителя.

© А.І.Марченко, Л.М.Михалевська

Виклад основного матеріалу. Сьогодні практично всі інновації в системі освіти безпосередньо пов'язані з її оновленням. Процеси реформування охоплюють не лише змістову складову, а й технології здійснення навчання. За таких умов пріоритетними стають не кількісні, а якісні показники. Ефективність реалізації інноваційних освітніх технологій залежить від рівня підготовки середовища, в якому вони запроваджуються. Не менш важливим аспектом є дидактичні принципи їх використання. Значна варіативність цієї категорії, а як наслідок – можливість поступової корекції, дозволяє впливати на кінцевий результат підготовки майбутніх фахівців. Враховуючи специфіку та складність означеного питання, воно потребує більш детального аналізу.

Насамперед визначимося із поняттєво-категоріальним апаратом, дамо визначення основних понять, яких надалі будемо дотримуватися. Принципи навчання – загальні нормативні положення, якими слід керуватися для забезпечення його ефективності [2, с. 116]. «Принципи навчання розглядаються як загальні вимоги, які ставить середовище системи навчання (суспільство, природа, людина) до самої системи. Вони визначають, а точніше, вказують на спрямованість процесу навчання» [5, с. 81-82]. Розглядаючи сучасні класифікації дидактичних принципів, ми спиралися на підходи В.Галузяка, М.Гарунова, І.Малафіїк [2; 3; 5].

Дидактичні принципи залежать від таких факторів: соціальні зміни в суспільстві, стан розвитку науки та технічних засобів у певному часовому періоді, економічне зростання та інші. Варто звернути увагу на той факт, що будь-які дидактичні принципи не можуть розглядатися як набір певних правил чи законів. У їхній суті закладена необхідність постійного поглиблення та видозміни.

Усю сукупність відомих дидактичних принципів умовно можна поділити на кілька груп. До першої з них належать загальні принципи, перелік яких можна побачити в сучасних підручниках з педагогіки, – це принципи системності та послідовності навчання, наочності, свідомості й активності учнів у навчанні, доступності навчання, забезпечення міцності результатів навчання, науковості, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою, принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів [2, с. 118]. Наступна група об'єднує принципи, які стосуються цілей і змісту навчання, – відповідність державним освітнім стандартам, історизм, цілісність і комплексність. До третьої групи віднесемо принципи, що охоплюють дидактичний процес і адекватну йому педагогічну систему з її елементами [5, с. 113].

Кожен дидактичний принцип має власні особливості, що залежать від використовуваних методів для засвоєння матеріалу майбутнім учителем. Характеризується індивідуальними здібностями, інтересами, інтелектуальними можливостями. Крім того, необхідно враховувати сучасний підхід до організації системи освіти, в якому одна із ключових ролей належить інформаційним технологіям, що потребує набуття додаткових умінь (уміння працювати з інформацією, логічно мислити, освоювати нові форми самопідготовки та інші).

Повертаючись до визначення основних категорій, зауважимо, що термін інновація означає оновлення процесу навчання, який спирається головним чином на внутрішні фактори. Термін «технологія в освіті» набув поширення у 1940-х рр., з початку 1980-х рр. частіше вживається термін «педагогічні технології», єдиного підходу до сприйняття суті яких досі немає [1, с. 208]. У статті, присвяченій інноваційним технологіям навчання, М.Кадемія послуговується наступним визначенням. Педагогічні технології – це технології, що забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів [4, с. 275]. Автор закцентувала увагу на педагогічних технологіях, що інтегровані з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) і використовують можливості сервісів глобальної мережі Інтернет. У дослідженні доводиться, що запровадження сучасних педагогічних технологій навчання, використання коучингу сприяє модернізації вищої освіти, підготовці конкурентоздатного фахівця [4, с. 278].

Сьогодні зв'язок інформаційних технологій з освітнім процесом також посилюється значним поширенням практики дистанційного навчання. М.Петрушова визначає наступні дидактичні принципи застосування інформаційних технологій у дистанційному навчанні:

а) принцип пріоритетності педагогічного підходу при проектуванні навчального процесу;

б) принцип гнучкості та динамічності навчального процесу;

в) принцип доцільного використання інформаційних технологій;

г) принцип врахування початкових знань студента;

д) принцип модульності;

е) принцип забезпечення захисту інформації;

є) принцип інтерактивності;

з) принцип інтенсифікації [6, с. 156].

В освітньому процесі здійснюється їхня комплексна реалізація в поєднанні з традиційними дидактичними принципами наочності, індивідуального підходу, доступності, системності, руху від простого до складного та інших.

Педагогічні технології перебувають в тісному зв'язку з ідеями та досвідом системного аналізу, психології, соціології. Запровадження нестандартних занять, у яких максимально враховуються вікові особливості, здібності, нахили та інтереси кожного студента, а незвичайні форми покращують сприймання нового матеріалу, його осмислення та узагальнення, можуть стати дійсно інноваційними [1, с. 208].

У ході вивчення теорії та практики педагогічної освіти ми переконалися, що для самореалізації потенційних можливостей учасників педагогічного процесу та їхньої самореалізації найбільш прийнятними виступають технології, побудовані на основі цілісного педагогічного процесу: технологія колективно-пізнавальної діяльності, технологія співпраці, технологія модульного навчання, технологія диференційованого та різнорівневого навчання, які створюють необхідні сприятливі умови для активної творчої колективної діяльності й базуються на шанобливому ставленні до дитини, її інтересів, психологічних можливостей, бажань.

Процес підготовки майбутніх учителів від самого початку повинен бути орієнтований на об'єкт їхньої професійної діяльності, тобто на педагогічний процес, оскільки без знання сутності, закономірностей, структури цього процесу неможливо формувати готовність до використання інноваційних технологій.

Формування готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій має здійснюватися поетапно, починаючи з перших курсів, для чого необхідно відшукувати відповідні можливості в змісті усіх психолого-педагогічних дисциплін. Варто також змінювати форми й методи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: відходити від традиційного «пасивного слухання» у бік позицій «активної творчої особистості», що готова до постійного саморозвитку й самовдосконалення через лекції-діалоги, лекції-віртуальні екскурсії, міні-лекції самих студентів, семінари-дискусії, ділові ігри, психологічні й педагогічні тренінги зі спілкування, майстер-класи відомих фахівців – учителів-практиків, викладачів вишу, методистів тощо.

Насамкінець зауважимо, що критерії для стратегії навчання майбутніх вчителів у вищій школі, визначені М.Гаруновим, зберігають свою актуальність:

а) орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього вчителя;

б) відповідність структури програм вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки й техніки;

в) оптимальні пропорції використання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;

г) раціональне використання сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки вчителів;

д) відповідність результатів підготовки студентів до вимог відповідної категорії вчителя та його професійної діяльності;

г) забезпечення майбутніх фахівців конкурентоздатними знаннями та навичками на сучасному ринку праці [3, с.89]

Висновки. З огляду на сказане вище, доходимо висновку, що інновація є основною формою розвитку сфери освіти. У сучасних суспільно-культурних умовах запровадження інноваційних освітніх технологій є пріоритетним напрямом і одним із провідних факторів реформування та модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Однак ефективне їхнє використання неможливе без належного наукового обґрунтування, вивчення зарубіжного досвіду, врахування суто українських реалій, доцільного вибору дидактичних принципів та методів. Актуальним напрямом подальших розробокозначеної проблеми є аналіз освітньо-розвивального потенціалу кожного з дидактичних принципів використання інноваційних освітніх технологій на різних етапах підготовки майбутніх учителів.

Література

1. Бондарчук Н.В. Інноваційні технології в освіті /Н.В. Бондарчук, О.І. Булейко // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Комун. вищ. навч. закл. «Херсон. акад. неперервної освіти». – К.: Ленвіт, 2011. – Випуск 9. – С. 207-213.
2. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка – Вінниця, 2007. – 399 с.
3. Гарунов М.Г. Этюды дидактики высшейшколы / М.Г. Гарунов, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Фокин, А.П. Чернышев. – М.: НИИ ВО, 1994, – 135 с.
4. Кадемія М.Ю. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх учителів / М.Ю. Кадемія // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 1 (8). – 2014. – С. 274-279
5. Малафіїк І. В. Дидактика. Навчальний посібник / Малафіїк І. В. – К. : Кондор, 2009. – 398 с.
6. ПетрушоваМ.В. Дидактические принципы применения информационных технологий в дистанционном обучении. // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике: Сб. статей XIМеждунар. научно-техн. конф. – Пенза: ПДЗ, 2011. – С. 155-157.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 913 (477) : 502.7 (075.8)

ЕКОЛОГІЧНА СТЕЖИНА ЯК УНІКАЛЬНА ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ ПРОПАГАНДИ, ВІДПОЧИНКУ Й ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

А.В.Гудзевич

Анотація. *У статті розглядається питання використання екологічної стежини як особливої форми природоохоронної пропаганди, виховання екологічної свідомості й відпочинку.*

Ключові слова: *екологічна стежина, маршрут, екологічне виховання, природоохоронна пропаганда.*

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос использования экологической тропы как особенной формы природоохранной пропаганды, воспитания экологического сознания и отдыха.*

Ключевые слова: *экологическая тропа, маршрут, экологическое воспитание, природоохранная пропаганда.*

Annotation. *In the article the question of the use of ecological path is considered as the special form of nature protection propaganda and rest.*

Keywords*: ecological path, route, ecological education, nature protection propaganda.*

Постановка наукової проблеми. Вінниччина – цікавий у біогеографічному відношенні край з оптимальними природними умовами й багатими ресурсами. На жаль, нині антропогенний тиск у регіоні досягнув критичної межі, і в результаті посиленого знеліснення, браконьєрства, промислового забруднення, інтенсифікації сільського господарства, розширення транспортної мережі, сельбищ та інших негативних впливів господарської діяльності постала серйозна загроза втрати біотичного й ландшафтного різноманіття території. Проблемою є забезпечення гармонійних взаємозв'язків між антропогенною діяльністю та природними процесами з метою збереження динамічної цілісності довколишнього середовища**.** Таким чином, нагальною необхідністю є формування у населенняобласті знань про екологічно доцільне природокористування, розуміння необхідності збереження різноманіття форм життя, виховання природоохоронної й екологічної культуридля забезпеченнягромадянської зрілості й відповідальногоставлення до природи.Великі надії в розробці системи пропагандистсько-просвітницької, екскурсійної, дослідницької діяльності на різних рівнях формальної (дошкільна, шкільна, середня спеціальна й вища) і неформальної освіти населення покладаються на екологічну стежину.

Аналіз останніх досліджень із розв'язання поставленої проблеми. Проблемі проектування та організації екологічної стежини присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед них– методичні розробки колективу авторів на чолі з Я.П.Дідухом [5] та пропозиції використання пішохідних стежок у межах природоохоронних територій з навчальною метою в роботах В.П.Чижової [6], Є.Флешар [8]. Останнім часомздійснено ґрунтовні теоретичні розробки проблеми використання екостежину туризмі [4]. Проте питання облаштування екостежок на Вінниччині, врахування специфіки цих маршрутів та причин, що обумовлюють їхнє існування, незважаючи на деякі практичні кроки [1-3], потребують більш ґрунтовного дослідження**.**

Мета статті – проаналізувати виховний потенціал екологічних стежин у вихованні екологічної свідомості та формуванні природоохоронного світогляду населення Вінниччини**.**

Виклад основного матеріалу. Екологічна стежка розглядається як географічно визначена, прив'язана до певної місцевості та характерних (особливих) об'єктівй описана з певним ступенем детальності траса походу, подорожі,відпочинково-оздоровчої прогулянки, еколого-освітньої екскурсії тощо [4].Перевагами природоохоронного та екологічного навчання й виховання на екостежках є: цілорічне використання,висока інформативність, невимушене засвоєння інформації і правил поведінки безпосередньо в природі. З огляду на те, що такі траси розраховані, насамперед, на відвідування їх школярами та студентами,вони мають знаходитися поблизу населених пунктів, або й безпосередньо в їхніх межах.У виборі стежки важливу роль відіграють: доступність для відвідин, привабливість і естетична виразність довколишнього ландшафту, інформаційна ємкість маршруту [6]. За призначенням екологічні стежки поділяються на проблемно-пізнавальні, пізнавально-туристичні йнавчально-пізнавальні. У якості прикладу розглянемо екологічні стежини, розробленіавторомзгідноз поданими вище вимогами.

© А.В.Гудзевич

Екологічна стежка «Сабарівська». За призначенням стежина належить до типу навчально-пізнавальних.Основне завдання стежини – дати інформацію й знання про довкілля, формування на цій основі загальної уяви про екосистеми, основні їхні складові (культурні й дикорослі форми рослин; тваринні організми), почуття любові до природних та культурних об'єктів рідного краю, зацікавленості в їхньому збереженні, розуміння особистої відповідальності за їхню долю.

Облаштована на південно-східній околиці м. Вінниці на лівому березі Сабарівського водосховища (р. Південний Буг), між пансіонатом імені М.Коцюбинського та Сабарівською ГЕС на землях Луко-Мелешківської сільської ради. Основна частина маршруту проходить через Сабарівський ліс [3].

Маршрут екостежини розпочинається з кінцевої зупинки автобуса № 14, що біля пансіонату ім. М.Коцюбинського на південно-східній околиці м. Вінниці.

Пункт 1 – *безіменний струмок*, який несе свої води в Південний Буг та маленькі ставочки. Огляд процесу формування низинного болота, ознайомлення із водно-болотною рослинністю й тваринним світом.

Пункт 2 – *дубово-ясенево-грабові насадження* на сірих лісових ґрунтах Сабарівського лісу. Ознайомлення із будовою окремих ярусів, основними представниками рослинно-тваринних кущово-деревних «поверхів» та рослинами, які занесені до Червоної Книги України й Вінницької області.

Пункт 3 – *яр* в умовах слабогорбистого лісового плато. Це – чудовий приклад прояву водно-ерозійної активності в регіоні. Читання кам'яного літопису краю, який записаний у численних виходах кристалічних порід Українського щита.

Пункт 4 – *скеля М. М. Коцюбинського* – геологічна пам'ятка природи місцевого значення.

Пункт 5 – *заболочена долина безіменного струмочка* із лучно-болотною рослинністю.

Пункт 6 – *р. Південний Буг*. Спостереження за рослинами й тваринами водойм на прикладі флори й фауни Сабарівського водосховища.

Пункт 7 – *Сабарівська ГЕС*. Ознайомлення із прикладом використання енергії спадаючої води в умовах рівнинної України.

Пункт 8 – *кар'єр*, де розробляється одне з головних мінерально-сировинних багатств Вінниччини – гранітоїди. Поруч на відвалах можна спостерігати сукцесійні (відновлювальні) процеси розселення рослинності в залежності від їхнього віку й субстрату.

Кінцевий відрізок екологічної стежини учні можуть пройти через поле до трамвайноїзупинки «Електромережа» (пункт 9), або, повернувшись трохи назад по маршруту, дістатися до міста Вінниці автобусоміз села Сабарів (пункт 10) чи катером (пункт 11–12).

Маршрут стежини розроблений у 2000 році. До цього часу стан екологічної стежини залишається задовільним. Проте проблемою є маркування стежини та збереження інформаційних щитів.Охорона маршруту покладається на Луко-Мелешківську сільську раду, але вона в умовах рекреаційного перевантаження жителями Вінниці цієї АТО є пасивною (декларативною).

Екологічна стежка «Дружби народів»за призначенням єпізнавально-туристичною [2]. Основне її завдання полягає в ознайомленніз різноманіттям природних, природно-антропогенних і техногенних ландшафтів, формами активного відпочинку в умовах паркового середовища. Її функціонування,завдяки розробленій і поширеній серед населення інформації про парк,має сприяти збільшенню потоку рекреантів та зростанню їхньоїекологічної та природоохоронної культури.

Розташований парк на південній околиці житлового масиву Вишенька. Північна частина обмежується вул. Стахурського та 30-річчя Перемоги, а південна переходить у зелену зону відпочинку вздовж озера, що створена на річці Вишенька.

Сформований як багатопрофільний ландшафтно-рекреаційний об'єкт у поєднанні з простою планувальною структурою й типово регіональною та екзотичною рослинністю парк закладений у 1972 році на честь 50-річчя утворення СРСР і виділяється типовими для широколисто-лісової смуги та лісостепу деревно-чагарниковими видами.

Маршрут призначений для екскурсій тривалістю 2 – 2,5 години. Він включає 11 об'єктів (пунктів), де передбачені зупинки для показу цікавих об'єктів і розповіді про них. Інформаційна ємкість цих об'єктів значно вища в порівнянні з характеристикою, наведеною в тексті, що уможливлює перспективність розвитку екостежини та розширює тематику екскурсій. Наведемо короткий опис пунктів-зупинок.

Маршрут розпочинається напівденно-східній околиці парку (район трамвайної зупинки «Електромережа»). Тут проводиться вступна бесіда. Зокрема оголошується мета й уточнюються завдання екскурсії, проводиться інструктажіз техніки безпеки й правил поведінки на стежці, окреслюється майбутній маршрут.

Пункт 1 – *р.Дьогтянець*. Ознайомлення із екостаном лівої притоки р. Вишня.

Пункт 2 – *дамба на річці Вишня*. Огляд гідротехнічної споруди, що перегороджує річку Вишню за 1,5 км від її впадіння у Південний Буг і за 50 м від прийняття власного лівого допливу – Дьогтянця.

Пункт 3 – *агровгіддя*. Слугують демонстрацією складного, тривалого й динамічного в просторі й часі процесу, що зумовлюють потребу моніторингу подібних сукцесійних змін та підкреслюють важливість існування таких територій.

Пункт 4 – *листопадний ліс*. У цій частині парку можна познайомитися із типовими представниками листопадного лісу та їхньою вертикальною структурою.

Пункт 5 – *мішаний ліс*. Приклад зрідженої частини паркового насадження, основою якого є деревостан, що представляє сукупність листопадних (переважно широколистяних) і хвойних порід, відмінних за особливостями зростання та взаємовпливу.

Пункт 6 – *живий світ дерев і кущів*. Демонструє можливості лісової рослинності як середовища життя тваринних організмів.

Пункт 7 – *квітники*. Чудова можливість ознайомлення із досвідом укладання квітників та добором їх складу, а також анатомо-морфологічними, фізіологічними й декоративними особливостями окремих видів.

Пункт 8 – *озеро «Поділля» (Вишенське озеро)*. Огляд штучної водойми, ставка. Ознайомлення із прилеглими краєвидами, екоумовами водного середовища, формами відпочинку в узбережній частині та на водоймі.

Пункт 9 – *дуб червоний*.Споглядання насаджень, які з еколого-лісівничого погляду найбільш повноцінно виконують свої захисні та еколого-регулятивні функції і були створені на парковій території ще задовго до проголошення славнозвісної програми «Діброва», розробленої в 1996 р. Міністерством лісового господарства України.

Пункт 10 – *оцтова алея*.Уможливлює спогляданняцікавого в зростанні й використанні інтрадуцентасумаха пухнастого, або оленерогого. У народі його називають «оцтовим деревом».

Пункт 11 – *ялинники*. Спостереженню підлягають ялинові насадження 40 і 50-річного віку, які є зразком високопродуктивних, високоякісних та стійких чистих культур ялини європейської. В науці такі середовище утворювальні види називають едифікаторами.

Пункт 12 – *символічний парковий камінь*. Він закладений в означення 40-ї річниці створення парку «Дружби народів». Тут варто нагадати коротко історію створення парку як штучного утворення, що в поєднанні з виконанням екологічних функцій – водоохоронних, захисних (ґрунто-, повітря-) та санітарно-гігієнічних, і простою планувальною структурою й типово регіональною (широколистянолісової смуги й деревно-чагарниковими видами Лісостепу) та екзотичною рослинністю утворює багатопрофільний ландшафтно-рекреаційний об’єкт. Коротко підсумовуються найхарактерніші риси та наголошується на потребі збереження й примноження таких територій, особливо в міських умовах.

«Олександрівська стежина». Розроблений маршрут природо-пізнавальної стежини покликаний забезпечити краще сприйняття компонентів, законів, явищ і процесів довкілля, допомогти в оволодінні комплексною оцінкою результатів впливу людського суспільства на природне середовище, розширити світоглядні позиції з питань природокористування, раціональної організації території та її охорони. На відміну від попередніх, ця стежина за призначенням є проблемно-пізнавальною, оскільки одне із найголовніших її завдань, – перетворити пасивних споглядачів природи в активних дослідників та будівничих рідного краю.Важливим є й те, що вона організована в межах дослідного господарства, де екскурсоводом може бути досвідчений фахівець лісової справи.

Територіально екостежина «прив’язана» до Олександрівського парку [1], твориння кінця XIX ст., розташованого на південній околиці маленького села Благодатне, за 8 кілометрів від с. Олександрівка Томашпільського району Вінницької області.

Залежно від мети відвідування тут можуть бути використані різні освітньо-просвітні форми: уроки, факультативи, заняття гуртківців і, звичайно ж – різнопланові екскурсії. Загальна протяжність маршруту становить близько 4 км. При бажанні чи в разі потреби він може бути скорочений до 1-2 км. Тривалість заходів може бути різною: від 2 годин до декількох днів. Варто, проте, зауважити, що відсутність асфальтованих доріжок до більшості з пропонованих об’єктів потребує в дощову погоду окрім обережності (особливо на силових поверхнях) ще й відповідного взуття (гумові чоботи, черевики тощо).

Для забезпечення тривалого перебування (при поєднанні відпочинку з навчанням) паркова територія має усі необхідні умови. Функціонує готель, їдальня. Є навчальні класи, як «під дахом», так і під відкритим небом. Це уможливлює використання території парку та її оточення впродовж року.

Пішохідні, лижні та санні прогулянки, спортивні ігри сприятимуть загальному оздоровленню та відпочинку поціновувачів віддалених від великих населених пунктів місць.

Оглядова схема Олександрівського парку та його околиць спрямовує увагу на основні об'єкти, які можуть бути використані для спостережень та досліджень. Окрім загальної схеми, орієнтирами на маршруті природо-пізнавальної стежини виступають вказівники та інформаційні стенди з короткою характеристикою місця зупинки та огляду. Варто зазначити, що більшість пропонованих об'єктів знаходяться в межах паркової території, тобто об'єкта природно-заповідного фонду, що потребує дотримання природоохоронних вимог. Правила поведінки на маршруті подані на щиті, поблизу головного стенда. Крім того, у вигляді окремих знаків вони розставлені по всьому маршруту.

Висновки. Розглянутий проблемний напрямок має цікавий ракурс – осмислення ролі екологічної стежини у формуванні природоохоронного й екологічного світогляду населення краю під впливом специфіки довколишнього середовища. Розроблені екомаршрути охоплюють різні за своїм функціональним призначенням та відстанню від обласного центру території і демонструютьпроблемно-пізнавальні, пізнавально-туристичні йнавчально-пізнавальні шляхи їхнього використання.Упорядковані екостежини є: важливими орієнтирами на довкіллязбережувальну поведінку,передусім місцевих мешканців, а також рекреантів; віддзеркаленням природоохоронних заходів;базою інформації про наявні ресурси, зокрема туристсько-рекреаційні, а томупотребують повсякденної уваги й вдосконалення практики використання.

Література

1. Гудзевич А.В. Стежками Олександрівського парку [навч. посіб.] / А.В.Гудзевич.– Вінниця: Віндрук, 2011.- 60 с.
2. Гудзевич А.В. Екологічна стежка «Парк Дружби народів» / А.В. Гудзевич, Б.Г. Денисик. – Вінниця, 2014. – 16 с.
3. Гудзевич А.В. Еколого-краєзнавчий практикум (на прикладі околиці м. Вінниця) : [навч.-метод. посіб.] / А.В. Гудзевич, Л.С. Гудзевич, Н.В. Баюрко. – Вінниця: Гіпаніс, 2002. – 30 с.
4. Дмитрук О.Ю. Екотуризм: [навч. посіб.] / О.Ю. Дмитрук, С.В. Дмитрук. – К.: Альтерпрес, 2009. – 358 с.
5. Екологічна стежина (методика, організація, характеристика модельної стежки «Лісники») / Я.П. Дідух, В.М. Єрмоленко, О.Т. Крижанівська та ін. – К.: Фітосоціоцентр, 2000. – 88 с.
6. Чижова В.П. Правила поведения на экологическойтропе / В.П. Чижова // Тропа в гармонии с природой : сборникроссийского и зарубежногоопыта по созданиюэкологических троп. – М.: Р. Валент, 2007. – С. 102–116.
7. Эйларт Я.Х. Природныеучебныетропы / Я.Х. Эйларт. – Таллин: Валгус, 1986. –280 с.
8. Fleszar E. Dydaktycznasciezkaprzyrodnicza w lesieArkonsdim: PuszczaWkrzańska / E. Fleszar. – Szczecin : Wydaw. Naukowe US, 2005. – 64 s.

УДК 378.937

МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

І.В.Залєсова

Анотація. *У статті висвітлюються можливості формування толерантної особистості майбутнього вчителя на основі таких принципів особистісно-зорієнтованого навчання як гуманізація, суб'єктність навчання, діалогічна взаємодія, рефлексивність, емоційність виховного впливу.*

Ключові слова*: толерантність, собистісно-зорієнтоване навчання, гуманізація, суб'єктність навчання, діалогічна взаємодія, рефлексивність, емоційність виховного впливу.*

Аннотация. *В статье на основании таких принципов личностно- ориентированного подхода к обучению как гуманизация, субъектность обучения, диалогическое взаимодействие, рефлексивность, эмоциональность воспитательного влияния раскрываются возможности формирования толерантной личности будущего учителя.*

Ключевые слова: *толерантность, личностно-ориентированное обучение, гуманизация, субъектность обучения, диалогическое взаимодействие, рефлексивность, эмоциональность воспитательного влияния.*

Annotation. *The article highlights the possibility of forming a tolerant personality of a future teacher on the basis of the principles of person-oriented education such as humanism, subjective education, dialogical interaction, reflexivity, emotional and educational impact.*

Keywords: *tolerance, person-oriented education, humanism, subjective education, dialogical interaction, reflexivity, emotional and educational impact.*

© І.В.Залєсова

Орієнтація української держави на інтеграцію в Європейське та світове співтовариство визначає проблему формування особистості в полікультурному суспільстві на засадах толерантності – миролюбності, поваги, розуміння, сприйняття, доброзичливого ставлення до різних культур, звичаїв, традицій.

Необхідність поширення толерантних відносин на державному та міждержавному рівнях зумовлюється процесами глобалізації суспільного розвитку, які відбуваються в економічній, політичній діяльності світової спільноти, і зокрема мають ознаки: створення спільного регіонального та світового економічного, інформаційного, комунікаційного простору; світових співтовариств (Європейський Союз, Світова організація торгівлі); перехід людства на наукові та інформаційні технології, поглиблення розвитку суспільних відносин.

Актуальність проблеми формування міжнаціональної толерантності підсилюється проявом такого негативного явища у суспільстві, як інтолерантність. Прояви інтолерантної поведінки бачимо в тероризмі, ксенофобії, дискримінації, екстремізмі. Проблема тероризму набуває нового глобального значення. Його корені – не тільки в економічних, політичних проблемах, а й в історичних та етнокультурних. Ксенофобія стає масовим явищем, яке помітно посилюється останнім часом. У суспільстві можна спостерігати прояви екстремізму – прагнення до насильства, однобокість у сприйнятті суспільних проблем, фанатизм, нездатність до толерантності, компромісу тощо. Саме розпалювання ворожнечі до всього іншого є передумовою зростання інтолерантності, призводить до релігійного та до етнічного екстремізму. Усі ці проблеми вказують на нагальну необхідність формування міжнаціональної толерантності особистості.

На винятково важливому значенні проблеми формування міжнаціональної толерантності акцентує Декларація принципів толерантності, затверджена резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО, низкою державних документів.

Визначальна роль у розв'язанні цих проблем належить системі вищої освіти, яка забезпечує підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному світі. Адже вчителю належить провідна місія в побудові навчально-виховного процесу в такий спосіб, який би підкреслював значимість толерантних відносин у житті суспільства. Варто зазначити, що дослідженням феномену толерантності присвячені праці філософів, істориків, етнографів, соціологів, педагогів, політологів, психологів. Учені розглядають толерантність у різних ракурсах: визнання плюралізму думок, підходів до світоглядних проблем, моральних та релігійних доктрин, традицій, культур тощо [1, с.130]. У педагогіці досліджують проблематику формування толерантності в учнів підліткового віку – О.В.Волошина; виховання толерантності в студентів вищих педагогічних закладів – Я.В.Довгополова; формування толерантних відносин у полікультурному середовищі вищого навчального закладу – Т.М.Білоус; формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки – Ю.В.Тодорцева. Їхні дослідження спрямовані на визначення, обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов, що ефективно впливають на формування рис толерантної особистості, на характеристику міжособистісних толерантних стосунків, поведінкову реакцію, систему толерантних ставлень.

Оскільки ефективне формування толерантності школяра може здійснюватись за умови перебудови педагогічного керівництва навчальним процесом та перетворення всіх його етапів, тоді й підготовка майбутнього вчителя має здійснюватись у цьому напрямку. Передусім – це орієнтація його на цінності толерантної культури в побудові навчального процесу. Здатність майбутнього педагога визначати різноманітні перспективи, які б спрямовували учня на становлення індивідуальної картини світу, підготовку до розв'язання життєвих проблем; вміння будувати навчальний процес на засадах варіативності, гнучкості, динамічності; наповнювати зміст навчання ідеями толерантності та використовувати методи навчання, які б сприяли включенню механізмів саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовираження, самореалізації особистості відповідно до толерантних установок [3]. Цього можна досягти, застосовуючи особистісно-зорієнтований підхід до навчання. Особливий інтерес в аспекті аналізованої проблеми становлять праці О.Є.Бондаревської, у яких особистісно-зорієнтоване навчання розглядається в культурологічному аспекті й спрямоване не лише на формування знань учнів, а й їхньої свідомості, цінностей та смислу.

Мета статті: виявити можливості особистісно-зорієнтованого навчання у формуванні толерантного світобачення, толерантної взаємодії, толерантної поведінки майбутніх учителів.

Аналізуючи теоретичні засади особистісно-зорієнтованого навчання (І.Д.Бех, О.Є.Бондаревська, І.П.Підласий, С.І.Подмазін) та досліджуючи проблеми толерантності, можна спостерегти, що принципи особистісно-зорієнтованого навчання слугують основою виховання толерантної особистості.

Принцип гуманізації навчання, який полягає у ствердженні та усвідомленні самоцінності, неповторності кожної особистості, визнання унікальності шляхів її розвитку як індивіда з неповторним суб'єктним досвідом, сукупністю психічних культурологічних рис несе у своєму змісті й повагу до достоїнств, які відрізняють одну людину від іншої, підтримуючи й схвалюючи багатство індивідуальних варіацій єдиного людського роду.

У рамках гуманізації навчання погляд на особистість як на істоту біологічну, соціальну, екзистенційну дозволяє визначити свободоздатність як характеристику сучасної людини. Ці міркування орієнтують вчителя на те, щоб допомогти дитині як суб'єкту вільної свідомості (самосвідомості), вільної діяльності (самодіяльності), вільного вибору (самовизначення). Толерантність як норма гуманізму виступає регулятором стосунків у різних культурах, забезпечує прийняття інших логік, поглядів, переконань, політичних орієнтацій, традицій, моральних звичок, зберігає різноманітність, право на несхожість, знаковість. Це головна умова плідного співробітництва між людьми й політичними системами, плюралізму думок, поважного ставлення до інших позицій. Гуманізація навчання забезпечує формування рис толерантної особистості, яка прагне досягнути взаєморозуміння й узгодження різнорідних інтересів і поглядів без застосування тиску, завдяки переконанню й роз'ясненню, оцінювання та порівняння дій, подій. Отже, розкриваючи сутність принципу гуманізації в особистісно- зорієнтованому підході до навчання, ми простежуємо його взаємозв'язок з проблемою виховання толерантності.

Принцип індивідуалізації – підтримка та розвиток природніх нахилів особистості, її індивідуальних особливостей; надання допомоги в становленні суб'єктності, соціальної, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості забезпечує виховання її толерантності. Виховання толерантності передбачає осмислення індивідуальної неповторності, особистої свободи й відповідальності. Лише за умови усвідомлення особистістю своєї індивідуальності вона може сприйняти унікальність, неповторність іншого. Як стверджував С.Л.Франкл, зустріч Я з іншим відбувається лише в діалозі розуміння, в акті одкровення. Зрозуміти іншого можна тільки змінюючи та відкриваючи самого себе для розуміння впливу іншого.

Принцип суб'єктності навчання вимагає врахування самобутності, самоцінності, суб'єктного досвіду як особливого поєднання знань, почуттів, установок, особистісних сенсів, що стають надбанням кожної конкретної особистості, визначають унікальний спосіб її життєдіяльності. Як зазначав С.Л.Рубінштейн, будь-яка спроба вчителя «внести» в дитину знання й моральні норми, оминаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового й морального розвитку дитини, виховання її властивостей і якостей.

У процесі формування толерантності цей принцип є визначальним, оскільки толерантність як моральна норма, дієвий регулятор поведінки сформується лише за умови, якщо вона набула для вихованця особистісного смислу, суб'єктивної цінності. Окрім того, щоб навчитись конструктивно розв'язувати конфлікти, необхідно зрозуміти та осмислити цінність такого стилю поведінки.

Принцип діалогічної взаємодії у процесі навчання, співробітництва, співтворчості викладача та студента нерозривно пов'язаний з принципом толерантності і є не лише засобом навчання, але і його метою. Толерантність у цьому випадку починає виступати невід'ємним елементом сучасного розуміння свободи, що є вищою людською цінністю. У напрямку формування толерантності діалогізація спілкування та стосунків стимулює розвиток взаємин викладача та студента як рівноправних партнерів. У рівноправному спілкуванні учасники комунікативного акту вчаться розуміти цінність думок співрозмовника, поважати власну гідність та гідність іншого. Саме в діалозі народжується різноманітність суджень та формується позитивне їх сприйняття та розуміння.

Діалог має на меті роз'яснення цілей будь-якої форми освіти і є тим освітнім інструментом, який спрямований на забезпечення миру міжнаціонального, міжетнічного, міжконфесійного: діалог для розкриття сутності інших людей, їхніх горизонтів, цінностей, вірувань, спрямований на краще пізнання самого себе через порівняння та взаємодію з іншими; набуття навиків емпатії та співпраці з представниками різних культур, конфесій. Ще одна мета діалогу – розвиток ідентичності через, поза і над усім, що розділяє нації, релігії: така ідентичність не заперечує відмінностей, а наголошує на тому, що нас може об'єднати. У таких випадках ми говоримо про форму міжнаціонального, міжконфесійного діалогу, який виходить за рамки простого співіснування, не заохочує конфлікти, антагонізм, а сприяє розвитку громадянського суспільства. Цього можна досягти шляхом співробітництва з іншими учасниками процесу навчання. Використовуючи такий напрям виховання толерантності, як взаємозв'язок – основу спільних дій, учасники навчального процесу, спільно розв'язуючи ту чи іншу проблему, навчаються бачити переваги прийняття спільних рішень у співробітництві. Саме у взаємозв'язку формується повага до іншого, прагнення зрозуміти, про що говорять інші, відстоювати

власну думку з почуттям такту, визнавати та враховувати погляди та інтереси співрозмовника. Це все сприятиме тому, що взаємодія на таких засадах допомагатиме формуванню конструктивної поведінки під час взаємодії.

Принцип рефлексивності, тобто постійного осмислення студентом власної навчальної діяльності, привчання його до систематичної рефлексії власного щойно здобутого досвіду – що й забезпечує осмисленість знань. Особливо важливими для формування толерантності є переоцінка майбутнім учителем розуміння його власного світогляду, висловлення критичних зауважень до матеріалу, який вивчається, розвиток критичного підходу до процесу інтерпретації подій, явищ, процесів. Під час роботи з різноманітністю в міжкультурній освіті рефлексії варто надати статусу процесу, який допомагає суб'єкту навчання обрати свою позицію вдумливо, незалежно й відповідально, у світлі власних цінностей та різноманітності поглядів. Студенти не лише усвідомлюють існування різноманітностей, у них розвивається здатність до визнання їх, ставлення до них з повагою. Окрім того, внаслідок рефлексії підвищується якість аргументації, генеруються нові ідеї та нові способи розв'язання конфліктів цінностей. Це дає можливість висловитися, вислухати думки іншого та проаналізувати різні погляди на істину [5]. Саме такий підхід до навчання дає можливість примирити різноманітність і відмінності. Звідси випливає, що рефлективність як одне з положень особистісно-зорієнтованого навчання слугує підґрунтям для розвитку толерантності особистості.

Принцип емоційності як одне з пріоритетних дидактичних правил особистісно-орієнтованого навчання забезпечує освоєння змісту навчального предмета через переживання, проживання здобуття знань. У процесі навчання реалізуються суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентом і формується здатність стати на позицію іншого. Емоційність уможливлює забезпечення розвитку особистості на основі єдності її душі, серця й розуму, тобто спонукає майбутнього вчителя сприйняти науку щиро як найбільш потрібну. Це провідний компонент процесу співпереживання, розвинена форма якого має два пізнавальні прояви: вміння вирізнити й назвати емоції, які переживають інші люди, і прийняти чужу позицію [1. С.172].

Емоційність у толерантності забезпечує можливість подолання розриву в людських стосунках, нетерпиме налаштування один проти одного, компенсувати суперечності між співрозмовниками в когнітивних або поведінкових площинах, перешкоджаючи переростанню їх в особистісне протистояння. Для майбутнього вчителя важливим є вміння регулювати власний емоційний стан, долати емоційну напругу, виявляти терпимість до переживань, тривоги. Дуже важливо для майбутнього фахівця виявляти здатність толерантно ставитись до проявів емоцій інших. Реалізація принципу емоційності дасть можливість усвідомити як власні емоційні процеси, так і переживання інших людей, не виявляючи при цьому ворожості, агресивності, роздратування.

Особистісно-зорієнтоване навчання особистості певним чином впливає на цінності толерантної культури особистості, в якості яких виступають не знання, а смисли толерантності, толерантні стани, не вміння й навички, а індивідуальні особливості, самостійна навчальна діяльність та життєвий досвід, спрямовані на толерантне засвоєння світу, не педагогічна вимога, а педагогічна підтримка й турбота, співробітництво й діалог, не кількість засвоєної інформації, а цілісний розвиток та особистісне зростання майбутнього педагога. Отже, ми можемо стверджувати не лише про зв'язок між проблемою толерантності та особистісно-зорієнтованим навчанням, а й про його вплив на кінцевий результат – створення смислу толерантності, толерантного діалогу та толерантної взаємодії.

Висвітлення взаємозв'язку проблеми толерантності та особистистісно-зорієнтованого навчання можна значно розширити, спираючись на такі положення, як гуманітаризація навчання, його розвивальний характер, релевантність (відповідность) тощо.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.Кн.1.: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-методологічні засади : Наук.видання. – .К.: Либідь.– 2003. – 280с.

2. Грабовська С.Л. Виміри толерантності: психологічний ракурс// Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / С.Л.Грабовська, Д.В.Мельник. – К.:Міленіум, 2010.– Вип.10. – С.129 – 140.

3. Гринчук М. Формування толерантної особистості // Завуч. 2005.– №12. – С. 2 – 5.

4. Декларація принципів толерантності, схвалена Генральною конференцією ЮНЕСКО на її 28-й сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. – 14 с.

5. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Джона Кіста /Пер. з англ. – Львів: ЗУКЦ, 2008.– 160с.

УДК 373.2.015.31:316.35

КОЛЕКТИВ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

О.В. Колосова

Анотація. *У статті охарактеризована роль колективу в розвитку та соціальному становленні особистості старшого дошкільника.*

Ключові слова: *колектив, колективна взаємодія, старший дошкільник.*

Анотация. *В статье охарактеризована роль коллектива в развитие и социальном становлении личности старшего дошкольника.*

Ключевые слова: *колектив, колективное взаимодействие, старший дошкольник.*

Annotation. *The role of the collective in the development and formation of social identity the preschool child.*

Keywords: *collective, collective cooperation, preschool child.*

Виховання громадянина завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки і практики. Останнім часом воно набуває нового звучання у зв'язку із пріоритетністю проблеми виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Великої значущості набувають питання становлення соціальної компетентності особистості, формування умінь колективної взаємодії як показника соціальної компетенції дитини дошкільного віку, гармонійного поєднання розвитку індивідуальності кожної дитини з розвитком діяльного, різноманітного за змістом колективного буття.

Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, чинними програмами розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», програмою розвитку дитини старшого дошкільного віку «Впевнений старт» визначено, що особливої ваги набуває питання залучення дошкільника до спільної діяльності в колективі однолітків. Базовий компоненті дошкільної освіти в Україні, а саме, освітня лінія інваріантної частини «Дитина в соціумі», передбачає формування у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватися у світі міжособистісних взаємин, узгоджувати власні дії з діями інших членів колективу, що свідчить про сформованість соціально-комунікативної компетенції дошкільника та умінь колективної взаємодії як її складової [1, с. 14].

Аналіз наукових праць з проблеми взаємодії особистості і колективу показав, що найбільш вивченими є такі аспекти: соціальний розвиток особистості в колективі (С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський), структура колективу (Г.Селевко), організація життєдіяльності в колективі (Л.Новикова), онтологія колективної дії (Д.Белл), виховання особистості через колектив (К.Юдіна, С.Якшина), дитина в колективі однолітків (соціальний аспект підготовки до школи) (Л.Якименко), соціалізація особистості через колектив (І.Бех), соціалізація дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу (Т.Прищепа) тощо. Цільові психолого-педагогічні пошуки та передова педагогічна практика дошкільного виховання переконливо засвідчують можливості старшого дошкільного віку забезпечити реалізацію потреби дітей у спілкуванні і співпраці в колективі однолітків (О.Кононко, С.Ладивір, А.Леушина, Г.Люблінська, Т.Пироженко, О.Проскура та ін.).

Отже, можемо констатувати суттєвий внесок вітчизняних і зарубіжних вчених у дослідження ідей виховання особистості в колективі однолітків. Проте питання визначальної ролі колективу у соціальному становленні старшого дошкільника та формування умінь колективної взаємодії потребує більш ґрунтовного наукового аналізу. Адже проведений аналіз результатів досліджень з цієї проблеми вказує на те, що розвиток і становлення особистості дитини, відповідальної, впевненої в собі, з оптимальною самооцінкою, великою мірою залежить від рівня сформованості умінь колективної взаємодії, від місця і статусу дитини в колективі однолітків [3, с.11].

Метою статті є висвітлення проблеми соціального становлення особистості старшого дошкільника в колективі однолітків у контексті формування умінь колективної взаємодії як його основи.

У становленні особистості дитини важливу роль відіграють стосунки з соціальним оточенням. Першим таким оточенням є родина, в якій дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід.

© О.В. Колосова

Наступним соціальним інститутом для дитини стає колектив однолітків і дорослих у дитсадку. Саме в дошкільному закладі вона набуває важливого суспільного досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучається до різних видів діяльності. Міжособистісні взаємини, що виникають між дітьми, їхнє ставлення одне до одного, взаємні оцінки та очікування – вагомі складники гармонійного особистісного розвитку кожної дитини. Від місця і статусу малюка в дитячому колективі залежить формування гуманістично спрямованої особистості, відповідальної, впевненої у собі, психічно здорової, щасливої, з достатньо оптимальною самооцінкою, з розвинутими уміннями керувати своєю поведінкою і способами спілкування, здатністю адекватно реагувати на те, що відбувається, орієнтуватися у нових обставинах, відчувати своє місце в товаристві.

Отже, дитячий колектив володіє значними потенційними можливостями для розвитку та соціального становлення особистості, в ньому відбувається засвоєння особистісно-суспільних ідеалів, цінностей. Колектив виступає головною сферою виявлення індивідуальних можливостей та здібностей, в ньому відбувається формування і вдосконалення позитивних якостей дитини. Велике значення для становлення особистості мають такі характеристики колективу, як різноманітність характерів і здібностей його членів, різноманіття форм і змісту їх сумісної діяльності, спілкування [2, с.8].

Особливе значення колективу у соціальному становленні особистості відводиться у старшому дошкільному віці. Старший дошкільний вік – найважливіший період становлення особистості. Адже особливості цього вікового періоду сприяють процесу входження зростаючої особистості в широкий світ реальних людських взаємин.

У багатьох дослідженнях науковців у галузі дошкільної освіти (Т.Кузьменко, Г.Люблінська, О.Матюшкін, Т.Пироженко) підкреслюється сенситивність старшого дошкільного віку для формування умінь колективної взаємодії. Це важливий етап у соціальному розвитку дитини, налагоджені її зв'язків з оточенням, вироблені комунікативно-мовленнєвих навичок, вихованні культури міжособистісної взаємодії. Старший дошкільний вік характеризується новою соціальною ситуацією розвитку: головний зміст діяльності дитини цього віку полягає у діловій співпраці з однолітками [7, с.57].

Саме завдяки досвіду спілкування з іншими дітьми формуються моральні якості юної особистості, насамперед ті, що визначають її ставлення до людей. Цьому сприяють сталий склад групи протягом кількох років, усталеність педагогічних вимог, які спрямовують і координують взаємини, щоденне спілкування та спільна діяльність дошкільнят. У згуртованому колективі, який живе змістовним і повноцінним життям, діти набувають позитивного соціального досвіду взаємодії, проймаються спільними почуттями і переживаннями ще задовго до того, як починають усвідомлювати високі моральні принципи.

Становище особистості в групі однолітків визначається поняттям соціально-психологічного статусу, яке включає характеристики об'єктивного місця дитини у системі міжособистісних взаємин (ставлення ровесників до неї, зумовлене насамперед відповідністю рис її характеру та рольової поведінки груповим нормам і вимогам) та його суб'єктивного відображення особистістю (суб'єктивна оцінка, переживання, очікування певного ставлення від тих, хто оточує, та інтелектуально-емоційний відгук на нього).

Старшого дошкільника вже хвилює його репутація серед дітей, їх думка для нього важлива. Здобутий авторитет він намагається відстоювати всіма доступними засобами, навіть, ладен змінити стереотипи власної поведінки, якщо однолітки її не схвалюють. Прийняття малюка групою значущих для нього дітей, дає йому психологічну стабільність та емоційний комфорт.

Останнім часом спостерігається доволі тривожна тенденція – старші дошкільники не граються разом, так, як колись гралися їхні однолітки, а їх контакти короткочасні, малозмістовні й непродуктивні; колективні ігри дедалі частіше підміняються іграми наодинці, іноді навіть і не з іграшками, а з комп'ютером. У результаті маємо формалізацію дитячих взаємин, агресивність, змагальність, емоційну глухоту, депресію. З-поміж інших причин можна виділити демографічну кризу: багато дітей одинці в сім'ї – ростуть без братів і сестер. Відсутність таких близькородинних дитячих контактів збіднює соціальний досвід дитини, її мислення не орієнтоване на колективні форми співбуття.

Отже, в умовах сьогодення дітей потрібно вчити гратися, працювати, діяти разом, оскільки зміна життєвого устрою сучасного покоління призвела до вимушеної ізоляції дошкільників від однолітків.

З метою вивчення дитячих взаємин, що свідчать про сформованість дитячого колективу, нами було проведено дослідження в дошкільному навчальному закладі № 27 «Дзвіночок» м. Вінниці в групі дітей старшого дошкільного віку. В дослідженні брали участь 17 дітей.

Про характер взаємин ми робили висновок, виходячи з таких показників: прагнення спільної діяльності, причини виникнення і врегулювання дитячих конфліктів, готовність запросити інших до гри і надати їм допомогу, ввічливість у поводженні з дорослими і своїми товаришами.

Застосування соціометричного дослідження «Похід», яке складається з двох запитань: «Якщо б тобі самому дозволили обрати не більше трьох дітей, з якими підеш у похід, кого б ти обрав? Чому?» та «З ким би ти ніколи не пішов, навіть на звичайну прогулянку? Чому?», дозволило визначити ступінь близькості дітей у стосунках з однолітками, виявити групи, на які поділяються діти, офіційних та неофіційних лідерів, ізольованих дітей. За характером відповідей дітей можна було умовно поділити на чотири групи: перша група дітей (10,1%) з легкістю та впевненістю визначилися з трьома дітьми, яких вони би обрали, та дали чіткі пояснення свого вибору: «Тому, що ми друзі», «З ними цікаво гратися», «Вони хороші» тощо. Декому було навіть замало трьох кандидатур. Окрім цього, багатьом дітям (34%) було важко визначитись з тим, кого вони б ніколи не взяли з собою.

До другої групи дітей (29,7%) ми віднесли тих дошкільнят, які визначили одного чи двох товаришів, з якими хотіли б залюбки піти у похід, але й дуже чітко перелічили тих, кого б ніколи не взяли (від трьох і більше дітей).

Третя група склалася з дітей, які дуже довго міркували над тим, кого б вони обрали, та потім називали одне ім'я, чи так і не змогли відповісти на перше запитання. Та зовсім не вагалися з визначенням тих дітей, яких би вони ніколи не взяли. Приблизно в половини таких дітей був довгий перелік небажаних дітей. З'ясувалось, що таких дітей дуже велика кількість – 57,8%.

Дітей, які не змогли чітко визначитись, тобто не змогли назвати жодного імені як на перше запитання, так і на друге, ми віднесли до четвертої групи. Також у цій групі опинились діти, які відмовились відповідати на запитання. Четверта група дітей виявилася дуже малою – 2,4%.

Другий напрямок дослідження соціалізованості дошкільнят у стосунках з однолітками здійснювався за нормативним критерієм. Метою даного напрямку дослідження було визначити рівень усвідомлення норм та правил спілкування та взаємодії, а також готовність дітей виконувати їх у реальному житті.

Звернемося до аналізу результатів однієї з використаних нами методик – обговорення літературного тексту «Кодекс стосунків». Після читання тексту дітям запропонували визначити, чи правильно повів себе герой оповідання. Після першої частини обговорення вихователь ставив наступне запитання: «Які ще правила спілкування ви знаєте», а потім вихователь намагався з'ясувати, чи спроможні діти пояснити зміст правила.

Виявилось, що тільки приблизно 50% норм та правил, перелічених дітьми в процесі обговорення, були чітко сформульовані: бути ввічливим, не ображати товариша, допомагати один одному, поважати товариша, але й були перелічені дуже специфічні – не плюватися, не битися, не кидатися іграшками, не кидати жувальну гумку у волосся, не обливатися водою. На нашу думку, діти перелічили та тим самим засудили дії своїх товаришів, тобто пригадали та вербалізували свій негативний досвід спілкування з іншими людьми.

Велика кількість дітей виявила непоганий рівень знання норм та правил спілкування на рівні спроможності пояснити зміст правила. 57% дітей були дуже активні, виявили інтерес до проблематики обговорення та демонструвати чітку готовність дотримуватись цих правил у реальному житті. Але завжди були групі такі діти, що дуже стримано поводили себе в процесі обговорення та у випадках необхідності змогли пояснити зміст правила (майже 5%). Та були такі діти, що поводили себе дуже пасивно, не змогли пояснити зміст правила чи навести будь-який приклад або взагалі відмовлятись відповідати. Загальна кількість таких дітей складала трохи більше 2%.

Дослідження показують, що між дітьми дошкільного віку існують доволі складні відносини. Задовго до того, як в процесі організованої вихователем сумісної діяльності складуться ділові контакти, між дітьми вже виникли особисті відносини, які базуються на почуттях симпатії, антипатії тощо, що впливає на становлення дитячого колективу, взаємовідносини в ньому, формування позитивних якостей між його членами, клімат та настрій дітей.

Головними умовами, які підвищують ефективність впливу колективу на розвиток та соціальне становлення особистості старшого дошкільника, є організація різноманітної колективної життєдіяльності дітей, насичення її творчістю, озброєння дошкільників уміннями колективної взаємодії, навичками спілкування. Все це забезпечує можливість накопичення досвіду успішної, ефективної, результативної взаємодії особистості в колективі однолітків.

Значення спільної продуктивної діяльності для виховання дітей важко переоцінити, адже вміння правильно поводитися в процесі спільної діяльності вкрай необхідне маленькій людині для майбутньої участі в житті шкільного колективу, в громадській діяльності й водночас для формування моральних рис особистості. Звичайно, спільна діяльність лише тоді позитивно впливає на дітей, коли вихователь створює для цього відповідні умови, попередньо готує дошкільнят до неї.

Проте аналіз навчально-виховного процесу в дошкільних закладах показує, що педагог організовує спільну діяльність частіше в іграх дітей, під час праці на ділянці, в ігрових куточках та в куточках живої

природи. На заняттях навіть у старших та підготовчих до школи групах спільна діяльність дітей практикується, як правило, дуже рідко. Саме цим пояснюється відсутність у них елементарних умінь домовлятися про спільну діяльність: погоджувати задум, приходити до згоди, розподіляти обов'язки, в коректній формі виражати ровеснику свої претензії або зауваження. Як правило, все це бере на себе вихователь. Приступивши до виконання спільного завдання, діти виявляють невміння користувався спільним матеріалом – кожний намагається привласнити якомога більше собі незалежно від реальної потреби в ньому. А це, зрозуміло, неминуче призводить до конфліктів, які уладнуються лише завдяки втручанню дорослого. Під час виконання спільного завдання в багатьох дітей досить чітко виявляється індивідуалістична спрямованість на досягнення успіху лише у власній частині роботи. Результат партнера часто зовсім не цікавить дитину, а іноді навіть породжує і ревниве ставлення до успіху іншого.

Правильно організована спільна діяльність дітей сприяє тому, що вони поступово навчаються поважати товаришів, розуміти їхні бажання, інтереси, вболівати не лише за свою частку праці, а й за роботу інших та її кінцевий результат; допомагає їй відчути й зрозуміти необхідність дотримуватися загальноприйнятих норм і правил взаємодії, формує вміння підпорядковувати свої особисті цілі й наміри груповим заради успіху спільної справи.

Під час виконання колективних або групових завдань у дитини часто виникає потреба поділитися з товаришем власним задумом, досвідом, умінням. Спільні переживання радощів успіху або смутку з приводу тимчасових невдач зближують дітей, згуртовують їх навколо єдиної мети. Емоційне піднесення сприяє розвиткові дружніх взаємин не лише в колективній діяльності, а й у повсякденному спілкуванні, вихованню дружніх відносин.

Для формування такого ставлення до ровесників слід використовувати різні життєві ситуації, пробуджувати в дітей емоційний відгук на стан, настрій ровесника. Вміння рахуватися з іншими людьми потребує не тільки здатність бачити і розуміти їхній емоційний стан, а й уміння гальмувати свої бажання, поступатися власними інтересами.

Важливу роль у розвитку дітей дошкільного віку відіграє посильна для їхніх фізичних можливостей праця, участь у трудовій діяльності сім'ї, колективній праці в дитячому садочку. Через участь у трудових процесах, за результатами своєї праці дитина відчуває радість і задоволення. У цьому віці крім епізодичної участі в трудовій діяльності разом за старшими (прибирання житла, догляд за домашніми тваринами, праця в саду, на городі та ін.) дитина повинна мати постійні трудові доручення (догляд за кімнатними квітами, кішкою, собакою, підтримання порядку в дитячому куточку та ін.) [6].

Байдуже ставлення дітей до своїх помічників найчастіше можна спостерігати там, де вихователь не приділяє достатньої уваги культурі спілкування своїх підопічних – не вчить їх обов'язково дякувати одне одному за виявлену послугу, помічати будь-який прояв уваги і турботи товариша, не спонукає їх віддячувати йому тим самим. У результаті діти не вміють належно оцінювати допомогу своїх товаришів і відповідати приязним ставленням до них. Значення спільних зусиль діти краще усвідомлюють, коли бачать результати своєї праці. Власноруч вирощені квіти, овочі викликають у них радісні переживання, які треба всіляко підтримувати. Колективна форма праці впливає на процес становлення доброзичливих взаємовідносин між її учасниками.

З набуттям досвіду взаємодії у різних видах трудової діяльності під впливом правильного педагогічного керівництва дитячі зв’язки поступово переростають у дружні взаємини, для яких характерні вибірковість, симпатія та взаємодопомога.

Найбільші можливості формування дитячого товариства забезпечуються ігровою діяльністю дітей. Саме в ній найповніше активізується їхнє суспільне життя, адже гра привчає дитину рахуватися з іншими, розвиває моральні почуття. Ігрова діяльність дає дітям змогу на найбільш ранніх сходинках розвитку створювати самодіяльним шляхом ті чи інші форми спілкування. Таким чином, дитяча гра має виняткове значення для розв'язання багатьох виховних завдань насамперед для становлення дитячого колективу та розвитку в ньому доброзичливих взаємин. Навички суспільної поведінки, набуті в ігровій діяльності з ровесниками, старшими та молодшими дітьми, спонукають дошкільників до позитивних форм спілкування не лише в грі, а й у повсякденному житті.

Формування позитивних взаємин у дітей старшого дошкільного віку передбачає, насамперед, ознайомлення дітей із правилами та нормами спілкування з однолітками, а саме: виховання стійкого позитивного ставлення до оточення товаришів, формування вміння встановлювати і підтримувати позитивні стосунки з дітьми та регулювання свою поведінку.

Отже, з метою формування умінь колективної взаємодії у старших дошкільників необхідно залучати їх до колективних форм діяльності, що надає кожній дитині можливість усвідомити себе як особистість, стати суб’єктом колективної діяльності, який вільно висловлює свою позицію, може здійснювати власний вибір. Важливо правильно організувати методичний супровід такої діяльності, що

буде сприяти прилученню дітей до спільної роботи в колективі однолітків, допоможе відчути й зрозуміти необхідність дотримання загальноприйнятих норм і правил взаємодії, сформує вміння підпорядковувати особисті цілі й наміри колективним заради успіху спільної справи.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Наук. кер. А.М.Богуш. – К., 2012. – С. 13-15.
2. Бех І. Колектив як чинник створення унікальної ситуації виховання особистості / І.Бех // Директор школи. – 2002. – №6. – С.8-10.
3. Кононко О.Обов'язкова дошкільна освіта п'ятирічок: реалії, ризики, сподівання / О.Кононко // Дошкільне виховання. – 2010. – №8. – 11-13.
4. Коломієць А. Підготовка і проведення колективних творчих справ / А. Коломієць // Шкільний світ. – 2010. – №3. – С.21-24.
5. Ладивір С. Радість розвитку. Взаємодія дорослого з дитиною / С.Ладивір. – К., 2013. – С.10-11.
6. Педагогіка родинного виховання: навч. посібник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко.- К.: «Знання», 2006.- 324 с.
6. Піроженко Т. Психологія розвитку дитини дошкільного віку / Т. Пироженко. – Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2003 – 168с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан, М.М.Возна, О.Л.Максименко та ін.– Тернопіль: Мандрівець, 2013 – С.191-192.
8. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» // Палітра педагога. – 2010. – №6. – С.4-25.
9. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Львів-Краків, 2013. – 154с.
10. Сухомлинський В. Колектив як знаряддя виховання / В. Сухомлинський // Сільська школа України. – 2004. – №10. – С.1-6.

УДК 373.2.091: 316.454.5

СПІВТВОРЧІСТЬ НАУКОВЦІВ І ПРАКТИКІВ У СИСТЕМІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ РЕГІОНУ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗЛАГОДИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

О.А. Острянська

***Анотація**. У статті представлені основні результати взаємодії лабораторії науково-дослідного інституту із педагогами експериментальних майданчиків щодо формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі.*

***Ключові слова**: науково-дослідна робота, експериментальні майданчики, взаємодія, співробітництво, міжособистісна злагода, згода, педагоги, старші дошкільники.*

***Аннотация**. В статье представлены результаты взаимодействия лаборатории научно-исследовательского института с педагогами экспериментальных площадок по формированию межличностного согласия у старших дошкольников в дошкольном образовательном учреждении.*

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа, экспериментальные площадки, взаимодействие, сотрудничество, межличностное согласие, педагоги, старшие дошкольники.*

***Annotation**. In the article the presented results of co-operation of laboratory of research institute with the teachers of experimental establishments in relation to forming of interpersonality consent for children 5-6 years in preschool educational establishment.*

***Keywords**: research work, experimental establishments, co-operation, collaboration, interpersonality consent, teachers, children of 5-6-years of preschool age.*

Складні динамічні виклики сьогодення, від яких значною мірою залежить сучасне і майбутнє кожної держави, спонукають педагогічну спільноту до консолідованої сумлінної праці з розв'язання однієї з найактуальніших та найглобальніших проблем цивілізації – проблеми морального виховання, зокрема, формування міжособистісної злагоди.

Метою статті є характеристика результатів взаємодії лабораторії науково-дослідного інституту з педагогами експериментальних майданчиків щодо формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ.

Виконуючи важливу науково-дослідну та просвітницьку місію, співробітники лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України під науковим керівництвом Беха Івана Дмитровича (директора, дійсного члена НАПН України, доктора психологічних наук, професора) ефективно розробляють і широкомасштабно впроваджують тему «Науково-методичне забезпечення

© О.А. Острянська

формування базових якостей старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі» та її підтему «Формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в дошкільному навчальному закладі».

Фундаментальне дослідження цієї актуальної проблеми потребує від науковців лабораторії та педагогів-практиків вияву високого професіоналізму і наполегливих творчих пошуків, спрямованих не лише на кристалізацію змісту теоретичних положень, а й на інтеграцію науки та освіти, створення ефективних виховних технологій, творче впровадження їх у педагогічній діяльності вихователів ДНЗ. Адже злагода в суспільстві виступає як надійним гарантом національної безпеки кожної держави, так і загальноцивілізаційним гарантом, фундаментом подальшого існування і розвитку всього людства.

Переконливим прикладом ефективного впровадження теми є плідне співробітництво Інституту проблем виховання НАПН України із освітянами м. Полтави. Надзвичайно вагомим є те, що систематична робота по координації процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників здійснюється комплексно і охоплює всі ланки системи дошкільної освіти: як управлінську (на рівні міського управління освіти, міського методичного кабінету, керівників ДНЗ), так і виконавчу (на рівні вихователів-методистів та вихователів дошкільних навчальних закладів).

На рівні Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради, очолюваного Дороховою Н.Г., мудрим і далекоглядним керівником, справжнім професіоналом своєї справи, що душею щиро вболіває за актуальні проблеми дошкілля й по-материнському опікується цією важливою ланкою освіти, – це ефективна організація роботи працівників системи дошкільної освіти м. Полтави, зокрема, з проблеми формування базових моральних якостей у вихованців ДНЗ.

Її активним помічником у цій важливій, але дуже копіткій справі, є головний спеціаліст Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради із питань дошкільної освіти Цехмистро О.І., яка вправно й успішно співпрацює безпосередньо із фахівцями Міського методичного кабінету, завідувачами та вихователями щодо якісної організації педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах м. Полтави.

Ефективно координує роботу Міський методичний кабінет Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради, очолюваний висококваліфікованим завідувачем – Козловою І.В. Вона виступає вдумливим інноватором і авторитетним наставником для педагогів та разом із досвідченими й креативними фахівцями-методистами із дошкільної освіти Шептун О.Н. і Васильєвою О.О. на високому рівні співтворчості взаємодіє із завідувачами, вихователями ДНЗ щодо реалізації актуальної проблеми формування моральних якостей у дітей дошкільного віку.

Це сприяло налагодженню систематичної тісної плідної співпраці науковців лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України із педагогами дошкільних навчальних закладів Полтавщини, встановленню єдності теорії і практики в процесі виконання актуальної науково-дослідної теми «*Науково-методичне забезпечення формування базових якостей старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі*».

Саме завдяки діловим і особистісним якостям усіх названих фахівців управлінської та виконавської ланок системи дошкільної освіти м. Полтави, їх відданості педагогічній справі, мобільності до інновацій, конкурентоспроможності, розумінню важливості взаємодії з Інститутом проблем виховання Національної академії педагогічних наук України у реалізації процесу формування моральних якостей, науково-дослідна робота по вихованню у старших дошкільників міжособистісної злагоди на базі експериментальних майданчиків відбувається на дуже високому рівні.

Яскравим прикладом тісної співпраці стало виїзне засідання лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України на експериментальні майданчики Полтавщини та організація науково-методичного семінару «Базові духовно-моральні цінності: сутність та засоби виховання у старших дошкільників» на базі Міського методичного кабінету Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради (13.05.2014 р.). Цільовою аудиторією названого семінару виступали кандидати наук, старші наукові співробітники, працівники управління освіти, методисти ММК, завідувачі, вихователі-методисти, вихователі ДНЗ, майбутні педагоги, слухачі курсів підвищення кваліфікації, які брали активну участь у обговоренні актуальних теоретичних аспектів та проблем педагогів-практиків.

Вдало вибраний формат заходу дозволив розглянути на науково-методичному семінарі такі важливі питання: «Стратегічне співробітництво дошкільних навчальних закладів Полтавщини з лабораторією дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України: виклики сучасності» (Дорохова Н.Г.); «Пріоритетні напрямки роботи дошкільних навчальних закладів м. Полтави з проблеми формування базових якостей особистості старших дошкільників» (Козлова І.В.); «Ціннісна вищість особистості – виховний пріоритет ДНЗ» (Рейпольська О.Д.); «Використання техніки емоційного підсилення І.Д. Беха в процесі формування міжособистісної злагоди у старших

дошкільників у дошкільному навчальному закладі» (Острянська О.А.); «Використання рефлексивно-експліцитного методу в процесі виховання шанобливості у старших дошкільників у ДНЗ» (Васильєва С.А.); «Використання виховного потенціалу вчинку особистості в процесі виховання чуйності у старших дошкільників у ДНЗ» (Полякова О.П.); «Перспективний досвід роботи міського методичного кабінету з педагогами ДНЗ із проблеми виховання базових духовно-моральних цінностей у старших дошкільників» (Шептун О.Н.).

Представимо основні *складові навчально-методичного забезпечення процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників* (науковий керівник теми – Острянська О.А., канд. пед. наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання ІПВ НАПН України), що успішно реалізовувалися педагогами ДНЗ у ході формувального етапу дослідження на експериментальних майданчиках у системі освітньо-виховного комплексу Полтавщини:

І. Завдання та матеріали, які рекомендувалися педагогами ДНЗ для роботи батьків зі старшими дошкільниками вдома щодо формування міжособистісної злагоди (вони передбачали відпрацювання (вправляння) у проявах дітьми міжособистісної злагоди):

1) *у комунікативних ситуаціях* із дитиною та спілкуванні дитини з однолітками;

2) *у організації ігрової діяльності дитини*;

3) *у виконанні дитиною трудових доручень*;

4) *у виконанні спільних сімейних проектів «Мир і злагода родини – це багатство України»;*

5) *у опрацюванні оформлених мультимедійних презентаційних альбомів «Світ злагоди» та папок-пересувок для батьків «Пам'ятка злагоди»;*

6) *у опрацюванні оформлених рубрик для батьків на персональних блогах вихователя, у веб-квестах, на сайтах ДНЗ.*

ІІ. Завдання та матеріали, які рекомендувалися педагогами ДНЗ для роботи вихователя зі старшими дошкільниками на заняттях щодо формування міжособистісної злагоди:

1) *календарно-тематичний план занять* (за однією з програм, рекомендованих МОН України, із урахуванням розробленої авторської експериментальної програми по формуванню міжособистісної злагоди у старших дошкільників «Ми у дружбі зростаємо і про злагоду дбаємо»);

2) *конспекти та фрагменти занять*, на яких безпосередньо розкриваються питання злагоди, миру, толерантності, товариськості, дружби;

3) *завдання і практичні вправи різних типів* для дітей із різними рівнями сформованості міжособистісної злагоди (для реалізації диференційовано-індивідуалізованого підходу до вихованців);

4) *завдання для розігрування та обговорення дошкільниками проблемних ситуацій*: *«Озвучимо героїв картинки», «Чи правильно вчинив хлопчик (дівчинка)?», «Як уникнути суперечки?», «Що ми можемо зробити, щоб допомогти чи заспокоїти людину (дитину, дорослу, стареньку)?»;* моральні вправи-міркування для дошкільників *«Порівняй поведінку казкових героїв», «Хто винен?», «Що б ти зробив?».*

ІІІ. Завдання та матеріали, які рекомендувалися педагогами ДНЗ для роботи вихователя зі старшими дошкільниками поза навчальними заняттями щодо формування міжособистісної злагоди. Вони передбачали відпрацювання (вправляння) у проявах дітьми міжособистісної злагоди під час організації:

1) *режимних процесів*;

2) *трудової діяльності*;

3) *спостережень і дослідів на прогулянках*;

4) *бесід на прогулянках*;

5) *рухливих ігор на прогулянках та комплексів фізичних вправ*;

6) дидактичних, сюжетно-рольових та інших ігор у групі впродовж дня*;*

7) *музично-театралізованої діяльності*;

8) *Тижня Злагоди у ДНЗ* (комплекс спільних заходів для дітей, вихователів та батьків «Педагоги, батьки й діти звикли злагоді радіти»);

9) *Всесвітнього Дня МИРУ* (21 вересня) – «Мир на Землі залежить від кожної людини»;

10) *піших переходів та екскурсій*;

11) *виконання проектів спільно з батьками:* «Я у злагоді зростаю», «Якщо несу Я злагоду в сім'ю – моя сім'я живе як у раю» та ін.;

12) *свят «Із людьми в злагоді жити – Миром дорожити», «Незвичайна пригодницька подорож за Скарбничкою етичної поведінки», розваг «Карусель злагоди», «Добрі вчинки розумної дитинки», «Добре словечко зігріє сердечко».*

ІV. Завдання та матеріали, які рекомендувалися вихователями-методистами вихователям ДНЗ щодо формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників:

1) *узагальнена добірка літературних матеріалів для дошкільників*: казки, оповідання, легенди, віршовані рядки, психоемоційні хвилинки, прислів'я, приказки, лічилки, мирилки, примовки-помічники, примовки-обереги;

2) *узагальнена добірка дидактичних матеріалів для дошкільників*: «Мій настрій і його вплив на злагоду», «Фантастичні пригоди у Країні Злагоди», «Моя дружна сім'я», «Скарбничка моїх почуттів», «Словничок моїх емоцій», «Чарівні засоби розуміння», «Хто такий «Я»? Риси характеру», «Чарівні слова злагоди на кожен день», «Я і мої друзі: мистецтво дружити», «Захоплююча Всесвітня подорож дівчинки Злагоди і хлопчика Ладика»;

3) *опис елементів розвивального середовища ДНЗ*: куточок злагоди, духовна галерея, веселка дружби, калейдоскоп моральних чеснот, кошик негативних якостей людини, палітра емоцій, екран настрою, стільчик роздумів, круглий стіл примирення, люстерко щасливих посмішок, скринька добрих справ;

4) *матеріали для обговорення на педагогічних радах*: «Міжособистісна злагода у творчій тріаді «педагог – діти – батьки»; «Конфлікт і злагода в ДНЗ», «Від злагоди вихователів – до міжособистісної злагоди вихованців»;

5) *матеріали для тренінгів* із відпрацювання у вихователів умінь формування міжособистісної злагоди: «Мистецтво зрозуміти іншого та розуміти себе: слухати, чути, розуміти, діяти», «Міжособистісна злагода: бар'єри взаєморозуміння», «Мистецтво самопрезентації», «Подолання конфліктних ситуацій»;

6) *матеріали для майстер-класів*: «Мистецтво формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди», «Перспективні технології виховання міжособистісної злагоди»;

7) *матеріали для укладання персонального портфоліо вихователя* «Авторський педагогічний досвід формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників», *портфоліо групи* «Мир і Злагода – наші помічники», *портфоліо ДНЗ* «Наш садочок – це Злагоди віночок»;

8) *матеріали для педагогічного проекту в ДНЗ* «Естафета миру», «Доброта рятує світ», «Золотий ланцюжок доброти» за результатами участі у благодійних акціях;

9) *матеріали для проведення психолого-педагогічної діагностики міжособистісних відносин*;

10) *матеріали для моніторингу процесу і результатів формування міжособистісної злагоди*;

11) *фотографії* дошкільників у різних видах кооперованої діяльності, малюнки, спільні вироби, фото результатів продуктивної діяльності вихованців;

12) *відеоматеріали проведених педагогами занять, виховних заходів* по формуванню міжособистісної злагоди, завдання для аналізу їх ефективності;

13) *педагогічні презентації теоретичної спрямованості*: «Значення феномену людської злагоди для миру в суспільстві», «Міжособистісна злагода старших дошкільників: сутність і структура», «Діагностика міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку», «Методи формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників», «Сучасні педагогічні технології формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ»;

14) *педагогічні презентації практико-орієнтованого характеру*: «Методичні матеріали на допомогу вихователям для констатувального експерименту», «Формуємо міжособистісну злагоду на заняттях і в позанавчальній діяльності», «Формуємо міжособистісну злагоду в процесі організації виховних заходів».

За результатами теоретичної розробки проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ та роботи на експериментальних майданчиках були створені: 1) авторська експериментальна програма по формуванню міжособистісної злагоди у старших дошкільників «Ми у дружбі зростаємо і про злагоду дбаємо» (автор О.А.Острянська); 2) навчально-методичний посібник «У дружбі зростаємо, про злагоду дбаємо» для роботи за авторською експериментальною програмою (укл. О.А. Острянська); 3) бібліографічний покажчик для педагогів із проблеми формування в дошкільників базових якостей особистості (укл. О.А. Острянська); 4) »Слайд-шоу – Злагода як феномен суспільства»; 5) »Колаж цитат відомих людей про мир і злагоду», «Мозаїка висловів дітей дошкільного віку про злагоду з однолітками, злагоду в родині», «Мозаїка висловів вихователів та батьків дошкільників про злагоду дитини з однолітками, важливість злагоди в сім'ї»; 6) »Мультимедійна методична панорама передового педагогічного досвіду формування злагоди у вихованців ДНЗ»; 7) »Калейдоскоп музичних творів для дошкільників про злагоду»; 8) »Морально-етичні досліди для дошкільнят»; 9) добірка різноманітних ігор, завдань і вправ для старших дошкільників: «Збери прислів'я про моральні якості», «Світлофор злагодженої діяльності», «Торбинка запитань один до одного», «Дай позитивну відповідь», «Склади історію про злагоду», «Мовленнєві стежинки до Країни Злагоди», «Кошик мовних гостинців для миру і злагоди», «Хто швидше й більше зробить добрих справ», «Хто швидше й більше скаже добрих слів»; 10) малюнки на тему «Про якого друга я мрію», «Місто Дружби і Злагоди» (кооперована діяльність), виготовлення «Малюнкового Кодексу злагоди групи» (кооперована діяльність

дошкільників); 11) добірка бесід і пам'яток про злагоду і дружбу: «Друзі живуть у злагоді», «Справжній друг – який він?», «Дружба – велика сила», «Як я вмію дружити і у злагоді жити», «Гарні вчинки», «Правила товаришування»; 12) добірка психотехнічних вправ: «Тепло рук друга», «Знайди друзів», «Промінчик моєму другові», «Разом все здолаємо», «У відповіді один за одного»; 13) завдання для аналізу прочитаних творів і складання власних розповідей, казок на тему «Вірний друг – найбільший скарб», «Створимо казку про дружбу і злагоду»; завдання для обговорення народних прислів'їв і приказок «У народі кажуть...» та ін.

Крім того, були підготовлені такі науково-методичні матеріали для теоретиків та педагогів-практиків ДНЗ і професійного розвитку майбутніх фахівців із дошкільної освіти: 1) Основні підходи до визначення поняття «міжособистісна злагода» в науковій літературі; 2) Аналіз педагогічного досвіду формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ науково-освітньо-виховного комплексу Полтавського регіону; 3) Ігри як засіб формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 4) Засоби формування міжособистісної злагоди у дітей 5-6 років у процесі занять хортингом; 5) Електронне портфоліо науково-дослідної теми як засіб оптимізації дослідження проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 6) Переваги використання казки як засобу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 7) Шляхи забезпечення наступності й перспективності формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників та молодших школярів; 8) Обґрунтування моделі формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ та ін.

Таким чином, експериментальні майданчики Полтавщини – це осередок творчої думки багатьох педагогічних колективів, очолюваних досвідченими керівниками – фахівцями управління освіти та міського методичного кабінету, завідувачами ДНЗ. Важливо, що тісна співпраця між співробітниками наукової лабораторії дошкільного виховання ІПВ НАПН України та педагогами-практиками заклала міцне підґрунтя для виконання фундаментальних та прикладних науково-дослідницьких тем, стала осередком для розвитку багаторічного конструктивного діалогу науковців і освітян-практиків, які гідно втілюють свою почесну місію вихователів-творців громадянської злагоди в суспільстві.

УДК 316.624

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПРИЧИН ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

А.М. Самойлов

Анотація. *З метою з'ясування причин девіантної поведінки підлітків у статті проаналізовано різні концептуальні підходи. Основною причиною виникнення ненормативної поведінки в групі особистісних концепцій є порушення в структурі особистісних характеристик. У групі соціальних концепцій причинами поведінки, що відхиляється від загальноприйнятих норм, вважаються негативні фактори соціального середовища.*

Ключові слова: *концептуальні підходи, девіантна поведінка, підлітки.*

Аннотация*. С целью определения причин девиантного поведения подростков в статье проанализированы различные концептуальные подходы. Основной причиной возникновения ненормативного поведения в личностных концепциях считаются нарушения в структуре личностных характеристик. В группе социальных концепций причины поведения, отклоняющегося от общепринятых норм, усматриваются в негативных факторах социальной среды.*

Ключевые слова: *концептуальные подходы, девиантное поведение, подростки.*

Annotation*. In order to explain the causes of deviant behavior among adolescents in the article the various conceptual approaches. The main cause of inappropriate behavior in the group is a violation of personal conceptions of the structure of personality characteristics. Under social concepts reasons for behavior that deviates from accepted norms are considered negative factors influencing the social environment.*

Keywords: *conceptual approaches, deviant behavior, adolescents.*

Постановка проблеми. Розробка ефективної методики профілактики девіантної поведінки підлітків передбачає врахування положень основних наукових парадигм, що пояснюють природу поведінкових відхилень. Численні дослідження проблем девіантної поведінки мають комплексний характер і здійснюються на стику різних наук: соціології, педагогіки, психології, філософії, культурології. Значущість міждисциплінарних універсальних методологічних підходів до вивчення

© А.М. Самойлов

причин девіацій визначається складністю цього феномена, дослідження якого в межах однієї теоретичної моделі не завжди є конструктивним.

Аналіз попередніх досліджень, публікацій. Науково-педагогічний пошук учених був спрямований на з'ясування детермінант виникнення відхилень у поведінці особистості (В.Г. Баженов, О.С. Бєлкін, О.Я. Вілкс, С.А. Залученова, Н.І. Наєнко, А.М. Прихожан, О.Т. Соколова). Психолого-педагогічні підходи до трактування причин девіантної поведінки підлітків і молоді прослідковуються у наукових працях М.В. Володько, В.В. Головченко, Ю.Л. Заросинського, Л.М. Зюбіна, О.І. Кочетова, А.Є. Личка, Ф.С. Махова, І.М. Міньковського, Є.І. Пастухова, О.І. Пилипенко, В.О. Татенко, С.В. Черненко. Системний підхід до розуміння причин девіантної поведінки підлітків відображений у дослідженнях М.А. Алемаскіна, Л.С. Виготського, М.С. Когана, Б.С. Кобзаря, О.П. Кондратенко, І.С. Мар'єнко. Вплив соціальних чинників на виникнення різних видів девіацій висвітлили у своїх працях українські та зарубіжні вчені: М.В. Борщевський, В.К. Вілюнас, О.А. Генкін, Л.П. Гримак, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, Л.О. Китаєв-Смик, Н.Д. Левітов, С.Д. Максименко, В.І. Мєдвєдєв, М.В. Савчин, О.В. Тімченко, Ю.В. Ярошок.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних підходів до розуміння причин поведінкових девіацій підлітків у контексті різних концепцій девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Для пояснення причин девіантної поведінки розроблено декілька різних концептуальних схем, які можна об'єднати у дві великі групи: особистісні та соціальні. У першій групі концепцій основною причиною виникнення соціальних відхилень вважаються порушення в структурі особистісних характеристик, у другій – сама соціальна система та її недосконалість [1 с. 49].

До першої групи належать біолого-антропологічні концепції, які пояснюють походження девіантної поведінки наявністю генетичних порушень, що зумовлюють схильність до відхилень від існуючих норм і встановленого порядку.

Соціологічні теорії, що належать до другої, соціальної групи концепцій, розглядають девіації як результат неоптимальної соціалізації індивіда в групі, який позначається на внутрішній структурі особистості. За умов успішного процесу соціалізації індивід спочатку адаптується до культурних норм оточення, потім сприймає їх таким чином, що схвалювані норми і цінності суспільства або групи стають його емоційною потребою, а культурні застереження – частиною самосвідомості. Наслідком впливу психологічних механізмів соціалізації є автоматичні дії індивіда в очікуваній суспільством манері поведінки; відхилення від такого способу дій не часті, і всім оточуючим відомо, що вони не є його звичайною поведінкою. Наявність у повсякденній практиці великої кількості конфліктуючих норм, невизначеність у зв'язку з цим можливого вибору лінії поведінки можуть призвести до явища, названого Е. Дюркгеймом аномією. Під аномією вчений розумів стан суспільства, за якого відсутня чітка, несуперечлива регуляція поведінки індивідів, утворюється нормативний вакуум, коли старі норми і цінності вже не відповідають реальним відносинам, а нові ще не є усталеними. У стані аномії особистість не має твердого відчуття приналежності до певної групи, надійності і стабільності щодо можливостей вибору способів нормативної поведінки. Таким чином, аномія як дезорганізація суспільства, в якому цінності, норми, соціальні зв'язки або відсутні, або стають нестійкими і суперечливими, призводить до порушень громадського порядку у вигляді різних видів девіацій [2].

Конфліктологічний підхід до розуміння витоків девіантної поведінки представлений групою «радикальних кримінологів», які відкидають всі теорії злочинності, трактуючи її як порушення загальноприйнятих законів. Вони вважають, що створення законів і підпорядкування їм є відображенням конфлікту, що відбувається в суспільстві між різними групами. Так, коли виникає конфлікт між владою та деякими категоріями громадян, владні структури зазвичай обирають варіант примусових заходів [1] .

Прихильники теорії стигматизації Е. Лемерт і Г. Беккер стверджують, що жоден учинок сам по собі не є девіантним або не девіантним за своєю сутністю. Відхилення, згідно з їх поглядами, завжди є предметом соціального визначення, і всі люди час від часу здійснюють девіантні вчинки. Девіантна поведінка, відповідно до теорії стигматизації, пояснюється здатністю впливових прошарків суспільства ставити клеймо «девіантів» на членів менш впливових груп [5].

У межах культурологічної парадигми виникнення девіацій пояснюється конфліктом між базовими нормами культури і нормами субкультурних спільнот. Згідно з культурологічним трактуванням, девіація має місце, коли індивід ідентифікує себе з субкультурою, норми якої суперечать нормам домінуючої культури. У суспільстві завжди існують окремі групи, норми яких відрізняються від норм усього суспільства, при цьому інтереси цих груп не відповідають інтересам більшості [1].

Серед психологічних концепцій формування девіантних форм поведінки можна відзначити теорію локусу контролю, що сформувалася в межах когнітивного підходу. Так, на думку Дж. Роттера, одні люди приписують свій спосіб дій внутрішнім причинам, інші пояснюють його зовнішніми

обставинами. Девіанти належать до другої групи – вони переконані в тому, що в їх ненормативній поведінці винні інші. Тому однією з причин їх нездатності до регуляції та корекції власної поведінки є неналежний рівень сформованості внутрішнього контролю [3].

Серед різноманітних концепцій девіантної поведінки важливе місце посідають психоаналітичні теорії, основоположником яких є З. Фрейд. У наукових працях його послідовників (А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні та інші) генезис злочинності розглядається поряд з іншими формами поведінки, що відхиляється, такими, як неврози, сексуальні розлади, різні форми соціальної дезадаптації. На думку представників психоаналітичної теорії, осіб з поведінкою, що відхиляється, включаючи нервово-психічні розлади і соціальну девіацію, відрізняють підвищена тривожність, агресивність, ригідність, комплекс неповноцінності [4].

У груповій концепції девіантної поведінки велика увага приділяється впливу групи на особистість. Вважається, що особи, які перебувають в частому контакті, взаємодії зі злочинним світом, піддаються його сильному впливу. Чим сильніше залежність особистості від групи, тим більший вплив має група на особистість. Варто зауважити, що агресивність людей при об'єднанні в групу зростає, що призводить до зниження межі дозволеного [4]. Таким чином, врахування впливу референтної групи на підлітка є важливим аспектом розуміння причин девіантної поведінки, а також умовою організації подальшої профілактичної та корекційної роботи.

В Україні девіантна поведінка до початку дев'яностих років вивчалася переважно в межах спеціальних дисциплін: кримінології, наркології, суїцидології. Біля витоків соціологічного напряму стояли А.М. Алексюк, Л.В. Сохань, А.О. Ручка, В.М. Оржеховська, А.В.Демичева, А.Й. Капська, І.П. Рущенко, О.В. Беспалько, В. Ф. Бурлачук.

Максимально наближеним до педагогічної специфіки є соціально-психологічний підхід, найбільш переконливо представлений у концепції соціальних відхилень Р. Харре та теорії добровільного ризику С. Лінга [1]. У наукових працях цих авторів досліджені причини формування девіантної поведінки через вивчення психологічного стану девіанта, його самовідчуття в системі соціально-психологічних координат. Соціально-психологічний підхід дає змогу скласти більш об'єктивне уявлення про форми девіантних проявів, оскільки пропонує розглядати девіантну поведінку не тільки з боку зовнішнього спостерігача, але й від суб'єкта девіації, пояснюючи таким чином, який ціннісний зміст останній знаходить у такій нестандартній формі самореалізації.

Дослідження соціальних психологів дозволяють дійти важливих висновків: девіантна і нормативна поведінка – дві рівноцінні складові соціально-рольової поведінки. Девіантна поведінка – результат складної взаємодії процесів, що відбуваються в суспільстві та свідомості людини. Девіації спрямовані на подолання фрустрації – перешкоди, що постає на шляху до досягнення мети, і виявляються через соціально значимі дії. Будь-яку девіантну поведінку відрізняє не тільки прагнення зруйнувати або змістити причину фрустрації, але й концентрація енергії (фізичної і психічної), необхідної для здійснення цього задуму. Антифруструюча дія завжди супроводжується певною часткою ризику, але не обов'язково має руйнівний характер [4].

Точкою відліку в процесі визначення форм девіації є норми – вироблені культурою заборони та приписи, виконання яких необхідне для спільного існування та виживання людини і соціуму. Призначення норми полягає в мінімізації випадкових обставин, суб'єктивних мотивів, психологічних станів [6].

Поведінка, що відхиляється від загальноприйнятих моделей, завжди оцінюється з погляду культури даного суспільства. До соціально схвалюваних відхилень веде інноваційна поведінка особистості, її підвищена інтелектуальність, яка виражається в соціально схвалюваних відхиленнях лише за наявності відповідних умов. Великі досягнення – це не тільки яскраво виражений талант і творчі прагнення, але й їхній прояв у визначеному місці і в певний час. Інноваційно-конструктивна поведінка має сильну мотивацію, яка, на думку психологів, нерідко слугує компенсацією за втрати або переживання, перенесені в дитинстві чи юності. Тому ненормативна поведінка в деяких випадках може розглядатися як джерело соціальних інновацій. Справа в тому, що стабільність і сталість інституціоналізованих норм позбавляє їх мобільності, можливості перебудови з урахуванням змін, які відбуваються у соціально-економічній ситуації. У цих умовах особистість та соціальні групи виробляють адекватні обставинам соціальні норми, які не є легітимними в суспільстві і розглядаються як відхилення. Згодом соціум і культура включають дані інновації в традиційний блок і надають їм характер норми. Отже, соціальна активність у зоні девіантної поведінки має двоїстий характер. З одного боку, вона стає негативним фактором стабільності, з іншого боку, умовою розвитку людини, суспільства і культури. Тому варто розрізняти девіантну поведінку, яка має соціально-творчий характер, є породженням або відображенням соціальної інновації, від девіантної поведінки, яка відкриває шлях до соціальної патології, має соціально негативний характер [7].

Вітчизняні дослідники вказують, що основним критерієм визначення характеру девіантної поведінки є не форма її реалізації, зокрема наявність насильства, а рівень справедливості перерозподілу джерел поповнення життєвої енергії. Агресивний вид девіації як у прямій, так і в змішаній формі націлений на подолання фрустрації шляхом неадекватного в сформованій ситуації перерозподілу соціальних благ, досягнення мети без урахування інтересів оточуючих людей, несправедливе розв'язання проблеми на користь однієї з взаємодіючих сторін за рахунок погіршення адаптаційних умов іншої. Агресивний характер поведінки обумовлюється не тільки вихованням, а й характером поводження взаємодіючої сторони. Зміщений вид агресії засвідчує недостатній для подолання фрустрації енергетичний потенціал людини. Девіантна поведінка деструктивної спрямованості – вчинення людиною або групою людей соціальних дій, що відхиляються від домінуючих у соціумі соціокультурних очікувань і норм, загально прийнятих правил виконання соціальних ролей та призводять до стримування темпів розвитку суспільства: руйнування енергетичного потенціалу окремих особистостей і суспільства в цілому [4].

Серед факторів, що обумовлюють генезис девіантної поведінки, Ю.А. Клейберг виокремлює:

– індивідуальний, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки і утруднює соціальну адаптацію індивіда (незадоволена потреба в престижі, самоповазі, потреба в ризику);

– педагогічний, який виявляється в дефектах сімейного та шкільного виховання;

– психологічний, який розкриває несприятливі особливості взаємодії підлітка з його найближчим оточенням (сім'я, друзі на вулиці, в шкільному колективі);

– соціальний, що визначається соціальними, економічними, політичними умовами існування суспільства [8].

Фактори девіантної поведінки призводять до дезадаптації підлітків. Дитячо-підліткова дезадаптація проявляється в утрудненнях у засвоєнні соціальних ролей, навчальних норм і вимог соціальних інститутів (сім'ї, школи), що виконують функції інститутів соціалізації, в тому числі і правової.

Залежно від природи і характеру дезадаптації вчені виокремлюють патогенну, психосоціальну і соціальну дезадаптацію, які можуть бути представлені як окремо, так і в складному поєднанні. Більшість дослідників розглядають девіантну поведінку як форму психосоціальної дезадаптації [4; 5; 7]. Аналіз проблеми психосоціальної дезадаптації вимагає розгляду основних характеристик цього явища. На думку А.А. Реана, проблема адаптації-дезадаптації є однією з найскладніших проблем у педагогіці та психології і в її дослідженні можна виокремити три напрями: психоаналітична концепція (Е.Еріксон, З. Фрейд), згідно з якою соціальна адаптація є результатом гомеостатичної рівноваги особистості з вимогами зовнішнього оточення (середовища); гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), представники якої метою адаптації вважають досягнення позитивного духовного здоров'я і відповідності цінностей особистості цінностям соціуму, основним критерієм адаптованості визначають ступінь інтеграції особистості і середовища; когнітивна психологія (Л. Фестінгер, Д. Карлсміт), у межах якої вчені виокремлюють два рівня соціальної адаптації: адаптація (відсутність переживання загрози) і дезадаптація (виражене емоційне переживання) [7].

Підходи вітчизняних авторів до розуміння причин соціальної адаптації особистості пов'язані з виокремленням критеріїв внутрішнього (психоемоційна стабільність) і зовнішнього плану (відповідність реальної поведінки особистості вимогам середовища та правилам нормативної поведінки). Дезадаптація за зовнішнім критерієм виявляється як конфліктна, асоціальна поведінка, але при цьому може мати місце «внутрішня гармонія» особистості, тобто адаптованість за внутрішнім критерієм. Системна соціальна адаптація – це здатність особистості до самоактуалізації в гармонії з реальним соціумом [4,5,7].

Дезадаптація розглядається М. Раттером як порушення або втрата можливості повноцінної взаємодії індивіда з навколишнім світом, сукупність ознак, що свідчать про невідповідність взаємодії людини з навколишнім середовищем [9]. Дослідник вводить поняття синдрому порушеної поведінки, що відображається в брехні, грубості, войовничості, запальності тощо. Діагноз синдрому порушеної поведінки залежить від соціокультурних норм: важливо, яка система цінностей переважає в сім'ї важкої дитини. Там, де батьки не послідовні у своїх вимогах і вчинках, не в змозі володіти ситуацією, починає проявлятися схильність до «неправильних», на погляд суспільства, вчинків [9].

Можна виокремити такі залежності реакцій суспільства і девіантної поведінки: «чим вищий рівень соціальних норм і цінностей порушується, тим більш рішучими повинні бути дії громадськості; чим нижчий рівень соціальних норм порушується, тим більша увага повинна приділятися неформальним заходам соціального контролю (осуд, переконання тощо); чим складніша соціальна структура суспільства, тим різноманітнішими повинні бути форми соціального контролю; чим нижчий рівень соціальних норм порушується людиною, тим більш терпимою має бути реакція на її дії; чим більш демократичне суспільство, тим більший акцент повинен робитися не так на зовнішній соціальний, як на

внутрішній особистісний самоконтроль» [10].

Актуальність розробки методологічних і технологічних основ превентивної педагогіки зростає у зв'язку з відсутністю ефективних засобів педагогічної профілактики. Фахівці визнають, що сьогодні значною мірою вичерпаний потенціал традиційних форм профілактики девіантної поведінки.

Висновки. Актуальною в наш час може бути визнана проблема системного аналізу сукупності підходів, принципів, методів, впровадження яких дозволить оптимізувати систему превентивної педагогіки, в тому числі і в освітніх установах. Необхідні комплексне вивчення сутності, специфіки і сфер проявів девіантної поведінки підлітків за допомогою відповідного діагностичного інструментарію та розробка методики профілактичної діяльності, що передбачає використання в шкільній практиці ефективних педагогічних технологій впливу на свідомість і поведінку особистості.

Література

1. Мінц М.О. Соціологія девіантної поведінки: навчальний посібник [За ред. М.О. Мінца]. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. –244с.
2. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М., Знання, 1995. – 629 с.
3. Повякель Н.И. Теория социального научения (Дж.Роттер) / Н.И. Повякель [Психология личности: Словарь-справочник]. – К.: Рута, 2001. – 320с.
4. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки / О.І. Бондарчук: курс лекцій. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
5. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
6. Соціологія: Підручник [за ред. докт. соціол. наук, проф. В.М. Пічі. – 4-те видання, виправлене]. – Львів: «Магнолія 2006», 2009. – 293 с.
7. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие / А.А. Реан , Я.Л. Коломинский – СПБ.: Изд-во «Питер», 2000. – 416 с.
8. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М, 2001. – 160 с.
9. Раттер М. Помощь трудным детям: [пер. с англ. / общ. ред.А.С. Спиваковской; предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга] / М. Раттер. – М.: Прогресс, 1987. – 424 с.
10. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / [А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; заг. ред. А.Й. Капської]. – К., 2002. – 164 с.

УДК 378: 37.013

ПОШУК ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

О.В. Столяренко

Анотація. *Стаття присвячена науковому аналізу проблеми шляхів підвищення ефективності процесу гуманістичного виховання в нинішній соціокультурній ситуації, створення сприятливих педагогічних умов для виховання особистості на базі духовних, гуманістичних цінностей.*

Ключові слова: *соціокультурна ситуація, духовність, цінності, гуманізація виховання.*

Аннотация. *Статья посвящена научному анализу проблемы путей повышения эффективности процесса гуманистического воспитания в нынешней социокультурной ситуации, создания благоприятных педагогических условий для воспитания личности на основании духовных, гуманистических ценностей.*

Ключевые слова: *социокультурная ситуация, духовность, ценности, гуманизация воспитания*

Annotation. *The article covers the peculiarities of finding ways to improve the efficiency of humanistic education process in the current socio-cultural situation, creating favorable conditions for training the personality on the basis of moral, humanistic values.*

Keywords: *socio-cultural situation, morality, values, humanization of education*

Постановка проблеми. Наш час характеризується переоцінкою цінностей, зміною пріоритетів в системі освіти. Необхідно переосмислити досвід минулого, використати соціокультурні надбання відповідно до гуманістичних потреб людини. Трансформація свідомості в напрямі її гуманізації має відбуватися в процесі поглибленого осмислення психолого-педагогічних проблем, пошуку ефективних шляхів виховання під кутом зору концепції особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу [2]. У контексті особистісно-орієнтованого підходу педагог виступає не пасивним виконавцем чужих педагогічних ідей, методичних рецептів, а яскравою творчою індивідуальністю, що реалізує в діалозі з

© О.В. Столяренко

вихованцем гуманістичний світогляд і здатний розробити власну педагогічну концепцію, яка передбачає ефективні шляхи виховного процесу.

Метою статті є аналіз проблеми шляхів підвищення ефективності процесу гуманістичного виховання в нинішній соціокультурній ситуації, створення сприятливих педагогічних умов для виховання особистості на базі духовних, гуманістичних цінностей.

Аналіз останніх досягнень напряму досліджень. В умовах оновлення вищої і основної школи, поширення гуманістичного світогляду, розвитку духовної культури особистості існує потреба в пошуках ефективних шляхів здійснення навчально-виховного процесу. Про це свідчать дослідження, які стосуються гуманізації й гуманітаризації освіти, духовно-морального розвитку особистості (А. Бойко, О. Вишневський, М. Казакіна, Н. Нікандров, Ж. Омельченко, Л. Попов, В. Скиба, Ф. Стефанюк, А. Сущенко, С. Тищенко, Н. Трофімова). Реформування виховання відрізняється від усіх попередніх змін тим, що вперше воно здійснюється відповідно до особливостей ціннісно-смислового буття людини в сучасних умовах, до логіки його історичного розвитку, яка передбачає повноцінне духовно-моральне, гуманістичне виховання особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз розвитку педагогічної науки здійснюється нами в контексті розв'язання виховних проблем в умовах широкої інтеграції культурно-освітніх процесів у рамках Болонської декларації, масового застосування нових комунікаційних технологій. Вся прогресивна громадськість відзначає деформації у духовно-моральному розвитку молодих людей, від яких залежить майбутнє, відсутність у них елементарних комунікативних навиків міжособистісного спілкування. Цивілізоване суспільство усвідомлює, що його духовне відродження має просуватися вперед, що треба готувати молодь до добропорядного життя, партнерських взаємин на основі діалогу та гуманістичних знань і використовуючи при цьому, насамперед, національні та загальнолюдські цінності.

Усі останні дослідження, публікації вітчизняних і зарубіжних авторів підтверджують важливість проблеми підготовки підростаючого покоління до добропорядного життя, морально-професійного становлення в сучасних соціокультурних умовах. З позицій пріоритету гуманістичних цінностей розглядають духовне оновлення суспільства І. Геращенко, Д. Донцов, В. Ковальчук, І. Кравченко. Філософи, які досліджують проблеми становлення особистості (Г. Ващенко, Ю. Завгородній, В. Зоц, В. Котусенко, О. Левченко, Ю. Терещенко) підкреслюють, що сформованість гуманістичних духовно-моральних ціннісних орієнтацій – найважливіша передумова активності особистості в соціальній та культурно-історичній творчості. Важливим завданням є створення у навчальних закладах сприятливих умов для духовно-морального виховання на базі духовних цінностей. Демократичні тенденції розвитку українського суспільства на початку XXI століття, інтеграція у світове співтовариство, визнання глобальних проблем людства зумовили об'єктивне зростання ролі його духовно-моральних засад і потребу в суттєвих змінах і оптимізації процесу гуманістичного виховання [4].

Навчальний заклад має фундаментальне значення для розвитку суспільства і моделює майбутнього громадянина, визначає його життєво важливі пріоритети й цінності. Для виконання цієї важливої місії мають бути чітко розроблені концептуальні засади і практичні рекомендації для виховання громадянина в руслі глобальних гуманістичних тенденцій, усвідомлення кожним власної цінності та життя іншого, надбання та збереження вищих духовних надбань людства, осмислення сенсу свого існування. З цією метою мають бути запропоновані оптимальні шляхи розв'язання цього завдання. Для цього зусилля науковців і педагогів-практиків, перш за все, спрямовуються на розробку і апробацію інноваційних моделей, ефективних форм і методів морального виховання [1]. Важливою умовою гуманізації науки і техніки суспільства є подальший розвиток культури, особливо духовної [3]. Переорієнтація світогляду на загальнолюдські інтереси, гуманістичні цінності, прагнення допомогти кожному – ось лише деякі орієнтири, які можуть допомогти людству спрямувати науково-технічний прогрес у потрібне русло і використати його на благо самій людині. Левова частка у розв'язанні цих завдань належить освіті, а саме, інформаційним формам і методам роботи. І те, наскільки вони будуть співзвучними науково-технічному прогресові, як будуть задовольняти запити підростаючого покоління, буде залежати успіх у просуванні нашого суспільства до цивілізованих засад життєвлаштування, до гармонізації інформаційного суспільства і пріоритету гуманістичних цінностей.

Незважаючи на антигуманні тенденції, які проявились у XX столітті, – світові війни, революції, всесилля тоталітарних режимів, безкультур'я, відчайдушна ненависть до «чужих» (носіїв інших ідей, представників певних національностей, тощо), буття сучасної людини повільно, але поступово зміщується в бік культури, її світогляд стає гуманнішим, більш «культурологічним», що дає надію та відкриває для людства певні перспективи у XXI столітті. В умовах особливостей сучасного світового розвитку, поширення гуманістичного світогляду, оновлення духовної культури уже не виправдовують надію звичні у педагогіці форми і методи виховання молоді. Для вітчизняної психолого-педагогічної науки початку XXI

століття характерним є пошук, обґрунтування і впровадження нових гуманістичних засад побудови освітнього простору в Україні, де формування ціннісного ставлення до людини займає чільне місце у розв'язанні проблем духовного, інтелектуального і фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації та підготовки до самостійного життя у змістовній виховній роботі.

У дослідженні ми опиралися на ідеї діалогізму та діалогової концепції (М. Бахтін, В. Біблер, А. Мейєр), детермінованості морального розвитку особистості характером її ставлень до світу, природи та до інших людей; сукупність ідей, що характеризують і пояснюють процес соціалізації (Б. Вульфов, І. Кон, А. Мудрик, Л. Новіков, М. Рожков); визнання ролі активності самої особистості в її власному розвитку; сучасні дослідження з проблем толерантності (Р. Валітова, Д. Зінов'єв, В. Лекторський), концепції Г. Солдатової, Є. Клєпцової, А. Байбакова; концепції представників гуманістичного напряму у педагогіці (К. Вентцель, С. Гессен, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Ш. Амонашвілі).

У нашому розумінні *гуманізація виховання* – це реалізація принципів світогляду, в основі якого лежить повага до людей, турбота про них у процесі побудови відносин між педагогом і вихованцем, висування на перше місце інтересів і проблем молодої людини, формування у вихованців ставлення до людської особистості як до найвищої цінності [2]. *Духовність* – вищий рівень розвитку і саморегуляції зрілої особистості, на якому основними орієнтирами її життєдіяльності виступають вищі людські *цінності* (ідеї, речі, явища, які мають для людини чи суспільства в цілому позитивне значення); це індивідуальна здатність до світо- і саморозуміння, орієнтація особистості на вчинки «заради інших», пошук нею морального абсолюту [3]. У процесі дослідження духовної сутності феномену людини нами були виведені такі основні положення:

– по-перше, людина є живою істотою, їй притаманний особливий тип тілесної організації (тобто природна сутність людини – сутність першого порядку);

– по-друге, людина є там, де відбувається її діяльність, в якій вона може проявити себе (це – сутність наступного, другого порядку).

– людська діяльність здійснюється в системі суспільних відносин – це сутність третього порядку; тобто мова йде про соціальність людини;

– по-четверте, людська діяльність (праця) є усвідомленим процесом перетворення природи, суспільства і самої людини (сутність наступного порядку);

– по-п'яте, людина є істотою духовною, їй притаманна душа (про це усе частіше говорять навіть у науковому світі при дослідженні духовного життя і духовності людини – отже, це сутність людини найглибшого, найвищого порядку). Це все говорить про те, що духовний світ людини – одне із найзагадковіших творінь природи, найвеличніше із них і являє собою неперехідну цінність.

У результаті аналізу ситуації, пов'язаної з труднощами і проблемами у моральному вихованні молоді, які існують у навчальних закладах; зміни пріоритетів, парадигм, ціннісних орієнтацій постало завдання пошуку оптимальних шляхів педагогічного впливу на вихованців. У нашому дослідженні це стосується розробки методики оптимізації виховного процесу, від чого залежатиме ефективність протікання гуманістичного виховання молоді.

Оптимізація навчально-виховного процесу є «неперехідною загальною інновацією, що стосується педагогічної системи в цілому» (Сазоненко Г.С.) [4]. Розуміння того, що оптимальним можна вважати такий процес, що відповідає водночас таким критеріям: а) зміст, структура й логіка його функціонування забезпечують ефективне і якісне розв'язання завдань виховання й розвитку молодих людей відповідно до державних програмних вимог на рівні максимальних можливостей кожного; б) досягнення поставленої мети відбувається без порушення норм витрат часу, що запобігає фактам перевтоми вихованців і педагогів забезпечується теорією Ю. Бабанського. На його думку, методологічною основою оптимізації є системний підхід, що вимагає розглядати всі компоненти виховного процесу в єдності закономірних взаємозв'язків, спиратися на загальну теорію управління складними динамічними системами. Оптимізація ґрунтується на філософській категорії міри і виступає проти абсолютизації тих чи інших компонентів педагогічної системи, завищення або заниження темпів діяльності, її складності та вимагає вибору саме оптимальної міри їх застосування. Головними мотивами пошуку оптимальної, наприклад, для виховання ціннісного ставлення до людини гуманістичної технології в навчальному закладі стали:

- становлення та удосконалення національної системи освіти, де простежуються дві домінуючі тенденції: по-перше, відродження національної самосвідомості, української культури, мови, виховання громадянина-патріота, врахування ментальності нашого народу; по-друге, прагнення до інтеграції у світове співтовариство, співіснування з іншими народами на основі принципів толерантності;

- нова філософія виховання (зміна пріоритетів, парадигм, ціннісних орієнтацій);

- створення системи оптимально доцільного і ефективного, поетапного виховання ціннісного ставлення до людини у різних вікових категорій.

Її вибір відкриває можливості для морального розвитку особистості на гуманістичних засадах, започатковує умови та мотивацію самовдосконалення. Набуття молоддю умінь та навичок системного саморозвитку та особистісної самореалізації, що має чітко окреслений соціальний вимір, становить сьогодні основний зміст розвивального навчання і гуманістичного виховання. Навчальний заклад допомагає входженню в контекст сучасної культури, становленню гуманної особистості як стратега життя, гідного людини. Сьогодні його можна назвати школою культури життєвого самовизначення. У вихованців формується розуміння того, що навчитися жити – означає виробити власну гуманістичну позицію, світогляд, ціннісне ставлення до себе та інших. Обрані форми, методи і виховні технології спрямовані на допомогу у складанні життєвої програми, проекту (власне проектування майбутнього), як пізнати себе (самопізнання), як оцінювати себе (самооцінка), як визначити своє життєве кредо, мету (розуміння цілей і життєвої стратегії), здійснювати самоаналіз (рефлексію), і, звичайно, як планувати діяльність задля досягнень для свого майбуття, формувати готовність робити відповідальний життєвий вибір. Адже вірно зазначається у класичній педагогіці, де немає ланцюжка самостійно пройдених вихованцями шести етапів: *мета – мотив – дія – засіб – результат – оцінка (*до цього слід додати ще *рефлексію*, що є обов'язковою на кожному з етапів організації діяльності*),* там немає освітньої діяльності. Остання визначається нами як активність, спрямована на досягнення особистісно або громадсько значущого результату. Для цього можна використати якнайширший арсенал виховних засобів. В. Селіванов до них відносить усе те, що використовує індивід для засвоєння культурних надбань, усього людського досвіду [5]. А це, в першу чергу, можливе шляхом диференційованого використання різних видів діяльності, які забезпечують як відповідну міру засвоєння знань, так і певний рівень їх використання. Досить поширеною є точка зору, що засобом виховання може бути будь-який об'єкт середовища, усе те, що нас оточує, звичайно, крім нас самих: людину не можна використовувати у якості засобу. Так, Д. Белухін стверджує, що засіб виховання «можна визначити як об'єкт середовища чи життєву ситуацію, яка спеціально включається у виховний процес» [1]. Основними предметами праці у вихованні виступають моральні і естетичні почуття, знання, переконання, ідеали, характер, воля та інші якості і властивості особистості, які не сприймаються органами чуття. У вихованні засобом виступає діяльність учня. Формування якості особистості відбувається у результаті духовної діяльності, «праці душі»: емоційного сприйняття, переробки його у свідомості і формулювання висновків для себе, а не прямого впливу матеріальних предметів на органи чуття. Людину виховує та діяльність, яка викликає у нього відповідні почуття і ставлення. У вихованні використовується фактично увесь предметний світ, який оточує вихованця. Але не усі ці предмети є засобами виховання, вони включаються у виховний процес лише як елементи середовища існування і перетворюються в діяльності (зовнішній чи внутрішній, фізичній і духовній). До засобів можна віднести усі предмети, пристосування, дії, знання, за допомогою яких досягають поставленої мети. В І. Харламова «засоби виховання – це ті конкретні заходи чи форми виховної роботи (бесіди, збори, вечори…), види діяльності (заняття, гуртки, конкурси…), а також предмети (картини, кінофільми), які використовуються в процесі реалізації того чи іншого методу» [6]. Отже, засобами виховання можна вважати доцільно організовані методичні шляхи розв'язання виховних завдань. Ними можуть бути предмети, що використовуються у вихованні (наочні посібники, книги, радіо, диски з відеозаписами, комп'ютерна техніка, телебачення), види діяльності (засоби мистецтва, живе слово учителя, ігри, громадська, соціально корисна, фізкультурно-спортивна робота, самодіяльність).

Але наймогутнішим засобом виховання є спілкування, взаємодія з іншими. Для індивіда воно є надзвичайно важливою потребою. Оскільки людина – істота суспільна, то її сутність реалізується і розвивається лише у громадській діяльності, основу будь-якого її виду становить спілкування з іншими. Воно виступає в ролі обміну інформацією, взаємодії у ході спільної діяльності (функціонально-рольовий аспект), сприйняття людьми один одного (особистісний – співпереживання, емоційний контакт, розуміння). В основних державних документах, які стосуються освіти підкреслюється, що в епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль належить розвитку національної системи освіти і виховання, яка має забезпечити вихід молодої незалежної української держави на світовий рівень. Державна національна програма «Освіта»(Україна XX1 століття) головною метою національного виховання визначає: набуття молодим поколінням соціального досвіду; успадкування духовних надбань українського народу; досягнення високої культури міжнаціональних взаємин; формування у молоді незалежно від національності особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Висновок. Аналізуючи процеси, які відбуваються у молодіжному середовищі, ми мусимо визнати, що пріоритетна роль має належати орієнтації на полікультурні принципи виховання гуманної особистості. Шляхи підвищення ефективності процесу гуманістичного виховання пов'язані з подоланням формалізму (що можливе завдяки уникненню безсистемності, усуненню заорганізованості вихованців безліччю непотрібних заходів), удосконаленням виховної діяльності педагогічних колективів, створення в навчальному закладі сприятливого морально-психологічного клімату, підбором раціонального змісту виховання відповідно до його мети і рівня вихованості всіх учасників педагогічного процесу, розумним співвідношенням між інформаційними методами впливу і залученням до різних видів діяльності, використанням різноманітних форм і методів виховання (інтерактивних, інноваційних).

Література

1. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д. А. Белухин. – М.: Моск.пс.-соц. ин-т, 2006. – 312 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2.: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Кн. 3: Сходження до духовності: Наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
4. Сазоненко Г. С. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко. − Упоряд.: Г. Кальченко, Т. Вороненко. − К.: Шк. світ, 2009. − 128с.
5. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 336 с.
6. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников: Кн. для учителя / И. Ф. Харламов. − М.: Просвещение, 1989. – 176 с.

УДК 371.2.034 (73)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ І ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

І.В. Улиська

***Анотація**. У статті представлений теоретичний аналіз концептуальних підходів до морального виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогіці. Розглянуто когнітивний, оцінно-емоційний, інтегративно-світоглядний, аксіологічний, поведінковий (діяльнісний) і цілісний підходи.*

***Ключові слова:** моральне виховання, концептуальні підходи до морального виховання, зарубіжна педагогіка, моральна свідомість, моральна поведінка.*

***Аннотация**. В статье представлен теоретический анализ концептуальных подходов к нравственному воспитанию в зарубежной и отечественной педагогике. Рассмотрены когнитивный, оценочно-эмоциональный, интегративно-мировоззренческий, аксиологический, поведенческий (деятельностный) и целостный подходы.*

***Ключевые слова:** нравственное воспитание, концептуальные подходы к нравственному воспитанию, зарубежная педагогика, моральное сознание, моральное поведение.*

***Annotation**. In the article gives the theoretical analysis of different conceptual approaches to the concept of moral education in foreign and Ukrainian pedagogy. Considered cognitive, evaluative and emotional, integrative worldview, axiological, behavioral (activity) and holistic approaches.*

***Keywords**: moral education, conceptual approaches to moral education, foreign pedagogy, moral consciousness, moral behavior.*

Постановка проблеми. У процесі складних політичних і соціально-економічних перетворень Україна зіткнулася з низкою проблем, пов'язаних з деградацією суспільної моралі: односторонньою орієнтацією на матеріальні цінності і девальвацією духовних, браком милосердя і взаємоповаги, проявом байдужості й агресивності, культу грошей, сили й влади у стосунках між людьми. Соціальні труднощі й прорахунки в моральному вихованні стали причиною розвитку певних негативних явищ: наркоманії, алкоголізму, статевої розпусти, злочинності тощо. Сучасне суспільство нерідко створює культ підмінних цінностей: престижність становища, влада над людьми, дорогі речі тощо; активно насаджує егоїстичне бажання витрачати щоразу менше праці, часу, зусиль і водночас отримувати якомога більше задоволень. За таких умов виникає необхідність окультурення, створення людяного суспільства, формування в людей позитивного мислення, душевної рівноваги, навичок конструктивної

© І.В. Улиська

поведінки, свідомості й відповідальності.

Дедалі актуальнішим стає свідоме існування людини, що ґрунтується на врахуванні нею власної природи і підпорядковується завданням самовдосконалення, духовного зростання та морального розвитку. На жаль, у системі вітчизняної освіти досі існує значний дисбаланс, сутність якого полягає в надмірному акцентуванні уваги на розвитку інтелектуальних та фізичних здібностей дитини і в недостатньому – на формуванні моральної сфери особистості. У цьому контексті посилюється актуальність пошуку нових шляхів і підходів до морального виховання сучасної молоді.

Аналіз попередніх досліджень. До питань, пов'язаних з вирішенням завдань морального виховання, зверталися багато дослідників. Зокрема, на значення духовно-моральних цінностей у вихованні підростаючого покоління вказували В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко, Г. І. Ващенко, Б. Д. Грінченко, І. І. Огієнко, С. Ф. Русова, І. М. Стешенко, С. Т. Шацький, які розглядали їх у тісному зв'язку з розвитком усієї системи виховання. Формуванню моральної свідомості та почуттів приділяли увагу такі психологи, як І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, О. І. Гришанова, Л. І. Божович, В. О. Крутецький, А. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, Л. В. Долинська, Н. В. Чепелєва, Д. Ф. Ніколенко, О. В. Скрипченко. У працях О. Д. Ярмоленка, І. В. Бужиної, З. І. Васильєвої, М. М. Аплетаєва, Р. К. Атаманова розглядалися окремі аспекти морального виховання в процесі навчання. В дослідженнях Н. Й. Волошиної, Т. Є. Буженко, Н. Ю. Невярович, О. В. Слоньовської віддзеркалені проблеми морального виховання школярів у процесі вивчення літератури. Моральному вихованню школярів присвячені різнопланові педагогічні дослідження Ш. А. Амонашвілі, В. Т. Бабич, В. О. Білоусової, О. С. Богданової, О. В. Бондаревської, І. Д. Звєрєвої, В. А. Киричок, Л. Г. Коваль, Т. Є. Коннікової, Н. І. Підгорної, В. І. Петрової, О. Я. Савченко, Т. І. Цвелих, Т. І. Чорної. Моральне виховання є об'єктом дослідження також сучасних зарубіжних учених: П. Еббса, Л. Рейда, В. Штейна, Є. Уілсона, Є. Сторра, Р. Гіпсона та ін.

Мета нашої статті полягає в аналізі розроблених у вітчизняній і зарубіжній педагогіці підходів до морального виховання особистості, які можуть бути використані у процесі формування моральної свідомості сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу. Моральне виховання особистості – складний і багатогранний процес, основними завданнями якого, як вказував А.С. Макаренко, є: «формування моральної свідомості; виховання і розвиток моральних почуттів; вироблення умінь і навичок моральної поведінки» [7, с. 163].

У вітчизняній педагогіці щодо змісту поняття «моральне виховання» склалися різні уявлення. Аналіз літератури дав змогу виокремити такі концептуальні підходи до розуміння сутності морального виховання: когнітивний, оціночно-емоційний, інтегративно-світоглядний, аксіологічний, поведінковий (діяльнісний), цілісний.

У когнітивному підході, представниками якого є Л. М. Архангельський та М. І. Болдирєв, моральне виховання розглядається, як: процес формування самостійності і стійкості суджень про моральні норми, що регулюють взаємовідносини людей; процес формування вміння давати змістовну характеристику моральним цінностям і аналізувати, як саме вони можуть проявлятися у поведінці [1]. Зокрема, Л.М. Архангельський вважає, що моральне виховання – це, насамперед, інформування вихованців про належну поведінку [1]. М.І. Болдирєв розглядає моральне виховання як цілеспрямовану роботу педагога, зорієнтовану на засвоєння вихованцем принципів моральності, набуття ним навичок високоморальної поведінки [2].

Таким чином, у когнітивному підході основним структурним компонентом концепції морального виховання є моральне просвітництво, спрямоване на розвиток моральної свідомості і мислення.

Прихильники іншого підходу до змісту морального виховання – оцінно-емоційного – вважають, що сприйняття інформації про моральність і формування власних ціннісних орієнтацій неможливі тільки на знаннєвому (когнітивному) рівні. У цьому процесі активну роль відіграють емоції. Саме таких поглядів дотримувалися В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерєв, І. Ф. Харламов. Зокрема, І. Ф. Харламов під моральним вихованням розуміє такий процес педагогічного впливу на вихованців, який сприяє позитивному ставленню до цих впливів, спонукає їх до власного активного розвитку і формування позитивних особистісних якостей [12].

У цьому підході моральне виховання розглядається як процес формування оціночних суджень, що характеризують ставлення до моральних цінностей, взаємини людей, стійкість, глибину і силу моральних почуттів. Основним компонентом морального виховання в даному випадку є розвиток моральних почуттів, формування моральних оцінок та системи життєвих відносин (особистих, суспільних, державних) [10].

Прибічники інтегративної позиції (В. В. Белорусова, Т. А. Ільїна, А. П. Кондратюк, І. І. Подласий, І. К. Решетень), говорячи про моральне виховання, зазначають, що моральні норми сприймаються не тільки свідомістю (раціональним мисленням), але й почуттями. Таким чином, процес морального виховання вимагає врахування діалектичної єдності когнітивного та чуттєвого компонентів у розвитку особистості [9]. Так, Т. А. Ільїна вважає, що моральне виховання – це цілеспрямована діяльність вихователів, метою якої є формування у вихованців системи моральних уявлень, розвиток моральних почуттів, вироблення правильних оцінок та відносин [5].

І.П. Подласий розуміє моральне виховання як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття та поведінку вихованців з метою формування у них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі [9].

Світоглядний підхід (І. Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко, Н. В. Савін, В. О. Сластьонін, В. О. Сухомлинський, Є. І. Шиянов) інтерпретує моральне виховання як процес формування цілісного морального уявлення про природу, суспільство, людину, що знаходить вираження в системі цінностей і моральних ідеалів особистості, суспільства. Ведучим та обов'язковим структурним компонентом цього підходу є формування світогляду [10].

В. О. Сухомлинський вказує на те, що моральне виховання – це не тільки формування світогляду і переконань у процесі оволодіння знаннями, а й особлива виховна робота, що має свої закономірності, потребує часу та певних форм і методів впливу на свідомість, характер, поведінку людини [11].

Дещо пізніше представники світоглядного підходу – В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаев, А. І. Міщенко, Є. М. Шиянов – визначили новий підхід до розуміння змісту морального виховання – аксіологічний. Дотримуючись цього підходу, дослідники трактують моральне виховання як спеціально організований процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей. У центрі уваги знаходяться не просто знання, вміння, навички вихованця, а цілий комплекс життєво важливих цінностей, що допомагають впевнено орієнтуватися у навколишньому світі [11].

Представниками поведінкового (діяльнісного) підходу до змісту морального виховання є дослідники І. С. Мар'єнко та Б. Т. Ліхачов. І. С. Мар'єнко визначає процес морального виховання як сукупність послідовних взаємодій вихователя і вихованців, спрямованих на досягнення ефективного і якісного результату педагогічної діяльності та належного рівня морального розвитку особистості відповідно до ідеалів сучасного і майбутнього суспільства [8].

Б. Т. Ліхачов зазначає, що моральне виховання – це не формальне заучування моральних норм та бездумне відпрацювання навичок і поведінки, а активний життєвий процес відносин, взаємодій, діяльності, спілкування і подолання суперечностей, процес постійних і систематичних рішень, залучення вольових дій на користь моральних норм. Лише в реальних життєвих ситуаціях, активних взаєминах людини з людиною, тваринами, природою, в процесі свідомого морального вибору формуються особистісно значущі моральні цінності, які з часом становлять фундамент моральності [6].

Таким чином, поведінковий підхід розглядає моральне виховання як процес формування стійких свідомих навичок і звичок моральної поведінки, вільного морального самовизначення в процесі життєдіяльності, прагнення людини до морального ідеалу [9].

У межах цілісного підходу (О. С. Богданова, І. А. Каіров, С. В. Черепкова) моральне виховання розглядається як процес, спрямований на цілісне формування особистості. Структурними компонентами даного підходу є моральне просвітництво, формування моральних переконань, розвиток моральних почуттів, формування навичок моральної поведінки, вироблення правильних моральних оцінок і відносин, формування характеру, рис особистості, інтеріоризація загальнолюдських цінностей і формування світогляду, тобто, всі ті структурні компоненти, які були основними у перерахованих вище підходах. Цілісний підхід розглядає вказані компоненти як єдину систему. Моральне виховання ефективно здійснюється тільки як цілісний, відповідний нормам загальнолюдської моралі процес організації всієї життєдіяльності особистості: її освіти, діяльності, відносин, спілкування [10].

Визначна роль у застосуванні цілісного підходу на практиці належить А. С. Макаренко, який не тільки сформулював найважливіші теоретичні положення даного підходу в педагогіці, але й створив практичну модель цілісного утворення. Зокрема, вітчизняний педагог говорив про те, що вчитель повинен прагнути до виховання цілісної, нероздільної особистості і навчитися так організувати виховання, щоб досягнути вдосконалення особистості в цілому [7].

Ми вважаємо, що теоретично обґрунтованим і виправданим на практиці є цілісний підхід до морального виховання як органічної єдності моральної освіти, виховання та життєдіяльності. Цілісність морального виховання досягається, коли основою, джерелом і матеріалом педагогічного процесу є саме життя. Моральність формується не тільки завдяки словесним настановам або дотриманню певної

поведінки, а й у повсякденному житті, де особистості доводиться вибирати, приймати рішення і робити вчинки, спираючись на свої знання та уявлення, отримані в процесі морального виховання.

Зарубіжна наука зміст морального виховання розглядає досить різнопланово, у зв'язку з чим існує й значна кількість концептуальних підходів до його розуміння. Зазначимо, що поряд з поняттям «підхід до морального виховання» зарубіжні дослідники оперують поняттям «концепція морального виховання». Такі вчені, як К. Аренза, Д. С'юперка, Дж. Хедсторм виокремлюють такі підходи (концепції) до морального виховання: інкулькація (виховання характеру), аналіз, осмислення цінностей, моральний розвиток, виховання в діяльності. Дослідник Дж. Дьюн також розглядає п'ять підходів: аналітичний підхід, моральний розвиток, осмислення цінностей, виховання характеру, стимуляція цінностей. Г. Кіршенбаум, зазначаючи, що проблема морального виховання стосується фактично всіх сторін життєдіяльності особистості, зокрема, формування цінностей, критичного мислення, моральної поведінки, виховання характеру, визначає такі підходи: осмислення цінностей, моральний розвиток, громадське виховання та виховання характеру. Науковці Л. Колберг та Р. Мейєр, беручи за основу виховні цілі морального виховання, говорять про романтичний підхід, еволюційний (прогресивістський) підхід і культурну трансмісію. П. Шарф також визначає три підходи до морального виховання: романтичний, механістичний та діалектичний [3].

Проте зі всього різноманіття існуючих підходів до морального виховання можна виокремити п'ять, які на даний час є провідними у зарубіжній науковій літературі: виховання характеру, діяльнісний та аналітичний підходи, осмислення цінностей, морального розвитку особистості [3].

Прихильники концепції виховання характеру, зокрема Т. Лікона, Дж. Весель, С. Бойд, Е. Джонсон, К. Райан, М. Берковіц, розглядають моральне виховання як формування у вихованця загальноприйнятих моральних норм та розвиток у нього позитивних особистісних рис характеру, таких, як доброта, самоповага, справедливість, відповідальність, дисциплінованість, любов до своєї країни, повага до оточуючих. Провідна роль тут відводиться педагогові, який не просто повинен інформувати вихованців про моральні норми, але, насамперед, особисто демонструвати зразки моральної поведінки [3]. Так, дослідники Дж. Весель і С. Бойд трактують виховання характеру як цілеспрямоване навчання, завдяки якому здійснюється процес формування відповідальної особистості, розвитку її позитивних рис характеру та засвоєння норм моральної поведінки [13].

Е. Джонсон визначає виховання характеру як «пізнання добра, формування любові до хорошого та здійснення хороших вчинків» [3, с.117.].

Представниками діяльнісного підходу є Д. Соломон, В. Батистич, М. Уотсон, Г. Блумер, Е. Шапс, які вважають, що засвоєння моральних цінностей недостатнє на рівні розуміння та логічного аналізу, цей процес повинен знайти своє втілення на практиці, тобто у поведінці особистості. Щоб даний процес був успішним, необхідно створити такі життєві ситуації, завдяки яким вихованець зміг би використати засвоєні ним моральні цінності. Саме тому роль педагога в організації відповідних умов формування моральної особистості займає головне місце [3].

Зокрема, дослідники Д. Соломон, В. Батистич, М. Уотсон зазначають, що соціум не найкраще середовище для засвоєння моральних цінностей. Цей процес має бути спеціально організованим, з одного боку, з іншого – має відбуватися в умовах повсякденного життя вихованців [3].

В аналітичному підході моральне виховання трактується як процес раціонального мислення, який є своєрідним регулятором моральної поведінки вихованця (М. Ліпман, А. Елліс, М. Сквірен, Г. Келлі). Головна увага цього підходу зосереджена на формуванні в особистості вміння застосовувати логічний аналіз з метою перевірки достовірності та критичного оцінювання фактів, а також на використанні прийомів наукових досліджень для вирішення морально-ціннісних проблем. Процес виховання тут розглядається як засвоєння загальноприйнятих моральних норм та цінностей, а не формування власних [3].

В основі концепції осмислення цінностей (К. Роджерс, А. Комбс, А. Маслоу) лежать ідеї не прищеплення вихованцю загальносоціальних моральних цінностей, а розвитку в нього вже наявних цінностей. Представники цієї концепції вважають, що роль педагога полягає в ознайомленні вихованців з моральними нормами та цінностями, а не в нав'язуванні власної думки. Позиція педагога – спілкування «на рівні», врахування інтересів та потреб вихованців, сприяння найповнішій реалізації існуючих задатків. «Мета виховання, на думку К. Роджерса, полягає не в прищепленні дітям певних моральних цінностей, а в тому, щоб довірити їм самим оволодівати моральними принципами» [3, с. 67].

Засновник концепції морального розвитку особистості Л. Колберг розглядає моральне виховання з позиції когнітивного підходу до формування моральної свідомості. Вчений та його послідовники А. Хіггінс, М. Блатт, К. Джілліган вважають, що моральні норми та цінності краще засвоюються, якщо їх пояснювати з погляду логічних процесів, які спонукають особистість до аналізу моральних проблем та до прийняття адекватних рішень при виникненні моральних суперечностей. Саме когнітивний аспект є

регулятором моральної поведінки вихованця [3].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши існуючі підходи (концепції) до морального виховання у вітчизняній та зарубіжній літературі, можна стверджувати, що моральне виховання – явище багатогранне, різнопланове, що знаходить вияв в існуванні значної кількості підходів до розуміння його сутності. Водночас різноманіття концептуальних підходів до морального виховання не сприяє вирішенню проблем педагогічної практики, оскільки в більшості з них розглядається лише один із аспектів морального становлення особистості. Зокрема, когнітивний підхід у вітчизняній педагогіці та концепція морального розвитку у зарубіжній акцентують увагу на пізнавальному аспекті, в основі оцінно-емоційного підходу та концепції виховання характеру лежить формування позитивних рис характеру, в поведінковому та діяльнісному підходах головне значення надається формуванню моральної поведінки. Найбільш повно, на наш погляд, проблема морального виховання представлена в цілісному підході, що поєднав у собі всі аспекти життєдіяльності людини.

Література

1. Архангельский Н. В. Нравственное воспитание / Н. В. Архангельский. – М.: Просвещение, 1979. – 320 с.
2. Болдырев Н. И. Нравственное воспитание школьников / Н. И. Болдырев. – М.: Просвещение,1979. – 289 с.
3. Галузяк В.М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В.М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця, 2009. – 231 с.
4. Ильина Т. Л. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов пед. Институтов / Т. Л. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
5. Лихачёв Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачёв. – Самара, 1997. – 84 с.
6. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания: соч. / А. С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1949. – 132 с.
7. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко.- М.: Просвещение, 1985.- 101 с.
8. Подласый И. П. Педагогика: процесс воспитания / И. П. Подласый. –»Владос», 2000. – 256 с.
9. Старченко Л. В. Содержание нравственного воспитания старшеклассников / Л. В. Старченко // Сборник научных трудов СевКавГТУ. – 2007. – № 5. – С. 23-29.
10. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – М., 1980.
11. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М., 1990. – 367 с.
12. Vessels G. G. Public and Constitutional Support for Character Education / G. G. Vessels, S. M. Boyd // NASSP Bulletin. – 1996. – № 80. – P. 55-62.

УДК 37. 032

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О. А. Ціхоцька

Анотація. *Стаття присвячена з'ясуванню особливостей виховання гуманістичних цінностей молоді шляхом залучення вихованців до світової культури. Розкривається методика діагностування сформованості моральних якостей, які характеризують гуманність особистості. Розглядаються критерії і рівні сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій.*

Ключові слова: *гуманістичне виховання, гуманістичні цінності, загальнолюдські цінності, гуманна педагогіка, ціннісні орієнтації, критерії і рівні сформованості гуманістичних цінностей.*

Аннотация. *Статья посвящена определению особенностей воспитания гуманистических ценностей молодежи путем привлечения воспитанников к мировой культуре. Раскрывается методика диагностики сформированности моральных качеств, которые характеризуют гуманность личности. Рассматриваются критерии и уровни сформированности гуманистических ценностных ориентаций.*

Ключевые слова: *гуманистические ценности, общечеловеческие ценности, ценностные ориентации, критерии и уровни воспитанности гуманистических ценностей старшеклассников, гуманная педагогика.*

Annotation. *In the times of social instability and spiritual crisis the formation of the youth humanistic values has become an urgent educational problem. Being the public ideals and at the same time an engine of interaction between an individual and the society, these values motivate the guidelines of human activity, determine the nature of the relationships in the society and become the subject of human behavior. That is why in the present social situation of the market relationships, when young people are aimed at success, self-affirmation and self-realization, it is important for them not to overstep the brink of humaneness and not to neglect humanistic principles, the most important of which is a value attitude to the man.*

Keywords: *humanistic values, humanistic training, humanistic education, the criteria of humanistic values, a value attitude.*

© О. А. Ціхоцька

Постановка проблеми. Соціальна нестабільність, духовна криза, вимагають розв'язання широкого кола проблем, пов'язаних із моральним розвитком особистості, формуванням гуманістичних цінностей. Саме тому особливої актуальності набуває проблема формування гуманістичних ціннісних орієнтацій молодих людей, які незабаром долучаться до розбудови держави. Необхідно турбуватися про створення ґрунтовної бази для виховання молодого покоління, в основі якої були б закладені принципи гуманізму. Для цього вкрай важливо виокремити критерії, рівні сформованості гуманістичних цінностей для побудови ефективної системи виховної роботи. Виняткову роль у формуванні гуманістичних цінностей молоді відіграє її прилучення до надбань вітчизняної і світової культури.

Ми поставили за мету максимально використати у позакласній роботі потенціал художньої творчості, української та світової культури і проаналізувати, за якими критеріями та рівнями можна було б успішніше виховувати гуманістичні цінності. Твори М. Коцюбинського, Л. Українки, І. Франка, О. Довженка, О. Гончара, Г. Тютюнника, У. Самчука, І. Багряного, М. Хвильового є зразками пропаганди ідей добра, гуманізму, спонукають до роздумів про міру людяності, взаємоповаги у стосунках. Недаремно В. Сухомлинський стверджував, що література як вид мистецтва збуджує позитивні емоції дитини, змушує замислитись над гармонією людських стосунків, почуттям обов'язку, вдячності, справедливості. Саме читання, яке «захоплює розум і серця, примушує вдивлятися в глибини людської душі, думати про свою долю, про майбутнє» [7, с. 234-235].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема гуманістичного виховання особистості засобами світової і вітчизняної культури проблема не нова. Вагомий внесок у її розв'язання зробили педагоги-гуманісти Г. Ващенко, Ш. Амонашвілі, Є. Шацький, В. Сухомлинський. Над проблемою впровадження ідей гуманної педагогіки в системи сучасної, в тому числі гуманітарної, освіти активно працюють І. Бех, І. Зязюн, О. Пєхота, С. Гончаренко, В. Киричок, К. Чорна. Праці Л. Виготського, Л. Жабицької, О. Никифорової, Н. Молдовської присвячені аналізу психологічних закономірностей формування моральної сфери особистості засобами художньої творчості.

Формування гуманістичних понять, моральних ідеалів, духовного світу особистості засобами культури і літератури стали предметом наукових досліджень Ю. Бондаренко, М. Жулинського, М. Горди, Л. Драчук, В. Коваль, Р. Мовчан, О. Слоньовської, Г. Клочека, А. Фасолі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз праць у досліджуваній галузі засвідчив, що науковці недостатньо уваги приділяють вивченню педагогічних умов ефективного формування гуманістичних цінностей молоді, оскільки досить часто використовують поняття «загальнолюдські цінності», ототожнюють моральні й гуманістичні цінності. Проте, як вважає О. Лейчук, моральні цінності автоматично не можуть стати гуманістичними. Потрібно розрізняти цінності «для себе» і «для іншого». Саме останні набувають статусу гуманістичних. Слово «гуманістичний» означає «спрямований на людину». Цінності заради іншого реалізуються в педагогічній діяльності [5, с. 296]. Вважаючи гуманістичні цінності складовою моральних або загальнолюдських, науковці не акцентують увагу на формуванні гуманістичних якостей особистості, на вихованні поваги до людської гідності, доброзичливості, співпереживанні, милосердя, співчуття, непримиренності до проявів зла. Тому завдання нашого дослідження полягає у теоретичній розробці та експериментальному доведенні ефективності педагогічних умов, інноваційних форм і методів, що забезпечують формування гуманістичних цінностей молоді.

Перш за все ми виявляли критерії і розробляли рівні, за якими можна було б відслідковувати процес гуманістичного виховання. Ми також передбачали, що формування гуманістичних цінностей, наприклад, засобами літератури буде продуктивнішим за умов: визнання пріоритетної ролі виховної мети у процесі роботи над художнім твором, а також позакласної виховної діяльності, яка полягає у формуванні гуманістичних цінностей молоді; забезпечення проблемного підходу, що полягає у моделюванні таких ситуацій, які будуть стимулювати вихованців до висловлювання власних суджень про поведінку, вчинки, помисли персонажів; зосередження уваги на морально-етичних проблемах творів шляхом вдалого відбору і узагальнення фактів гуманістичного змісту, а також накладання цих ідеалів на гуманістичне виховання сучасної молоді, визначення ролі гуманістичних цінностей та їх антиподів у системі морально-етичних настанов нашого часу; забезпечення засвоєння системи, пов'язаних із досліджуваною проблемою, морально-етичних понять і формування на цій основі гуманістичних цінностей; організації взаємодії на основі діалогу і співпраці у процесі спільної роботи, що ґрунтуватимуться на принципах гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки; використання нетрадиційних форм і методів позаурочної роботи, забезпечення системного підходу в організації позакласної роботи з метою формування гуманістичних цінностей молоді засобами української і світової культури.

З метою забезпечення науково обґрунтованої та доказової перевірки гіпотези дослідження нами проводився педагогічний експеримент, який дав змогу з'ясувати ефективність обраних умов, форм і методів виховання гуманістичних цінностей молодих людей. Дослідницько-експериментальна робота проводилася у три етапи: констатувальний, формувальний і заключний. Мета першого етапу полягала у визначенні ціннісних орієнтацій вихованців, розуміння ними такого ключового поняття, як гуманність, та його базових складових - доброти, справедливості, непримиренності до проявів зла; виявленні початкового рівня сформованості гуманістичних орієнтацій молоді у контрольній та експериментальній групах. Підготовка до констатувального етапу експерименту передбачала: визначення його мети, основних методів дослідження; відбір виховних груп, де він мав проходити; складання текстів анкет; розробку критеріїв та рівнів сформованості гуманістичних цінностей. Разом з магістрантами спеціальності «Педагогіка вищої школи» ми проводили дослідження на базі Вінницького технічного ліцею і педагогічного коледжу. Науковці доводять, що юнацький вік найсприятливіший для формування духовного світу особистості. Аналіз наукової літератури з вікової та педагогічної психології підтвердив це припущення. В ранній юності завершується фізичний та статевий розвиток, настає новий етап у формуванні розумової, почуттєвої та духовної сфери особистості. Характерними ознаками розумової діяльності у цей період стає оволодіння складними інтелектуальними операціями. І. Кон абстрактно-філософську спрямованість юнацького мислення пов'язує не лише з формально-логічними операціями, а й з особливостями розвитку почуттєвої сфери. Обумовлені появою психологічного новоутворення в особистісних структурах, вони визначають нову життєву позицію стосовно людей і світу, нову систему цінностей, поведінки, соціальної активності. Л. Виготський характеризує феномен новоутворення як «той новий тип побудови особистості та її діяльності, ті психічні і соціальні зміни, які вперше виникають на цьому віковому етапі і які в найголовнішому і основному визначають свідомість молодої людини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід її розвитку у цей період» [4, с.248]. Для юнака таким новоутворенням є відкриття свого внутрішнього світу, що дає сильний поштовх розвитку і активізує ціннісно-орієнтаційну діяльність, мета якої – вироблення критеріїв оцінки себе і навколишнього світу і на цій основі – формулювання правил поведінки. За допомогою саморефлексії аналізуються власні думки і почуття, «приміряються на себе» вчинки інших людей. На відміну від підліткового віку, в юності відбувається ідентифікація не з конкретними вчинками, а з переживаннями, мотивами дій. Зростає увага та інтерес до внутрішнього світу інших людей. Саме їх необхідно використовувати вихователям з метою формування гуманістичних цінностей.

Вихованцям ми запропонували запитання: «Які риси характеру ви цінуєте і зневажаєте в людях найбільше?». Воно було спрямоване на виявлення оцінково-імперативної складової гуманістичної свідомості та поведінки, її цілеспрямованої регуляції з метою знаходження певного ціннісного сенсу у моральному виборі. Наші запитання супроводжувались завданням: розташувати якості особистості у два ряди за рангами по мірі зниження їх значущості. При аналізі відповідей опиралися на розроблену нами класифікацію гуманістичних цінностей [6, с. 98]: а) повага до людської гідності: довіра, доброзичливість, скромність, терпимість, ввічливість; б) доброта: благородство, турботливе ставлення до людей, щирість, добродушність, великодушність, тактовність, миролюбність, лагідність, добропорядність, милосердя, безкорислива допомога іншому; в) співчуття, чуйність: сприйняття іншого, співпереживання, жалісливість, поступливість, прихильність, привітність, уважність; г) справедливість, самокритичність: чесність, правдивість, вірність, аналіз помилок, об'єктивність, вимогливість; д) протидія проявам зла: непримиренність до проявів жорстокості, байдужості, антигуманних вчинків, мужність, пристрасність при обстоюванні справедливості, принциповість, рішучість, критика недоліків. Крім методу ранжирування нами були використані методи усного опитування, інтерв'ю, експертної оцінки, бесіди із старшокласниками і класними керівниками, спостереження за поведінкою старшокласників.

У результаті експериментального дослідження нами були визначені стійкі орієнтації на такі моральні цінності особистості, як доброта, чесність, порядність. Найбільше вихованці зневажають лицемірство, жадібність, підлість, жорстокість, егоїзм, байдужість. Така риса характеру, як доброта, зустрічається у 60 % опитаних учнів. Це надзвичайно важливо для подальшої співпраці, спрямованої на формування гуманістичних цінностей у молодих людей, оскільки «стратегічним орієнтиром у виховній діяльності, безпосередньо пов'язаній з формуванням почуття цінності іншого, має виступити людяність (доброта) як критерій високоморальної особистості» [2, с. 18]. У процесі дослідження ми звернули увагу на нерозуміння її справжньої цінності в структурі моралі, а також виявили суттєві недоліки у гуманістичному вихованні молодих людей. Так, наприклад, такі якості, як безкорисливість, чуйність, доброзичливість, займають дуже віддалені від перших місця. І. Бех вбачає причину цього у

«відчуженості знань від цінностей духовної культури, яка має перетворити їх на морально орієнтовані» [1, с.122]. Учений зазначає, що педагог «мусить проводити спеціальну роботу, спрямовану на постійне осмислення не лише своїх наявних на цей час пізнавальних можливостей, а насамперед - морально-ціннісних» [1, с. 123].

Як свідчить аналіз, динаміка ціннісних орієнтацій вихованців характеризується певною безсистемністю. Серед гуманістичних цінностей не були названі такі, як співпереживання, уважність до іншого, вірність, турботливе ставлення, непримиренність до байдужості, антигуманних вчинків. Дослідження ціннісних орієнтацій засвідчило, що молоді люди рідко віддають перевагу таким якостям особистості, як гуманність, уважність до іншої людини, тобто якостям, які складають фундамент гуманності. Нам важливо було також з'ясувати, наскільки розуміють учні суть цих понять і зміст стосунків, що на них ґрунтуються.

У результаті ми виявили, що у переважної більшості вихованців критеріями були обрані три узагальнених характеристики, за якими вони ставляться до інших людей: доброта, справедливість, непримиренність до проявів зла, байдужості, жорстокості. На запитання «Що означає бути гуманною людиною?» майже всі назвали доброту. Кожен п'ятий увів у це поняття непримиренність у боротьбі зі злом, жорстокістю, байдужістю. І лише один із шести назвав справедливість однією із гуманістичних цінностей. Перевагу доброті, справедливості та непримиренності до провів жорстокості як гуманістичним цінностям, надали лише троє із 68 опитаних. За результатами спостережень усвідомлення гуманістичних цінностей і поєднання їх з особистісною поведінкою збігається у трьох із 60% опитаних. І лише у 12% студентів спостерігається збіг за трьома критеріями: доброта, справедливість, непримиренність із усяким злом. Ось деякі висловлювання старшокласників, наділених гуманістичною свідомістю, яка спонукає до відповідної поведінки: «Гуманна людина готова на самопожертву заради іншого, як говорять віруючі», «Бути гуманним – означає любити і поважати людей, допомагати їм», «Бути гуманним – означає бути добрим, справедливим, любити людей, але ненавидіти зло, жорстокість». У висловлюваннях простежується розуміння дієвої любові до людей, наближення до усвідомлення найважливішої гуманістичної істини: «людина стає тоді людиною, коли вона керується власними думками, переконаннями, коли вона своїми вчинками творить моральне благо, справедливість, самостійно здійснює шлях до моральної досконалості» [3, с. 103].

Враховуючи надбання психолого-педагогічної літератури, нами було визначені дві групи критеріїв сформованості гуманістичних цінностей молоді. *По-перше,* це критерії, з допомогою яких можна визначити рівень теоретичних знань про гуманістичні цінності та наявність практичних умінь і навичок у їх застосуванні: уміння дати визначення понять, представити розуміння їх суті. *По-друге,* це ті, які дозволяють визначити рівень сформованості гуманістичних цінностей на основі виявлення гуманістичних почуттів (співчуття, співпереживання, честі, гідності), які спонукають до гуманної поведінки (доброчинності, непримиренності до байдужості, жорстокості). Відповідно до цих критеріїв нами було визначено рівні сформованості гуманістичних цінностей:

високий (вільно володіє понятійним апаратом і впевнено оперує ним під час аналізу ціннісних орієнтацій людини. Вихованець співчуває іншим, переживає їхні емоційні стани. У них прихильне ставлення до людини проявляється у конкретній поведінці, благочинній діяльності, відстоює свою честь та гідність іншої людини, прагне бути джерелом радості для іншого. Вони прагнуть наслідувати ідеал гуманної людини;

середній: характеризується володінням понятійним апаратом, проте коло понять обмежене, є труднощі в розумінні їх значення; сприймає і розуміє інших людей, може характеризувати гуманні та антигуманні вчинки, якості; емоційно переживає стани інших людей; ідеалом його є високогуманна людина, але вихованець не прагне його наслідувати; гуманістичні цінності не відіграють пріоритетної ролі в ієрархії його цінностей; прояви гуманної поведінки характеризуються непослідовністю, простежуються періодично; прагне поводити себе так, щоб не стати джерелом смутку, печалі іншої людини;

низький: вихованець погано володіє понятійним апаратом, не виявляє інтересу до емоційних станів, почуттів інших людей, не може проаналізувати гуманні чи антигуманні вчинки, якості; ключові гуманістичні цінності займають низьке місце в ієрархії його цінностей; він розуміє, де добро, а де зло, але не втручається у ситуації, коли слід відстояти гідність іншого, благочинна діяльність не стала його внутрішньою потребою (він якщо і допомагає іншим, то не завдяки власним переконанням а, наприклад, щоб його не засуджували).

Результати дослідницької роботи на етапі констатувального експерименту ми узагальнювали за такими параметрами: розуміння змісту теоретичних понять; наявність інтересу до проблеми, практичних умінь і навичок аналізу; рівень сформованості раціональної сфери (наявність

гуманістичного ідеалу, розвиток гуманістичної самосвідомості); рівень сформованості почуттєвої сфери (місце співчуття, співпереживання, почуття справедливості, обов'язку, честі, гідності в ціннісній ієрархії особистості); рівень сформованості поведінково-діяльнісної сфери (дієвість ідеалу гуманної людини, конкретні кроки по самовдосконаленню особистості, щоб відповідати даному ідеалу). За кожний з показників рівня сформованості гуманістичних цінностей учень одержував від 3 до 5 балів (3 бали - низький рівень, 4 - середній, 5 - високий рівень). Загальна кількісна характеристика розраховувалась за формулою:

Р — рівень сформованості гуманістичних цінностей

$$P = \frac{C}{K}$$

(С - сума набраних балів; К - кількість показників, що враховувались) [6, с. 73].

Результат від 4,5 до 5,0 балів вважається свідченням високого рівня сформованості гуманістичних цінностей; від 3,6 до 4,4 - середнього; від 3,0 до 3,5 - низького. Розраховані за цією формулою результати констатувального етапу експерименту представлені у таблицях 1-2.

Таблиця 1

Рівні сформованості гуманістичних цінностей контрольної групи

Загальна кількість учасників	Рівні сформованості гуманістичних цінностей					
	низький		середній		високий	
27	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
	15	55,5	10	37	2	7,5

Таблиця 2

Рівні сформованості гуманістичних цінностей експериментальної групи

Загальна кількість учнів	Рівні сформованості гуманістичних цінностей					
	Низький		Середній		Високий	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
30	18	60	11	36,7	1	3,3

Отримані дані засвідчують, що високий рівень розвитку досліджуваної якості на констатувальному етапі експерименту характерний для надзвичайно малої кількості учнів, як у контрольних, так і в експериментальних класах, а також, що гуманістична свідомість і поведінка збігаються лише у тих вихованців, що піднялися до усвідомлення гуманістичних цінностей як групи інтегрованих якостей в єдності трьох суттєвих ознак: доброти, справедливості, протидії проявам зла. Розбіжності між свідомістю та поведінкою починаються у тих, у свідомості яких знайшли відображення лише дві ознаки і, відповідно, не завершився процес узагальнення. Неповнота і невпорядкованість знань про структуру гуманних якостей проявляється в поганому усвідомленні сутності гуманістичних цінностей, у нестійкості їх використання у поведінці. Залежність полягає у тому, що у більшості учасників експерименту доброта пов'язується лише із співчуттям, має споглядальний характер, не проявляється в дії, не простежується її активність.

Висновок. Вивчення особливостей оволодіння старшокласниками гуманістичними цінностями навіть на констатувальному етапі привело до виникнення багатьох запитань. Потребує доповнення і удосконалення методика дослідження стану гуманістичного виховання школярів. Існують прогалини і в організації виховного процесу. Тому здійснення систематичної роботи, спрямованої на формування гуманістичних цінностей молоді є нагальною потребою. Не втрачає своєї актуальності проблема розробки інструментарію і ефективних технологій гуманістичного виховання молоді.

Література

1. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перепитії становлення / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. 2001. – №2(16). – С. 120 – 123
2. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2(16). – С. 16 – 23
3. Васянович Г.П. Як поєднати вимогливість і чуйність / Г. П. Васянович // Гуманітарні науки. – 2001. – №12. – С. 98-104.
4. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский.– М.: Педагогика, 1984.– Т.4.– 427 с.
5. Лейчук А.О. Формування ціннісних основ гуманістичної позиції майбутніх педагогів /А.О. Лейчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Київ – Житомир: вид-во Волинь, 2003. – Кн.2. – 368 с.
6. Фасоля А. А. Формування духовного світу особистості у процесі вивчення української літератури: дис. … кандидата пед. наук : 13.00.02 / Фасоля Анатолій Миколайович. – К., 2000. – 178 с.

УДК 37.6

СТРУКТУРА ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ РАДІОЕЛЕКТРОННОГО ПРОФІЛЮ

І.С. Андрущенко

Анотація. *У статті розглянуто різні підходи до визначення поняття «технічна компетентність». Проаналізована структура технічної компетентності з різних наукових підходів. Запропоновано власний підхід до розробки структури поняття «технічна компетентність майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю».*

Ключові слова: *«компетентність», «технічна компетентність», «професійна компетентність», «офіцер радіоелектронного профілю», «структура».*

Аннотация. *В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «техническая компетентность». Проанализирована структура технической компетентности с позиций различных научных подходов. Предложен собственный подход к разработке структуры понятия «техническая компетентность будущих офицеров радиоэлектронного профиля».*

Ключевые слова: *«компетентность», «техническая компетентность», «профессиональная компетентность», «офицер радиоэлектронного профиля», «структура».*

Annotation*. In the article various author's approaches to the definition «technical competence» was discussed. The structure of technical competence from different scientific approaches was analyzed. The own approach to concept's structuring «technical competence of future officers of radioelectronic specialization» was given.*

Keywords: *competence, technical competence, professional competence, officer of radioelectronic specialization, structure.*

Постановка проблеми. Сучасний стан технічного розвитку України характеризується значними змістовними та структурно-організаційними змінами, які спрямовані на формування національної системи безпеки та оборони, її інтеграцію у міжнародний оборонний простір. Без оновлення системи військової освіти, яка б, окрім іншого, широко використовувала сучасні інформаційні технології, Україна не матиме майбутнього. Тому одним із напрямів модернізації вітчизняної системи оборони є формування технічної компетентності та інформаційної мобільності у всіх, хто навчається у вищих військових навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування професійної, методичної, психолого-педагогічної та предметної компетентності фахівців досліджували В. Адольф, В. Байденко, О. Бігич, О. Гура, І. Зязюн, О. Коваленко, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, І. Міщенко, О. Овчарук, В. Свистун, С. Сисоєва, В. Стрельніков, Ю. Татур, Л. Тархан, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін. Теоретичні питання реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки військових фахівців з вищою освітою розглядали В. Ягупов, В. Дружин, О. Євсюков, П. Корчемний, Є. Литвиновський, Ч. Чистовська та ін.

Мета статті полягає у визначенні структури поняття технічна компетентність майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю.

Виклад основного матеріалу. Структура – загальнонаукове поняття, що виражає сукупність стійких зв'язків об'єкта, які забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різноманітних зовнішніх і внутрішніх вимірах [8, с. 686].

Аналіз наукової літератури з дослідження структури технічної компетентності свідчить про існування різних наукових підходів до її розуміння. Технічна компетентність майбутніх офіцерів радіоелектронного профілю формується у процесі навчання технічних дисциплін, вона структурно входить у професійну компетентність, яка складається з особистісних якостей, загальних (універсальних) і військово-професійних компетенцій. Технічна компетентність випускника військового ВНЗ складається з набору технічних компетенцій та особистісних якостей, набутих офіцерами під час навчання у вищій військовій школі.

Ми розглядаємо технічну компетентність, віддаючи перевагу спеціалізації випускника,

© І.С. Андрущенко

майбутнього командира, як одну з провідних умов якісної та ефективної професійної підготовки офіцера. Технічна компетентність посідає провідне місце в структурі професійного та особистісного становлення майбутнього офіцера, особливо випускника з військової спеціальності «Радіоелектронні комплекси та системи озброєння і військової техніки спеціального призначення», оскільки він у процесі навчання здобуває освіту інженера-електроніка.

Технічна компетентність не ставиться нами в один ряд з ерудованістю, тобто простим обсягом знань. Ми розглядаємо її як сукупність якостей командира, необхідних для управління підрозділом і прийняття технічно-обґрунтованих рішень, як сукупність особистісних і професійних якостей, що визначають здатність командира бути в складі підрозділу, відігравати керівну роль в організації, управлінні боєм, як технічне забезпечення, що переходить в особистісні якісні психологічні особливості командира – керівника, наставника,фахівця.

Враховуючи складний, інтегративний характер поняття «технічна компетентність фахівця», відображений в його визначенні, можна розглянути його структуру.

Виходячи з того, що технічна компетентність майбутнього офіцера радіоелектронного профілю є однією з провідних та організаційно входить у структуру професійної компетентності, ми поділяємо точку зору Л. Мітіної, яка вважає компетентність важливою складовою діяльності фахівця і розуміє її як гармонійне поєднання знань, умінь, навичок, а також способів і прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. На основі такого визначення змісту поняття «компетентність» нами розроблена її структура, що складається з двох підструктур:

– діяльнісної (знання, уміння, навички та способи здійснення професійної діяльності);
– комунікативної (знання, уміння, навички та способи здійснення професійного спілкування) [7].

Діяльність (праця) лежить в основі технічної компетентності. Діяльнісна складова технічної компетентності містить когнітивні компоненти, що утворюють цілісність: військово-професійні знання, військово-професійні уміння, військово-професійні навички. Зміст діяльнісної складової для військових ВНЗ з дисциплін, що вивчаються, визначається кваліфікаційними вимогами.

Комунікативна складова технічної компетентності майбутнього офіцера, що об'єднує інтегративні характеристики, включає такі компоненти: професійна самосвідомість, індивідуальний стиль діяльності, творчий потенціал.

Військово-професійні знання, уміння і навички є не тільки компонентами діяльнісної складової технічної компетентності, вони також є показниками її сформованості.

Динаміка розвитку технічної компетентності офіцера визначається переходом від репродуктивного рівня виконання дій до творчого.

В. Крижко, Є. Павлютенков, Л. Карпова пропонують визначати структуру професійної компетентності за трьома сферами, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, уміння і навички фахівця, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення фахівця про себе, власні якості й результати діяльності, містить самооцінку, яка формує навички самоаналізу власної діяльності [9, с. 15].

Розглядаючи підструктури професійної компетентності з точки зору сформованості у фахівця певного комплексу умінь, Н. Харитонова виділяє:

– проектувальну компетентність – уміння для визначення тактичних і стратегічних завдань, через досягнення яких реалізується професійний процес;
– інформаційну й прогностичну компетентність – конструктивні уміння композиційного впорядкування знань;
– організаційну компетентність – уміння управління діяльністю;
– комунікативну компетентність – комунікативні уміння впливу на суб’єктів професійного процесу;
– аналітичну компетентність – уміння адекватно оцінювати рівень власної діяльності [10].

Досвід показує, що показниками (критеріями) сформованості технічної компетентності для оцінювання успішності професійних знань, умінь і навичок креативності та мотивації майбутніх офіцерів, що визначають їх професійну готовність з точки зору вимірювання якісного рівня, доцільніше спиратися на методики В. Беспалько, В. Симонова і В. Неїжмака.

Методика В. Беспалько є однією з найбільш поширених і відомих. В її основі лежить система з чотирьох рівнів оцінювання: рівень пізнавання; діяльність у стандартній ситуації; діяльність в нестандартній ситуації, діяльність в новій сфері (дослідницька). Перші два рівні він відносить до репродуктивної діяльності, другі два – до продуктивної, евристичної та творчої відповідно. При цьому під продуктивною діяльністю дослідник розуміє діяльність, у процесі якої «учень завжди створює нову орієнтовну основу дій, порівняно з засвоєною в навчальному предметі, тобто генерує нову інформацію» [3, с.36].

В. Адольф [1] виділяє мотиваційний, цілепокладаючий і змістовно-операційний компоненти професійної компетентності. Мотиваційний компонент детермінований системою спонукальних чинників, певних потреб, домагань, заохочень. Цілепокладаючий компонент включає в себе домінанту педагогічного менталітету і світогляду, систему особистісних смислів, зміст яких орієнтований на зміну цінності професійної діяльності. Змістово-операційний компонент у професійній компетентності фахівця характеризує його як творця, дослідника, конструктора.

Враховуючи результати наукових досліджень щодо структури технічної компетентності, ми визначили наступні компоненти технічної компетентності офіцера радіоелектронного профілю: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний, дослідницько-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує формування професійної спрямованості майбутнього офіцера як фахівця у галузі техніки й інформаційно-комунікаційних технологій, охоплює собою мотиви, цілі, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації у професійній діяльності.

В. Асеєв писав, що «мотивація як рушійна сила людської поведінки пронизує усі основні структури утворення особистості: її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність» [2, с. 81].

Мотиваційний компонент, спрямований на підтримку допустимого рівня психологічного стану особистості у процесі здійснення професійної діяльності, може базуватися на моделі мотивації професійної діяльності, запропонованій В. Дружиніним [4]. Згідно з цією моделлю, приступаючи до виконання тієї чи іншої діяльності, фахівець усвідомлює і суб'єктивно-емоційно переживає її цінність з точки зору соціальної значущості. Усвідомлення переживання накладається на його установки, сформовані у процесі навчання, виховання, професійної підготовки, і створює відповідний психологічний стан, у результаті чого закріплюється мотив дій, внутрішня мотивація, яка обумовлює певною мірою надійність результатів професійної діяльності.

Мотиваційний компонент передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності й взаємодії з різними категоріями підлеглих. Також цей компонент містить мотиви здійснення професійної діяльності.

Цінності – це своєрідні смислові універсалії, утворені «в результаті узагальнення типових ситуацій, які фіксують найбільш загальні типи відносин між суб'єктами будь-якого рівня – від особистості до суспільства в цілому» [5, с. 80]. Формування ціннісної складової починається із присвоєння цінності особистістю, внаслідок чого формується ціннісне ставлення до професії. Потім відбувається переоцінка цінностей, осмислення свого місця і ролі в світі. Формується образ «Я – майбутній офіцер», згідно з яким особистість проектує, прогнозує своє майбутнє. Вибудовується і систематизується особистісна ієрархія цінностей і життєва перспектива.

Змістовий компонент окрім сукупності знань теоретичних і методологічних основ технічних дисциплін і загальновійськових знань містить навички удосконалення професійних знань і умінь, знання вимог, які висуваються до сучасного офіцера. Рівень розвитку змістового компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у предметній галузі.

Діяльнісний компонент професійної компетентності характеризується сукупністю професійних умінь, якостей, що визначають ефективність реалізації відповідних професійних функцій. Цей компонент відображає практичний, двоїстий характер професійної компетентності, оскільки, розглядаючи особистість курсанта як майбутнього офіцера, ми враховуємо не тільки його ставлення до життя, цінності, смисли, але й способи їх реалізації. «Це неминуче виражається у підвищенні інтересу до пізнання, зацікавленості в оволодінні способами пізнання, зростає пізнавальна самостійність, креативність, конкурентоспроможність – що приводить до підвищення якості професійної компетентності майбутніх фахівців» [6, с. 2]. Компонент передбачає сформованість знань і умінь здійснення професійної та самоосвітньої діяльності; умінь мотивувати і планувати діяльність, визначати її зміст; проводити дослідну діяльність; використовувати новітні технології у професійній діяльності як засіб пізнання і розвитку інформаційної культури, самовдосконалення і творчості.

Узагальнюючи вищесказане, ми вважаємо можливим стверджувати, що:

1. Структура компетентності майбутніх офіцерів містить:

– професійно значущі знання, вміння та навички, які обумовлюють професійну компетентність (кваліфікаційний потенціал);
– високий ступінь працездатності (психофізіологічний потенціал) випускника як особистості;
– інтелектуально-пізнавальні здібності (освітній потенціал);
– здатність до співпраці, колективної організації та взаємодії (комунікативний потенціал);
– ціннісно-мотиваційну сферу (світоглядний, духовно-моральний потенціал).

2. Елементи структури компетентності майбутніх офіцерів:

– перебувають в єдності і взаємозв'язку;

– доповнюють, розширюють і відповідно конкретизують такі поняття, як професіоналізм, спеціальність, кваліфікація;

– можуть і повинні виступати особистісними якостями випускника вищого військового навчального закладу, оскільки від їхньої цілісності і розвиненості залежить компетентність випускника вищої військової школи як майбутнього командира.

Висновки. Таким чином, технічна компетентність включає в себе такі компоненти якостей особистості та професійної готовності, як: професійно-технічна адаптація до службових умов, до освоєння бойової техніки, доведені до автоматизму вміння та навички в управлінні, експлуатації та ремонті техніки (в тому числі психічна стійкість в екстремальних умовах), відповідність знань, умінь і досвіду реальному рівню складності виконуваних задач і розв'язуваних проблем, мотивація до особистісного професійно-технічного росту (готовність до постійної самоосвіти, самовдосконалення, до вивчення військової техніки); комунікативна складова (здатність до вербальних і невербальних способів прийому і передачі інформації, в тому числі для встановлення комфортних психологічних відносин з підлеглими), світоглядна позиція (патріотизм, жертовність, дисциплінованість, батьківське ставлення до підлеглих, дбайливе ставлення до техніки); творчо-пізнавальні якості (оперативний аналіз інформації, самостійне прийняття оптимальних рішень в стандартних і нестандартних ситуаціях, в тому числі в екстремальних умовах повної ізоляції та ін.).

Література

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
3. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В.П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высшая школа, 1989. – 142 с.
4. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – 224 с.
5. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. – 205 с.
6. Кєдрович Гжегож. Теорія та практика застосування комп'ютерних технологій у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гжегож Кєдровіч. – Київ, 2001. – 48 с.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
8. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
9. Павлютенков Е. М. Рабочая книга руководителя школы. Ч.3: Методическая работа в школе: организация и управление / Е. М. Павлютенков, В. В. Крыжко. – Запорожье, 1994. – 105 с.
10. Харитонова Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Харитонова Наталья Владимировна.– Магнитогорск, 2002.– 191 с.

УДК 37.091.33.378.4 (61)

УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ФАХОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНИХ ВИШАХ

І.П.Гуменюк, О.В.Білик

Анотація. *У статті обґрунтовано положення про те, що застосування інноваційних технологій навчання є необхідною умовою ефективної роботи та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу.*

Ключові слова: *технології навчання, студенти, активність, навчально-пізнавальна діяльність.*

Аннотация. *В статье обосновано положение о том, что применение инновационных технологий обучения является необходимым условием эффективной работы и активизации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях высшего учебного заведения.*

Ключевые слова: *технологии обучения, студенты, активность, учебно-познавательная деятельность.*

Annotation. *The article presents a theoretical analysis of educational technology. Proved that the use of innovative learning technologies is a prerequisite for effective work and activation of educational and cognitive activity of students in higher education.*

Keywords: *learning technologies, students, activities, educational and cognitive activities.*

© І.П.Гуменюк, О.В.Білик

Основне завдання сучасної вищої школи полягає в наданні якісних освітніх послуг, які дозволять випускнику в майбутньому досягнути не лише професійних висот, а й високого рівня розвитку особистості. На сьогоднішній день студент повинен не просто отримувати інформативні знання, а й уміти розв'язувати проблемні завдання, оцінювати ситуацію в динаміці, поповнювати свій інтелектуальний багаж протягом всієї трудової діяльності, бути комунікабельним, вміти відстоювати власні погляди. Тому освіта повинна бути орієнтована не на передачу готових знань, а на формування умінь знаходити ці знання самостійно, розвиток здатності формувати нові вміння на базі засвоєного матеріалу та застосовувати їх у випадках, що імітують реальні професійні ситуації. Виходячи з цього, потрібно впроваджувати такі методики викладання, які б формували в майбутнього спеціаліста діяльнісну позицію в процесі навчання.

Отже, завдання викладача полягає не лише в професійному викладанні необхідного матеріалу, а також у навчанні студентів організації самостійної активної діяльності, розвитку творчого ставлення до отриманих завдань, самостійного мислення, аналізу виконаної роботи. Стандартний підхід до проведення практичних занять дає значно скромніший результат, аніж більш розширений спосіб засвоєння інформації. Найчастіше використовується метод практично-семінарського заняття у вигляді бесіди за попередньо підготовленим планом; у цьому випадку студенти, як правило, займають позицію слухача. Часто використовують таку форму, як заслуховування відповіді, або доповіді з подальшим її обговоренням, рецензуванням, критичними зауваженнями. Ефективність такого способу залежить від того, як включається група в роботу. Але, зазвичай, працюють одні й ті самі студенти, які більше підготовлені й мають глибші знання. За умов стандартного підходу (опитування, пояснення, оцінювання), як правило, частина студентів не залучається до обговорення теми, вони на занятті займають пасивну позицію. Найбільш продуктивними, за нашими спостереженнями, є активні форми проведення семінарів, практичних чи лабораторних робіт: диспути, дискусії, рольові ігри, прес-конференції, розв'язання ситуаційних задач тощо. Якщо поставити за мету високий рівень засвоєння матеріалу, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, відстоювати свою точку зору, підкріплену фундаментальними знаннями, розвивати логічне мислення в студента, то використання стандартних форм викладання матеріалу деякою мірою втрачає свою актуальність. Коли існує можливість вибору технології проведення заняття, тоді отримуємо значно вищий рівень засвоєння матеріалу. Застосування різних форм подачі матеріалу, опитування, розв'язання ситуаційних та розрахункових задач, дає можливість залучити до активної роботи всіх присутніх. У роботі слід широко застосовувати різні форми навчальної діяльності (фронтальна, групова, індивідуальна). Вони є загальними й можуть бути використаними в різних типах навчальних закладів.

І.М.Чередов дослідним шляхом визначив оптимальне поєднання форм навчальної роботи в залежності від ланки процесу навчання, що нині широко використовується працівниками вищої школи (табл. 1).

Таблиця 1

Вибір форм навчальної роботи в залежності від ланки процесу навчання (за І. М. Чередовим)

Ланка процесу навчання	Можливі поєднання форм навчальної роботи
1. Формування нових знань	1) Фронтальна + диференційовано-групова (або індивідуалізовано-групова). 2) Ланкова + фронтальна. 3) Кооперативно-групова + фронтальна.
2. Закріплення та вдосконалення знань	Ланкова + диференційовано-групова (індивідуалізовано-групова).
3. Повторення вивченого матеріалу	Фронтальна + кооперативно-групова (або Диференційовано-групова або індивідуалізовано-групова.
4. Перевірка домашнього завдання	Фронтальна + диференційовано-групова або індивідуалізовано-групова або ланкова.
5. Застосування знань на практиці	Фронтальна + ланкова (або диференційовано – групова) або індивідуальна.

В організації навчального процесу застосовуються різні технології навчання. Їх вибір значною мірою залежить від рівня підготовки студентів, їх здатності до навчання (рівня здатності до навчання, від бази знань, які вони вже отримали до цього часу). Одна й та сама тема може подаватися в різних групах по-різному, можуть бути використані різні прийоми педагогічного впливу. Існує залежність від теми, яка розглядається, від об'єму матеріалу та його складності для засвоєння. Активність студентів безпосередньо залежить від рівня підготовленості групи загалом. Тому, враховуючи всі ці фактори,

застосовують різні форми поєднання методів та технологій навчання. У практичній роботі простежується доцільність використання певних комбінацій педагогічних підходів при вивченні окремих тем у групах з різним рівнем підготовки. Наприклад, при вивченні теми, яка містить велику кількість нових термінів, застосовується фронтальна форма навчальної роботи шляхом реалізації прийому бліцопитування. Викладач керує всім складом групи, робота відбувається в одному темпі й всі завдання мають однаковий рівень складності. Наприклад: дати швидко визначення того чи іншого терміна, скажімо, на практичних заняттях з фармацевтичної хімії – назвати реакцію ідентифікації препарату (ефективно, коли розглядається тема, яка включає велику кількість досліджуваних речовин). Таке опитування проводиться швидко, триває не більше 5-7 хвилин, але в результаті всі, без винятку, студенти активізуються й включаються в роботу. З такими завданнями важко справлятися тим, хто має низькі навчальні можливості, але при регулярному проведенні таких опитувань через декілька занять пасивні студенти теж активно залучаються до роботи. При різному рівні підготовки студентів гарні результати дають бригадні форми навчальної роботи, у яких, в основному, застосовується проблемно-орієнтоване навчання, зорієнтоване на дію. Найбільша ефективність засвоєння навчального матеріалу пов'язана з виходом на рівень практичних навичок, особливо коли студент працює з предметом своєї майбутньої професії. Бригади формуються з 3-5 чоловік з різним рівнем знань, завдання даються однотипні й у процесі виконання роботи при недостатніх теоретичних знаннях виникають проблеми. І тоді робота за необхідності продовжується як навчальний процес – викладач пояснює і вказує на можливі шляхи розв'язання проблемних питань. Основна суть полягає в тому, що студенти самі проходять весь шлях від отримання інформації до виконання завдання. Якщо такий метод застосовувати регулярно, то студенти навчаться самі організовувати процес навчання, що є обов'язковою умовою для спеціалістів медичного профілю. Така форма роботи використовується часто на лабораторних практикумах з фармацевтичної хімії (проведення дослідження препаратів, ідентифікація невідомого препарату із хімічної групи, яка розглядається на даному занятті). Для кафедр лікувального профілю – постановка діагнозу, вибір альтернативного методу лікування за наявності протипоказань у пацієнта. Також при вивченні більш об'ємного матеріалу часто використовують кооперативно-групову форму навчальної роботи. Група ділиться на мікрогрупи, які отримують різні завдання в межах однієї теми. Наприклад: на заняттях з фармацевтичної хімії одна група проводить ідентифікацію препарату, друга досліджує його доброякісність, третя – кількісне визначення. Після проведеної роботи результати обговорюються і, як правило, таке обговорення переходить у навчальну дискусію без ведучого, яка відбувається у формі форуму, або симпозіуму, що практично завжди забезпечує активність усіх учасників; хоча в такому випадку лідируючі позиції займають студенти з вищим рівнем знань, але інші студенти теж беруть досить активну участь, оскільки мають звітувати про виконану роботу та зробити відповідні висновки, при цьому обов'язково презентуючи власну позицію, погляд. Кооперативно-групову форму навчання застосовують у групах з вищим загальним рівнем знань, а в групах з нижчою здатністю до навчання – бригадний.

Дуже часто використовуються в роботі індивідуальні та індивідуалізовані форми навчання із застосуванням технології розвитку критичного мислення. Вони виправдовують своє використання на кожному занятті. Залежно від теми та витраченого часу на її розгляд, можна застосувати п'ятихвилинне есе, чи написання синквейну в якості резюме заняття. Есе має відображати стислий зміст теми, яку засвоїв студент, а також пропонується написати одне питання, яке залишилося для студента незрозумілим. Якщо тема продовжується, то використовуємо такі записи для підготовки до наступного заняття. Якщо ні, бажано приділити увагу цим питанням наприкінці заняття.

Написання синквейну – творче завдання, яке вчить студентів коротко й чітко виражати думки й почуття в декількох словах, коротких висловах, знаходити чітку конкретну назву певним діям та інформації. Синквейн являє собою вірш, який складається з п'яти рядків:

1 - тема відображається одним словом (іменник);

2 - опис теми – двома словами (два прикметники);

3 - опис дії в рамках теми – трьома словами (дієслова, дієприкметники);

4 - фраза з чотирьох слів, яка показує ставлення до теми;

5 - синонім або метафора, яка повторює суть теми.

Написання синквейну доцільно використовувати в «сильних» групах, а в інших часто використовуємо індивідуалізований підхід (виконання студентами специфічних завдань, складених з урахуванням їхніх навчальних можливостей). Це може бути написання есе, глосарію, коротких відповідей з теми або вихідного тестового контролю на 5-10 питань.

Досить високі результати показують студенти при застосуванні в роботі кейс-методу. Він полягає у «вивченні предмета студентами шляхом розгляду великої кількості ситуацій або задач у певних

комбінаціях». Це інтерактивний метод навчання, який дуже позитивно оцінюється студентами. У процесі роботи пропонується розв'язати задачі, які безпосередньо постають перед спеціалістами в реальному житті. Розв'язання завдань та вибір тактики проведення роботи на практиці, як правило, має не один варіант. Тому потрібно застосовувати не лише теоретичні знання, а й уміти висловити свою думку, вислухати альтернативні погляди, аргументувати власні. Отже, регулярне використання цього методу сприяє засвоєнню навиків, які будуть необхідні в професійній діяльності.

Основним завданням вищої школи є формування добре підготовленого спеціаліста, який має міцний теоретичний базис, уміє застосовувати знання на практиці, здатний до самовдосконалення та самоконтролю. Особливо це важливо в медичній сфері, де від прийняття вчасного та доцільного рішення залежить подальше життя людини. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта не припиняється із закінченням вишу. Таким чином, застосовуючи навчальні технології, що описані вище, майбутній фахівець спрямовується на подальше вдосконалення своїх професійних умінь, у нього розвивається потреба в новітніх технологіях та знаннях, формується цілісна особистість професіонала.

Література

1. Артюхина А.И. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе: Учебно-методическое пособие / Артюхина А.И. [и др.]; Под ред. Е.В.Лопановой. – Омск: ООО»Полиграфический центр КАН», 2012. – 198 с.
2. Алфёрова, М.А. Использование современных образовательных технологий. Примерные требования к оформлению материалов: Методические рекомендации. /М.А.Алферова, М.Г.Голубчикова. – Иркутск: Изд-во ГОУ ДПО ИГИ-УВ, 2008. – 23 с.
3. Байденко, В.И. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт / В.И. Байденко, Н.И. Максимов, Н.А. Селезнева – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н.Косыгина», 2012. – 153 с.
4. Белогурова, В.А. Научная организация учебного процесса / В.А.Белогурова. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010.– 512 с.
5. Голубчикова, М.Г. Кейс-технологии в обучении врачей и провизоров: учебное пособие /М.Г.Голубчикова. – Иркутск: РИО ИГИУВа, 2007. – 87 с.
6. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе: учебно-метод. пособие /кол.авторов //Под ред. Т.В.Черниковой. – М.: Планета, 2011. – 496 с.
7. Дианкина, М.С. Профессионализм преподавателя высшей медицинской школы (психолого-педагогический аспект)/М.С.Дианкина. – М.: 2002. – 256 с.
8. Ефремова, Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: Учеб. пособие /Н.Ф.Ефремова. – М.: Ис-следовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИ-ТУ «МИСиС», 2010. – 216 с.
9. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: Учеб. пособие /В.И.Звонников, М.Б. Челышкова – М.: Университетская книга; Логос, 2009.
10.Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие /И.А.Колесникова, Н.П. Горячева-Сибирская. – М.:Академия, 2010. – 288 с.
11. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография /Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А.П.Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2008.
12. Контроль знаний в высшей медицинской школе: Учеб. посо-бие /Сост. В. Безродная, Д.А. Севостьянов, Л.Ф. Власова, Т.А.Шпикс. – Новосибирск: Сибмедиздат НГМУ, 2007. – 125 с.
13. Кудрявая, Н.В. Педагогика в медицине /Н.В. Кудрявая. – М.: Академия, 2006. – 175 с.
14. Кудрявая, Н.В., Врач-педагог в изменяющемся мире: Традиции и новации / Н.В.Кудрявая, Е.М. Уколова, А.С. Молчанов, Н.Б. Смирнова, К.В. Зорин – М.: ГОУ ВУНЦМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.
15. Максимов, Н.И. Разработка компетентностно-ориентированных основных образовательных программ: нормативно-методическая документация вуза / Н.И.Максимов, Т.В.Петрова, Н.В.Угорелова, С.В.Мельник, Л.М. Городенцева, К.С.Колобова /Под ред. Проф. Н.И.Максимова – М.: МГТУ им. А.Н.Косыгина, 2011. – 188 с.
16. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 2005. – 246 с.
17. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс /Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006 г.
18. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие /Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

УДК 378.041

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

А.В.Гурман, Я.М.Буртник

Анотація. *У статті розкриваються проблеми, пов'язані з формуванням готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення, визначаються складові компоненти цього особистісного утворення.*

Ключові слова: *готовність, самовдосконалення, мотивація, рефлексія, творчість.*

Аннотация. *В статье раскрываются проблемы, связанные с формированием готовности будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию, определяются компоненты этого личностного образования.*

Ключевые слова: *готовность, самосовершенствование, мотивация, рефлексия, творчество.*

Abstract. *The article deals with the problems associated with the formation of future teachers for professional self-improvement, defined constituents of personal formation.*

Keywords: *readiness, self improvement, motivation, reflection, creativity.*

Постановка проблеми. Однією з найбільш типових тенденцій сучасного професійного становлення педагогів є невідповідність темпів власного розвиткутрансформаціям суспільства: встигати за розвитком технологій та орієнтуватись у сучасних умовах виробничої та сервісної сфер, соціально-культурних та політико-економічних процесах і явищах стає дедалі складніше. Статус та функції педагога також зазнали значних трансформацій: сьогодні вчитель вже не є авторитетним джерелом знань, життєвого та наукового досвіду для своїх учнів, він – за твердженнями багатьох науковців – швидше керівник, наставник, партнер, фасилітатор [1; 3; 6].

Але традиційна система професійної підготовки вчителя ще не налаштована повною мірою на формування нових якостей фахівця, адже це потребує змін у навчальних планах та програмах, змісті фахових дисциплін, методиці викладання. Відтак стає очевидною потребав професійному саморозвитку та самовдосконаленні кожного вчителя. Для успішності й результативності такого самовдосконалення потрібно навчити майбутніх освітян – студентів педагогічного навчального закладу вибирати напрями й засоби, способи й форми саморуху до вершин фахової майстерності, фактично потрібно сформувати в них готовність саморозвиватись у професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.Питання самовдосконалення вчителя безпосередньо розроблялися такими дослідниками, як Ю.Азаров, Т.Браже, Г.Гнєзділов, В.Зав'ялова, Н.Кузьмина та ін. Ними розроблено теоретичні основи самоосвіти як запоруки самовдосконалення, визначені сутність, особливості й функції самоосвіти у професійній діяльності, обґрунтований взаємозв'язок між самоосвітою, самовдосконаленням і ефективністю професійної діяльності вчителя, досліджено шляхи й засоби формування потреби й готовності до професійного самовдосконалення.

Проблема самовиховання відображена в роботах А.Арета, В.Кирилова, О.Кочетова, Л.Рувінського та ін. Ними виявлені наукові основи самовиховання, соціально-психологічні особливості самовдосконалення особистості, схарактеризовані шляхи керування цим процесом, його стимулювання.

Мета статті полягає у визначенні змісту й виокремленні структурних компонентів готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Науковці, педагоги-практики стверджують, що сучасній школі, а тим більше коледжу й вишу потрібен педагог, готовий до освіти через все життя, до постійного самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації. Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури свідчить, щовчені розглядають самовдосконалення з позицій розвитку й саморозвитку особистості. Будь-який розвиток передбачає якісні зміни та перетворення. Філософи та психологи визначають саморозвиток як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, у результаті якого відбувається формування мотиваційної, когнітивної, ціннісної та діяльнісної сфер фахівця [2; 4; 6; 7]. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що в даний час чітко визначилися два основних підходи до проблеми готовності:

– функціональний, який розглядає психологічну готовність як стан психічних функцій, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності (М.Левітов, В. Мясищев, та ін.);

© А.В.Гурман, Я.М.Буртник

– особистісний, який розглядає психологічну готовність у зв'язку з особистісними передумовами до успішної діяльності (М.Дьяченко, Л.Кандибович, О.Щербаков та ін.) і передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, необхідних для ефективної діяльності.

Б.Ананьєв стверджує, що для оцінки готовності важливого значення набуває визначення внутрішньої сили особистості, її потенціалу й резервів, необхідних для підвищення ефективності професійної діяльності в майбутньому. Готовність до самовдосконалення постає в такому випадку як особливий стан особистості, що виявляється у внутрішньому налаштуванні на роботу з дітьми, на пошук оптимальних з погляду індивідуальності кожного учня традиційних та новаторських підходів до навчання та виховання. Відповідно складовими готовності вчений називає мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий, операціональний компоненти [цит. за 3, с.309].

Дослідницький інтерес привертає підхід М. Дьяченка й Л. Кандибовича до проблеми готовності студентів до складних видів професійної діяльності: психологи визначають готовність як вибіркову,прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки додіяльності; така активність виникає як результат визначення професійноїмети на основі усвідомлених потреб і мотивів [2]. Отже, в межах цьоготеоретичного підходу мають значення план, установки, моделі майбутньоїпрофесійної діяльності. У такому разі формування готовності визначаєтьсянами як процес вироблення майбутнім педагогом моделі майбутньоїпрофесійної діяльності залежно від отриманих у ході професійноїпідготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності.

При цьому «виникнення і формування стану готовності визначається розумінням професійних завдань, усвідомленням відповідальності, бажанням добитися успіху і т.д.» [1, с. 33].

Н.Кузьмина інтерпретує готовність до педагогічної діяльності як здатність брати участь у різних видах діяльності (конструктивній, організаторській і т.п.), тобто як безперервний процес використання всієї суми професійних знань, умінь і навичок, отриманих у процесі підготовки й самопідготовки [4, с. 123].

Як показало опитування вчителів, студентів старших курсів педагогічного університету, викладачів, не всі освітяни працюють над професійним самовдосконаленням. Причини, названі опитаним, були різними, найчастіше зустрічалися відповіді: «Не маю часу», «Не бачу потреби», «Це не вплине на заробітну плату», «Не знаю тих, хто займається самовдосконаленням» і под.

Отримані дані дозволили припустити, що професійне самовдосконалення майбутнього вчителя залежить від певних умов.

Визначальна роль у процесі самовдосконалення належить зацікавленості самого вчителя в ефективності власної праці. А відтак значущими стають і особисті мотиви педагога, його внутрішні спонуки до саморозвитку в професії. Наявність зацікавленості й прагнення до саморозвитку створюють умови для професійного самовдосконалення, запускають конкретну діяльність особистості для розвитку в себе певних необхідних у професії якостей.

Розвинена мотивація до самовдосконалення є першим кроком у побудові алгоритму діяльності із саморозвитку в автономному режимі. Останній передбачає здатність до самоорганізації та певний рівень вольових якостей у молодого фахівця.

Важливою виявляється також наявність прикладу для наслідування у майбутнього вчителя. Вміння студента педагогічного вишу побачити складові професійної майстерності справжнього вчителя, розкрити взаємозв’язки між ними, виявити передумови їх виникнення та особливості розвитку дозволяє зробити процес самовдосконалення цілеспрямованим і керованим.Таким чином можемо виявити компоненти діяльності вчителя, зокрема майбутнього, що визначають його потенційну готовність до професійного самовдосконалення.

Будь-яка діяльність потребує внутрішнього спонукання, тому ми виокремлюємо мотивацію до самовдосконалення в якості одного з компонентів готовності до такого роду діяльності.

У дослідженнях попередніх років часто виокремлюється такий компонент готовності вчителя до самовдосконалення, як когнітивний, що передбачає наявність «професійно важливих якостей» [2] та «відповідні знання, уміння й навички» [5]. На сучасному етапі розвитку вищої школи, гадаємо, більш коректно буде вести мову про наявність професійної компетентності вчителя, що інтегрує в собі знання та досвід, педагогічні здібності та відповідні особистісні цінності. Відтак маємо можливість виокремити когнітивно-операціональний (уміння, навички, досвід, компетентність) компонент готовності до самовдосконалення.

Оскільки робота над собою неможлива без постійного осмислення власного рівня розвитку, своїх успіхів і невдач, то логічним буде виокремлення рефлексивно-оцінного компонента готовності до самовдосконалення.

Робота над собою – це завжди певного роду творчість, і нам видається логічним вирізнити такий компонент готовності до самовдосконалення у професійній сфері, як креативний. Він виявляється, зокрема, через уміння знаходити нестандартні рішення в різних педагогічних ситуаціях, через пошук майбутнім учителем нових підходів до навчання й виховання дітей, через прагнення бути унікальним фахівцем і мати свій власний стиль викладання.

Названі компоненти готовності майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення можуть бути виявлені в ході аналізу результатів діяльності студента, визначення рівня його мотивації на досягнення успіху в професійній сфері, шляхом оцінювання сформованості його професійних компетентностей та творчих здібностей.

Ми визначаємо готовність майбутнього вчителя до професійного самовдосконалення як процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного, самомотивованого руху педагога до вершин фахової майстерності, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню, самоорганізації, прагненню до нового та забезпечуєтворчу самореалізацію в професії.

Як свідчить практика й опитування широкого студентського та вчительського загалу, спеціально організована робота щодо формування готовності до професійного самовдосконалення педагога часто відбувається стихійно, безсистемно. Основна причина – недоліки освітньої системи вишу, перевантаженість студентів зайвою інформацією з дисциплін, які часто виявляються мало пов'язаними з педагогічною професією(велика кількість годин у навчальних планах для «Основ конституційного права», «Загальних основ економіки», «Інформаційно-комп'ютерних технологій» тощо); відсутність технологій формування рефлексивної культури студента та розвитку навичок самоосвіти в навчальному процесі; слабке стимулювання мотивації до самовдосконалення як студентів, так і викладачів, які маютьбути взірцями для молоді. Розв'язання хоча б частини з названих проблем дозволить активізувати формування готовності до професійного самовдосконалення майбутніх вчителів, а в результаті від цього виграє держава, нове життя якої залежить від появи покоління сильних духом: тільки вчитель, який не зупиняється у власному саморозвитку, спроможний навчити учнів рухатись уперед і не пасувати перед труднощами в будь-якій життєвій ситуації.

Висновки. Проблема, окреслена в статті, залишається недостатньовивченою і потребує подальших досліджень. Визначення структурних компонентів готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення дозволяє спрямувати наукові пошуки на розробку методичного аспекту формування цього особистісного утворення: зокрема, створення й апробацію алгоритмів і технологій професійного самовдосконалення студентів педагогічного вишу.

Література

1. Вайніленко Т.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : Методичні рекомендації. – К. : НПУ, 2005. – 40 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И.Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ,1976.
3. Клименко Г.А. Готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию как актуальная психолого-педагогическая проблема / Г.А. Клименко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена – Выпуск 77 – 2008. – С. 308-311.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд. ЛГУ, 1967 –183с.
5. Левчук З.С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов- Автореф. дис... канд. пед наук. –Минск, 1992. –19с.
6. Хатунцева С.М. Формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки / С.М.Хатунцева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Навчальний посібник [Електронний ресурс]: Режим доступу:irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
7. Шуклина Е.А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию / Е.А.Шуклина //Образование и общество. – 2004. – № 3. – С. 63-67.

УДК 378.76(14)

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО БІОЛОГА У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ОКРЕМІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

І. Я. Зима

***Анотація**. У статті здійснено короткий аналіз проблеми формування соціальної активності студента – майбутнього біолога у вітчизняній і зарубіжній психології та педагогіці. З'ясовано сутність окремих детермінант досліджуваного феномену. Розглянуті соціальні і психолого-педагогічні механізми формування соціальної активності студентської молоді.*

***Ключові слова**: соціальна активність особистості, майбутній біолог, провідні детермінанти, вищий навчальний заклад, психолого-педагогічні механізми, соціальний і психологічний підходи.*

***Аннотация.** В статье представлен краткий анализ проблемы формирования социальной активности студента – будущего биолога в отечественной и зарубежной психологи и педагогике. Определена сущность отдельных детерминант исследуемого феномена. Рассмотрены социальные и психолого-педагогические механизмы формирования социальной активности студенческой молодежи.*

***Ключевые слова:** социальная активность личности, будущий биолог, ведущие детерминанты, высшее учебное заведение, психолого-педагогические механизмы, социальный и психологический подходы.*

***Annotation.** The author provides a brief problem description of the formation of student's social activity – the future of biology in higher education in national and foreign psychological and pedagogical sciences. In article, we actualized essence of certain determinants of the studied phenomenon. The author provides a thorough description of the social, psychological and pedagogical mechanisms of formation of student's social activity.*

***Keywords:** social activity of the individual, the future biologist, leading determinants, institution of higher education, psychological and pedagogical mechanisms, social and psychological approaches.*

Постановка проблеми. Соціальні й духовні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, спричинили об'єктивну необхідність модернізації змісту освіти. Звідси і зміни освітньої парадигми, загальнотеоретичною основою якої сьогодні є парадигма особистісно орієнтованої освіти та виховання. Сутність останньої полягає у формуванні наукових уявлень: про потреби особистості і суспільства та про особливості їх взаємодії; про можливі цілі і завдання освіти та виховання в особистісному і соціальному аспектах; про зростаючу особистість, її можливості і потреби; про основні характеристики особистості викладача вищого навчального закладу, цілі і способи його діяльності; уявлення про взаємодію особистості, громадянського суспільства й держави.

Важливості розв'язання цих проблем надано значної уваги у змісті Національної програми виховання молоді в Україні, де зазначається, що головною домінантою виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до навколишнього соціального і природного середовища та самої себе. Набуває сили тенденція до гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, який прагне до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовані на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі [1, с. 6].

Загальний аналіз досліджень з проблеми. Актуальною складовою досліджуваної проблеми є розгляд індивіда як суб'єкта активної життєдіяльності у світі, що його оточує, та психолого-педагогічних механізмів формування активності і самоактивності, що розкриваються у психолого-педагогічних працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, М. Боришевського, Л. Божович, П. Блонського, С. Максименка, В. Панка, В. Рибалки та ін.

Вивчення специфіки розвитку зростаючої особистості у процесі взаємодії з навколишнім природним середовищем здійснено у наукових працях І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, І. Мар'єнка, О. Киричука, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, К. Ушинського та ін. Активність суб'єкта зростання і розвитку у процесі навчання і виховання частково схарактеризовано у працях О. Киричука, О. Коберника, В. Лозової, А. Макаренка, М. Сметанського, А. Троцко та ін.

Важливими у контексті проблеми дослідження є праці, що розкривають теоретичні і методичні засади побудови навчально-виховних систем, зокрема, дидактичні засади організації навчання та виховання (Ю. Бабанський, В. Вербицький, С. Гончаренко, І. Лернер, В. Онищук, О. Савченко, М. Скаткін та ін.).

© І. Я. Зима

Метою пропонованої статті є аналіз проблеми формування соціально активної особистості майбутнього біолога у вищому навчальному закладі: окремі психологічні детермінанти, визначення сутнісних характеристик підходів і напрямів їх формування, обґрунтування ступеня впливу зовнішнього середовища на їх розвиток.

Виклад основного матеріалу. Процеси демократизації й гуманізації сучасного українського суспільства значною мірою детермінуються помітними змінами у формуванні громадянина, який здатний брати на себе відповідальність за здійснені ним вчинки та діяльність у тому життєвому просторі, який створюється його особистим ставленням до окремих об'єктів і явищ у процесі взаємодії з ними. Однак, як зазначає І. С. Булах, у сучасної молоді, з одного боку, значно зросли потреби в самоствердженні, самовизначенні та самореалізації, з іншого – спостерігається явище поступової примітивізації свідомості та самосвідомості. Внаслідок цього – часті прояви духовної спустошеності, егоїзму, інфантилізму та втрата підростаючим поколінням почуття відповідальності, що призводить до деформації нормативно-ціннісної сфери зростаючої особистості, її творчої активності й особливо у підлітковому віці [2; 3].

Зацікавленість глобальними проблемами сенсу життя взагалі і власного існування зокрема – зацікавленість «останніми питаннями» (за Ф. М. Достоєвським) є істотною характеристикою несформованого самовизначення зростаючої особистості. Крім того, що ці проблеми хвилюють юнаків та дівчат, вони ще широко ними обговорюються – з однолітками і тими дорослими, яких вони вважають такими, що заслуговують їхньої довіри. Наявність інтересу до сенсу життя і його активне обговорення, на думку М. Р. Гінзбурга, свідчить про активність психологічних механізмів і процесів самовизначення. У той же час їх відсутність характеризує особистість як інертну до власне своїх запитів (можу – задовольняю, не можу – і так добре), а, відтак, процеси самовизначення відсутні і людина «пливе по життю», не вдаючись до розуміння зовнішніх соціальних, внутрішньо чи зовнішньо політичних, громадянських викликів і загроз [4, с. 63-72].

Звідси можемо зробити висновок, що у пошуках сенсу свого існування у найбільш загальній формі проявляється ціннісно-смислова природа особистісного самовизначення. Потреба в усвідомленні сенсу життя характеризує дорослі форми поведінки і тому не може бути обділена, коли ми маємо справу з процесом дорослішання особистості, становленням її «Я». У цьому контексті Віктор Франкл розглядав прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя як уроджену мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, що, на його думку, і є основним двигуном поведінки та розвитку дорослої людини [5].

Потреба в сенсі життя, вважає К. Обуховский, утворює той «вузол», який дає змогу людині, по-перше, інтегрувати численні вимоги, що йдуть з різних сфер її життєдіяльності, будуючи життя не як послідовність розрізнених випадків, а як цілісний процес, що має цілі і спадкоємність, і, по-друге, допомагає людині інтегрувати всі її здібності, максимально їх мобілізувати, слідуючи тим завданням, які ставляться нею відповідно до виробленої Я-концепції і концепції життя [6].

Враховуючи зазначене вище і ті події, що відбулись в Україні за останній рік, підтверджуємо думку про необхідність формування особистості студента з високим рівнем соціальної активності, чіткими орієнтирами самовизначення не чесне і віддане служіння державі. Відтак, це дає підстави стверджувати, що формування у сучасного студента Я-Концепції не стільки від уже сформованих його особистісних ціннісних орієнтацій і ціннісних установок, скільки від зовнішніх впливів соціуму як позитивних-морально вивірених, так і негативних, спричинених діяльністю певної частини суспільства, що переслідують свої власні меркантильні інтереси.

Тому можемо визначити одну з провідних детермінант формування особистості студента майбутнього біолога у вищому навчальному закладі, сутність якої полягає у важливості формування ціннісно-смислової природи особистісного самовизначення. Оскільки термін «самовизначення» вживаєтьсяе сьогодні у психолого-педагогічних науках в самих різних значення, ми будемо розглядати формування особистості студента через його самовизначення у соціальному, життєвому, професійному, моральному, сімейному, релігійному контекстах. Це, у свою чергу, враховуючи різноманітність характеристик самовизначення, вимагає розмежування його трактування за двома підходами: соціологічному і психологічному.

З точки зору соціологічного підходу до самовизначення зростаючої особистості провідною характеристикою є розгляд цього поняття у широкому часовому діапазоні її становлення і розвитку, тим самим характеризуючи самовизначення як процес входження в певні соціальні структури та обрані нею ж самою сфери життя. З точки зору психологічного підходу доцільним є розгляд самовизначення особистості як психологічний механізм детермінації її свідомості через «… трансформацію зовнішніх впливів під дією внутрішніх умов і установок» [7, с. 359].

У такому контексті самовизначення зростаючої особистості розглядається нами вже як процес самодетермінації, оскільки він детермінується самою особистістю на основі сформованих її життєвих ціннісних орієнтирів, що, у свою чергу, дає підстави розглядати самовизначення як прояв активної природи «внутрішніх умов» [7].

Таким чином, на рівні розгляду цього процесу в психологічному ракурсі, проблема самовизначення має екстраполюватись на поле зовнішніх причин і чинників, що впливають на внутрішні особистісні процеси їх актуалізації, тим самим цей процес має розглядатись як механізм соціальної детермінації, що в кожній з життєвих ситуацій активно трансформується самим суб'єктом. Тоді результатом цих трансформацій актуалізується провідна проблема взаємодії індивіда та суспільства, у якій як у фокусі висвічуються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості (ширше – психіки) і роль власної активності суб'єкта у цій детермінації.

Наступною детермінантою формування соціально активної особистості майбутнього біолога у вищому навчальному закладі є розуміння проблеми самовизначення через визнання й усвідомлення рівня сформованості власних ціннісно-смислових категорій, тобто рівня існування індивіда у світі смислів і цінностей, що за визначенням Б. В. Зейгарник і Б. С. Братуся для зростаючої особистості є «… основною площиною руху у власному становленні і розвитку, де морально-ціннісна категорія власних вчинків, поведінки і діяльності займає провідну позицію» [8].

Отже, першою сходинкою у формуванні соціальної активності студентської молоді у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів є створення умов, за яких вони себе інтерпретують зі світом смислів і цінностей сучасного українського суспільства. Саме ця сфера власне їхньої життєдіяльності на особистісному рівні є такою, у якій і відбувається взаємодія особистості і суспільства. Тоді є всі підстави для висновку, що набуття студентською молоддю ціннісних орієнтацій (у подальшому цінностей) є набуття особистістю самої себе. У свою чергу, ціннісні орієнтації розглядаються нами як елементи структури особистості, які характеризують змістовну сторону спрямованості її вчинків, поведінки і діяльності. Тоді ціннісні орієнтації є всі підстави розглядати як стійкі, інваріантні одиниці освіти, що детермінуються сформованою моральною свідомістю, які у свою чергу розглядаються нами як смислові компоненти світогляду, що характеризують сутність моральності людини.

Отже, коротко охарактеризована вище детермінанта особистісного самовизначення індивіда тісно переплітається з наступною, де саме Я-концепція відіграє важливу роль у становленні особистості, проявляючись у трьох провідних функціонально-рольових аспектах:

1. Я-концепція як засіб забезпечення внутрішньої узгодженості власних потреб, дій, діяльності на досягнення цієї максимальної внутрішньої узгодженості. Уявлення, почуття або ідеї, що вступають у протиріччя з іншими уявленнями, почуттями або ідеями людини, призводять до дегармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту. Відтак, відчуваючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, така особистість готова здійснювати різні дії, які сприяли б відновленню втраченої рівноваги її життєвих інтересів, внутрішнього духовного стану та відновлення власної соціальної ролі у суспільстві. За цих умов слід акцентувати увагу на важливому психологічному механізмі, який є провідним у цих процесах. Йдеться про сутність власне думок особистості про себе й аналіз на цій основі здійснюваних нею дій, вчинків і діяльності.

2. Я-концепція як інтерпретація здобутого особистістю соціального досвіду. Ця функція Я-концепції, проявляючись у діях, вчинках, поведінці чи діяльності полягає в тому, що вона визначає характер індивідуальної інтерпретації цього досвіду. Саме процеси інтерпретації власного соціального досвіду, базуючись на психологічних механізмах ідентифікації себе як члена колективу, громади чи суспільства в цілому, власних вчинків і їх спрямованості, а головне, їх відповідності моральним і суспільним нормам характеризують ступінь соціальної значущості як особистості, так і її ролі у суспільстві.

3. Я-концепція як сукупність очікувань особистості, тобто її уявлення про те, що має статися за результатами її дій, вчинків, поведінки чи діяльності.

Оскільки кожній людині властиві певні очікування, саме вони багато в чому і визначають характер її дій. Люди, впевнені у власній значущості, очікують, що й інші будуть ставиться до них таким же чином. В іншому випадку – вважаючи себе нікому не потрібними або ж таким, що не можуть комусь подобатися, інтерпретують відповідним чином реакції оточуючих, тим самим, переважно занижуючи свої особисті позитивні сторони характеру, і в той же час, занадто аналізуючи незначні власні помилки чи недоречності, надають їм домінантних ознак. А відтак, «копаючись весь час у собі, а ще гірше – у вчинках близьких» зазвичай приходять до помилкових висновків і рішень, тим самим ускладнюючи життя не тільки собі, а й цим близьким, і як результат, такі особистості самостійно вже не в змозі без іншої людини (яка зазвичай хоче їй тільки доброго) повірити у те, що вона не гірша від інших. А в деяких життєвих ситуаціях і краща за інших, кого вона раніше вважала домінантними особами у своєму житті.

Підсумовуючи зазначене вище, процес виокремлення сутності й усвідомлення особистістю власних очікувань визначається нами однією з провідних детермінант у становленні і розвитку зростаючої особистості у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу і як важлива умова формування особистості студента.

Наступним висновком є те, що складові Я-концепції піддаються лише умовному концептуальному розмежуванню, оскільки в психологічному контексті вони нерозривно взаємопов'язані між собою. У той же час, саме когнітивний компонент самосвідомості, образу Я, його формування в студентські роки, у всьому розмаїтті соціальних проявів безпосередньо пов'язаний насамперед емоційно-оцінної складовою свідомості особистості, а відтак сформованою самооцінкою, і як результат з поведінковою, регуляторною стороною Я-концепції.

Наступним важливим моментом в характеристиці зазначеної вище детермінанти є зміна підстав для оцінки самого себе, свого «Я». Зазначимо, що цей психологічний механізм можна охарактеризувати як розумову дію особистості «ззовні в середину» у власній свідомості. Тим самим, набуваючи якісно інших характеристик, власні уявлення про себе можуть досить сильно відрізнятись від їх оцінок іншими людьми. Тобто, перехід від власних самооцінок до загальної цілісної характеристики себе створює умови для формування у студентської молоді в справжньому сенсі слова власного ставлення до себе, досить автономного від ставлення і оцінок оточуючих. І навіть від наслідків власних успіхів і невдач, різного роду ситуативних впливів тощо. Важливо відзначити, що оцінка окремих якостей особистості за цих умов відграє у такому власному ставленні до себе підпорядковану роль, а провідним виявляється деяке загальне, цілісне «прийняття себе», головне сформована самоповага. Саме останнє визначає рівень сформованості громадянської позиції студента, його соціальної активності як патріота незалежної держави.

Для визначення сутності наступної детермінанти формування соціальної активності студентів – майбутніх біологів у вищих навчальних закладах є врахування сучасних тенденцій та пріоритетів загальноєвропейської освіти, що, в свою чергу, має сприяти засвоєнню підростаючим поколінням знань про спільну європейську культурну спадщину та формувати практичні уміння й необхідні компетентності для проживання в європейському співтоваристві, на основі засвоєння політико-правових і соціально-економічних знань, формування в дитини демократичної культури, здатностей до комунікації та захисту своїх прав.

У такому контексті складовими цієї детермінанти є:

– відображення в оновленому змісті освіти й виховання студентської молоді національного та загальноєвропейського соціокультурного і знаннєвого компонентів з урахуванням тенденції розвитку європейського та світового освітнього середовища. Для практичної реалізації стратегічного курсу орієнтації вищої освіти України на європейську інтеграцію необхідним є поширення в суспільстві просвітницької діяльності, спрямованої, насамперед, на взаємодію загальноосвітньої школи, позашкільного й вищого навчального закладу, сім'ї та громадськості у розв'язанні актуальних питань освіти і виховання зростаючої особистості створення освітніх проектів і державних програм удосконалення системи вищої освіти, розроблення й запровадження навчального змісту інтегрованих курсів, «Європейських студій», вивчення яких має підготувати молоде покоління до повноцінного існування в європейському просторі [1, с. 6-10; 9].

– інтегрування європейської тематики до навчального змісту наукового й програмно-методичного забезпечення вищої освіти, що у свою чергу має забезпечити формування особистісних та соціальних системних знань, комплексу життєво важливих умінь і навичок для активної життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві, в якому нині культивується відчуття європейської культури, зближення та створення спільного європейського дому як єдиної історико-соціальної, економічної, культурної, екологічної системи. Відтак, одним з важливих завдань вітчизняної вищої освіти стає формування в свідомості молодого покоління чітких уявлень про спільну європейську належність, розвиток почуття відповідальності за спільне майбутнє, відчуття європейського громадянства;

– формування активного життєвого самовизначення зростаючої особистості, її здатностей до побудови власної життєвої траєкторії розвитку й становлення як громадянина за рахунок трансляції основних ідей та цінностей європейського суспільства як необхідного елемента європейської інтеграції; озброєння викладачів вищих навчальних закладів технологією для розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та вмінь, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві; широкого впровадження нових інтерактивних форм і методів навчання, сучасних інформаційних та комунікаційних технологій;

– формування активної життєвої позиції зростаючої особистості як громадянина України в поєднанні з розумінням європейської приналежності, за рахунок: залучення позашкільних навчальних

закладів до участі в діючих міжнародних освітніх програмах Європейського Союзу та Ради Європи; організації позааудиторної навчально-виховної роботи зі студентською молоддю для створення атмосфери, що сприятиме розвитку громадянської позиції, усвідомлення власної причетності до європейських цінностей та європейського громадянства шляхом участі у всеукраїнських та міжнародних навчально-виховних програмах, роботі студентських клубів, молодіжних громадських організацій; розробці серії ігрових імітаційних проектів, які забезпечували б формування власного погляду студентської молоді на шляху майбутньої інтеграції України в Європу; розробки проектів діяльності вищих навчальних закладів з розвитку різних форм самоврядування з метою залучення студентської молоді до вирішення реальних життєво важливих для них проблем і набуття навичок ведення демократичної дискусії та дій у правовому просторі сучасної держави.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного аналізу визначено напрями подальших досліджень, а саме: розробку теоретичних і методичних засад самостійного формування соціальних компетентностей студентської молоді у вищих навчальних закладах, що дасть змогу об'єднати змістові модулі, зв'язки між ними в єдину складну систему і забезпечити досягнення головної мети – формування соціальної активності майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах. Подальших досліджень вимагають проблеми наукового обґрунтування, розробки й експериментальної перевірки ефективних напрямів формування специфічних механізмів соціального становлення майбутніх фахівців різних галузей професійної підготовки, питання науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів з формування соціально активної особистості, громадянина, патріота України.

Література

1. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України.– 2004.– № 94.– С. 6-10.
2. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : 19.00.00 / Ірина Сергіївна Булах; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – 2004. – 35 с.
3. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения /М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 63 – 72.
5. Victor E. Frankl. Man's Search for Meaning / Victor Frankl. – Washington Square Press. – 1985. – P. 327.
6. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский : Пер. с польск. – М.: «Прогресс», 1972. – С. 197.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с .
8. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М.: МГУ, 1980. – 54 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

УДК 378.015.31

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ СИТУАЦІЙ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

А.І.Калініченко

Анотація. *У статті проаналізовані особливості моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності у вищій школі, визначено складові такої ситуації та дидактичні принципи її створення.*

Ключові слова*: квазіпрофесійна діяльність, майбутні спеціалісти, фахова підготовка, моделювання, проектування, компетентність.*

Аннотация. *В статье проанализированы особенности моделирования ситуаций квазипрофессиональной деятельности в высшей школе, определены составляющие такой ситуации и дидактические принципы её создания.*

Ключевые слова*: квазипрофессиональная деятельность, будущие специалисты, моделирование, проектирование, компетентность.*

Abstract. *The article analyzes the features of the simulations quasi-professional activityin high school, identified the components of such a situation and didactic principles of its creation.*

Keywords: *quasi-professional activity, future professionals, training, simulation, design, competence.*

© А.І.Калініченко

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одна з найбільш актуальних проблем сучасної освіти – пошук шляхів активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Зниження цінності здобування нового знання в епоху Інтернету, хисткість авторитету вчителя, викладача, майстра чи наставника в якості експертів своєї професійної галузі – усе це призводить до зменшення зацікавленості в навчанні, особливо в умовах аудиторної роботи. Виникає суперечність між реальними потребами студентів – майбутніх фахівців у новому досвіді (для кар'єрного старту та подальшої професійної самореалізації) та обмеженістю освітнього потенціалу традиційних методик викладання у вищій школі. Подолання означеної суперечності можливе за умов орієнтації навчальних планів і програм підготовки фахівців на запити потенційних працедавців, а також за рахунок застосування форм і методів навчання, які б сприяли накопиченню професійного досвіду студентами вишу. Однією з таких форм організації навчальної діяльності майбутніх фахівців є квазіпрофесійна діяльність.

Огляд публікацій, в яких започатковане розв'язання проблеми. Одним з перших поняття «квазіпрофесійна діяльність» увів у науковий обіг А.О.Вербицький: у своїй праці «Активне навчання у вищій школі: контекстний підхід» він описує психолого-педагогічні основи й технологію вибору форм і методів активного навчання контекстного типу з орієнтацією на модель спеціаліста.У такому випадку навчання стає не просто формою отримання знань, а розширюється до особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметних та соціальних властивостей фахівця. У контекстному навчанні дослідник виокремлює три базові форми діяльності: навчальну діяльність академічного типу; квазіпрофесійну діяльність, що в аудиторних умовах мовою науки моделює умови, зміст та динаміку виробництва, відносини між задіяними в ньому людьми; а також навчально-професійну діяльність [3, с.44].

Квазіпрофесійна діяльність – навчальна за формою і професійна за своїм наповненням – являє собою трансформацію змісту та форм освітньої діяльності в адекватні їм за основними параметрами зміст та форми фахової діяльності [4]. Можна сказати, що квазіпрофесійна діяльність є певним перехідним етапом між навчальною і трудовою професійною діяльністю, оскільки, за спостереженнями дослідників, налаштовує студентів на цілепокладання, аналіз та оцінку проблемних ситуацій, самооцінку та саморефлексію власної професійної активності, конструювання моделей взаємодії з клієнтами, колегами, керівниками і т. ін. у фаховому контексті [1; 3; 5; 7].

Російські дослідниці навчального процесу вищої школи Т.Дубовицька, Н.Басалаєва відзначають, що моделювання ситуацій професійної діяльності дозволяє набувати знання, вміння, навички через подолання специфічних труднощів, емоційне переживання різних ситуацій, що стають надалі особистим професійним досвідом [1; 7].

До сьогодні у вітчизняній психолого-педагогічній науці з'явилося чимало теоретичних розробок і практичних методик, що стосуються створення ситуацій квазіпрофесійної діяльності в ході підготовки фахівців у вищій школі. Зокрема, дослідниками й викладачами-практиками визначені вихідні умови моделювання «псевдопрофесійних» виробничих ситуацій, виокремлено й систематизовано різні їх види в умовах аудиторної та позааудиторної роботи студентів, узагальнено основні підходи до проектування розвивального освітнього середовища засобами квазіпрофесійної діяльності [2; 5; 8; 9].

Утім, досі залишаються мало розробленими питання, пов'язані з формуванням конкретних професійних компетентностей у різних типах ситуацій, що імітують виробничі обставини; відсутнє чітке й однозначне визначення дидактичних принципів, на яких має ґрунтуватися моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності.

Мета нашої статті – визначити складові ситуації квазіпрофесійної діяльності й виокремити загальнідидактичні принципи їїмоделювання в процесі фахової підготовки майбутніх спеціалістів.

Виклад основного матеріалу. Квазіпрофесійна діяльність відбувається в рамках ситуації, що імітує професійну діяльність. Використання такого виду діяльності виявляється дуже ефективним у фаховій підготовці – залучення студентів до умовно створених реальних робочих обставин дозволяє їм реалізувати власні знання в ситуаціях, спеціально змодельованих для різних етапів професійногонавчання. Завдяки такому моделюванню відбувається аналіз значного масиву теоретичного матеріалу майбутніми фахівцями, виділяються важливі елементи й зв'язки, формулюються гіпотези й теоретичні положення з приводу явищ, які вивчаються. Також підвищується мотивація студентів, надається можливість застосувати отримані знання для розв'язання практичних завдань.

Психологічна сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона виступає обов'язковою складовою професіоналізації людини, володіючи формувальним характером: у процесі діяльності перебудовуються ціннісно-смислові координати життєвого світу людини, які визначають ступінь відповідності людини і професії, сприяючи становленню студента як фахівця.

Квазіпрофесійна діяльність створює особливий простір навчальної взаємодії, своєрідний конструкт нової реальності, де студентам можна себе випробувати в якості фахівця, а відтак і здійснити входження в професійну культуру певної галузі. Викладач, який здійснює керівництво квазіпрофесійною діяльністю студентів, має змогу спрогнозувати можливості конкретної людини в професії, що стане додатковою критеріальною базою для оцінки компетенцій майбутнього фахівця [9].

Формами квазіпрофесійної діяльності можуть бути: проектування, створення й розв'язання ситуацій-кейсів, організаційно-діяльнісні та імітаційні ігри (в тому числі ігрове моделювання), науково-дослідна робота студентів [1; 2; 5].Створення ситуації квазіпрофесійної діяльності – це моделювання тих психолого-педагогічних умов, які забезпечують становлення фахівця через засвоєння знань, формування професійно важливих умінь і навичок, розвиток системи професійних цінностей, набуття автентичного досвіду, зокрема творчого й емоційно-оцінного в площинах професійних контактів і проблемних ситуацій.

Зупинимося більш докладно на особливостях моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності й формуванні ключових компетенцій у цих ситуаціях.

1. *Колективний характер навчання* у спеціально змодельованих умовах – саме на таку специфічну рису квазіпрофесійної діяльності вказують більшість дослідників [1-4; 7].

Створення навчальної ситуації, максимально наближеної за змістом до виробничих обставин, вимагає активності й свідомої участі усіх членів освітнього процесу. Колективне обговорення, вмонтоване уквазіпрофесійну діяльність, дозволяє аналізувати різні аспекти роботи працівника певної галузі,причому в усіх практичних ракурсах, переконатися в правильності конкретних поведінкових стратегій, істинності чи хибності власних суджень стосовно робочих питань, виявити власне ціннісно-смислове ставлення до праці за обраним фахом тощо. У такий спосіб можуть бути сформовані міжособистісні ключові компетентності, що передбачають здатність фахівця до діалогу в професійній сфері, спроможність адекватно сприймати зауваження й висловлювати конструктивні критичні пропозиції, мирно розв'язувати конфлікти, які потенційно можуть виникнути між різними суб'єктами виробничого процесу.

2. Оскільки складна інформація краще засвоюється в сприятливій атмосфері, то *створення творчого, психологічно комфортного оточення* для учасників квазіпрофесійної діяльності повинно стати однією з ключових вимог до організації її моделювання.Так формуються системні та інструментальні компетенції: здатність будувати стратегії діяльності, приймати рішення, розв'язувати поточні проблеми відомими та нестандартними способами, розробляти алгоритми виконання індивідуальних і колективних функціональних дій, що не суперечать загальній політиці й культурі організації, в якій працює фахівець.

Стимулювання творчого самовиявлення майбутніх фахівців відбувається за двома напрямами: через використання прийомів створення особливої, умовно-ігрової, смислової реальності (ігрові вправи, різні види рольових ігор, інсценізації,стажування з виконанням різних ролей, ігрове проектування, соціально-психологічний тренінг, відеотренінг тощо); а також через зміст завдань, пропонованих студентам для виконання (наприклад, аналіз типових і форс-мажорних виробничих ситуацій, розв'язання практичних завдань у різних робочих обставинах з неоднаковими ресурсними затратами, метод полярних суджень і т.ін.).

У ході квазіпрофесійної діяльності використовуються навчальні ситуації у вигляді імітаційних ситуаційних вправ чи дискусії, де студентам надається набагато більше, порівняно з традиційними формами й методами навчання, свободи як у виборі стратегії власних дій, так і у визначенні конкретних кроків для досягнення освітньої мети, точніше мети освітньо-професійної. Такі ситуації можуть бути окремо сконструйованими для певного практичного, лабораторного заняття чи семінару, або ж виступати складовими традиційних методів навчання або ділових ігор і тренінгів.

Скажімо, у рамках практичного заняття студентам можна запропонувати розробити план екскурсії на виробництво для школярів (і написати текст для екскурсовода), оцінивши за результатами виконання цієї вправи сформованість такої компетентності (за критеріями Дублінських дескрипторів), як «здатність поширювати інформацію, ідеї, проблеми та рішення як у середовищі фахівців, так і серед неспеціалістів» [6]. Подібне завдання може бути виконане в рамках тренінгу професійного зростання під час вправи «Просто про складне»: вона вимагає від учасників розповісти про нюанси свого фаху простими й зрозумілими навіть дітям висловами.

У ході моделювання квазіпрофесійної діяльності використовуються різні навчальні прийоми й технології, форми освітніх занять, як-от ігрове проектування, під час якого учасники заняття об'єднуються у невеликі групи для роботи над проектом, потім порівнюють результати в умовах презентації кожного проекту на міжгруповій нараді, а відтак обговорюють реальні інноваційні підходи

та ідеї. Це можна також зробити й під час майстер-класу, у творчій лабораторії викладача, коли студенти аналізують різні за жанрами, видами й цільовим призначенням ситуації-кейси або відстежують відеозаписи й працюють із ними відповідно до розробленого алгоритму.

Наприклад, для підготовки майбутніх учителів, коли моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності не передбачає реальної участі всіх суб'єктів – учнів, колег-учителів, батьків, шкільної адміністрації, викладач пропонує студентам переглянути відеозапис фрагменту педагогічного процесу (це може бути епізод з реального шкільного життя – уривок з виховної години, фрагмент уроку, або ж естетично сконструйована педагогічна реальність у художньому фільмі про школу). Відтак переглянутий відеофрагмент аналізується за певним алгоритмом. Наприклад, коли пропонуються відеоситуації, що стосуються оцінки особистості вчителя та його поведінки, алгоритм їхнього аналізу може містити такі кроки: 1) визначення професійних здібностей та вмінь вчителя, що проявляються в ситуації; 2) визначення компонентів авторитету вчителя; 3) визначення особистісних якостей вчителя, що сприяють чи не сприяють успішності його професійної діяльності; 4) оцінка усного мовлення вчителя та його невербальної поведінки, визначення комунікативних помилок тощо.

3. Важливою для моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності стає спрямованість на розвиток *критичного мислення тарефлексії*. Якщо визначальною ознакою творчого мислення є здатність людини утворювати нові поєднання ідей, призначених для досягнення конкретної мети, то в основі критичного мислення лежить раціональне рефлексивне міркування, спрямоване на усвідомлення того, у що варто вірити і яких заходів треба вжити для розв'язання конкретної проблеми. Скажімо, під час практичного заняття можна запропонувати студентам такі завдання: в якості представника конкретної компанії адекватно й коректно відреагувати на скаргу клієнта, захистивши при цьому інтереси своїх працедавців; розробити рекламну концепцію для просування на ринок нового продукту, визначивши при цьому цільову аудиторію та оптимальну цінову політику для «новачка».

Не менш важливим виявляється також формування впевненості в собі, зокрема у своїх можливостях як спеціаліста конкретної галузі, вміння переконувати інших у власній правоті. Зокрема, майбутнім менеджерам корисно ще під час навчання виробляти вміння домовлятися, налагоджувати зв'язки, здійснювати комунікацію з різними партнерами, укладати ефективні угоди, розвивати здатність звертати на себе увагу, ризикувати й керувати ризиками. Це стає можливим при виконанні завдань, що імітують реальні ситуації роботи менеджера: складання бізнес-плану, розробка стратегії мотивації працівників компанії, вироблення тактики взаємодії з різними суб'єктами управління й підрозділами компанії тощо.

Моделювання квазіпрофесійної діяльності має передбачати спрямованість на формування інтерактивних умінь, набуття навичок прийняття колективних рішень: формування експертних умінь і навичок розширює практичний досвід. Здійснюючи самооцінку та на її основі самокорекцію індивідуального стилю спілкування, студенти навчаються самостійно шукати необхідні знання для розв'язання ситуаційної проблеми, змінюють власну мотивацію до навчання, набувають тієї впевненості, яка поступово переростає в характеристику іміджу спеціаліста, його професійне реноме.

Аналіз науково-методичної літератури та власного досвіду викладання у виші дозволив виокремити складові компоненти ситуацій квазіпрофесійної діяльності:

цільовий – розуміння студентами доцільності моделювання конкретної ситуації, її значення в майбутній професійній діяльності;

теоретичний –теоретичні знання, покладені в основу змісту ситуації, необхідні для розв'язання завдань майбутньої професійної діяльності;

діяльнісно-практичний – розробка алгоритмів розв'язання виробничих завдань, вміння та навички, які варто здобувати й розвивати для успішної професійної самореалізації;

компетентнісний – формування власного професійного досвіду через розвиток здатності самостійного цілеспрямованого виконання певної роботи, до якої вироблене ціннісне ставлення, з використанням не лише відомих умінь, навичок і знань (репродуктивна діяльність), а й опанування новими компонентами майстерності (творча діяльність);

оцінно-рефлексивний – здатність аналізувати виконувану діяльність, критично її оцінювати й виправляти власні прорахунки, порівнювати прогнозований і одержаний результати праці та коригувати їх.

Виокремлення перерахованих компонентів ситуацій квазіпрофесійної діяльності відбувалося за логікоюкомпетентнісного підходу до підготовки фахівців, представленого працями вітчизняних та зарубіжних науковців Н.Бібік, І.Зимняя, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Савченко, С.Трубачева, А.Хуторською та ін. [8].

З огляду на сказане вище, можемо визначити такі дидактичні принципи, які мають бути покладені в основу моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності для підготовки майбутніх фахівців:

1. Принцип *індивідуалізації навчання*. Кожен студент повинен мати право обирати власну позицію в ситуації моделювання квазіпрофесійної діяльності (працівник, клієнт, представник громадськості, незалежний експерт тощо) відповідно до власних психологічних особливостей та рівня підготовленості.

2. Принцип *гнучкості навчання*. Зміст ситуацій квазіпрофесійної діяльності повинен враховувати запити ринку праці – з одного боку, з іншого – зважати на потреби й освітні запити самих студентів, їхні побажання в плані моделювання цілісних фрагментів майбутньої фахової діяльності. По суті, йдеться про варіативність змістового, технологічного (методичного), соціально-рольового компонентів ситуацій квазіпрофесійної діяльності.

3.*Принцип вибірковості*. Його реалізація передбачає забезпечення максимальної самостійності в побудові індивідуальних освітніх траєкторій, які відповідають схильностям, пізнавальним інтересам і запитам планованої студентами майбутньої кар'єри.

4. *Принцип контекстності*. Цей принцип було виокремлено послідовниками А.О. Вербицького, які вважали, що зміст професійного навчання повинен зумовлюватися змістом і умовами реалізації майбутньої професійної діяльності, в результаті чого навчання набуває контекстного квазіпрофесійного характеру, сприяючи прискоренню майбутньої соціально-професійної адаптації [2, с. 116].

5. *Принцип співпраці*. Навчання у співробітництві з колегами формує такі ключові компетентності, як «здатність працювати в команді» та «здатність працювати в міждисциплінарній команді», «здатність адаптуватись до нових ситуацій» та «лідерство», а також комунікативні навички високого рівня (подолання комунікативних бар'єрів, активне слухання, здатність до генерування та інтерпретації текстів, вербальний інтелект).

6. Принцип *автономності*. Передбачає надання студенту можливості виявляти самостійність, ініціативу й індивідуальну відповідальність за результати власної діяльності, а також приймати рішення в складних та непередбачуваних умовах, що в кінцевому результаті спрямовує студента на подальше навчання й розвиток професійних знань.

Висновки. Проблеми, аналізовані у статті, потребують подальшого розроблення. Так, перспективним напрямом майбутніх досліджень може стати визначення процедур оцінки компетентностей майбутнього спеціаліста в умовах квазіпрофесійної діяльності, проектування конкретних технологій моделювання виробничих процесів і ситуацій для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців тощо.

Література

1. Басалаева Н.В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол.наук: 19.00.01. – Барнаул, 2006. – 191 с.

2. Бекузарова Н.В. Квазипрофессиональный характер смешанного обучения в педагогической магистратуре / Н.В.Бекузарова, Е.В.Ермолович // Высшее образование в России. – № 10. – 2012. – С. 111-116.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.

4. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А.Вербицкий, Н.А.Бакшаева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.library.by/portalus/modules/psychology

5. Герасимова Т.Ю. Квазипрофессиональная деятельность как способ активизации обучения / Т.Ю.Герасимова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета [Электронный ресурс]: Режим доступа:www.kspu.ru/upload/documents/.../I3-1I2011Iverstka_1320214684.pdf

6. Дублінська модель універсальних характеристик компетенцій/ Переклад з англ.: В. Сацик // Освітнітренди. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.edu-trends.info.

7. Дубовицкая Т.Д. Самоактуализация личности в контекстном обучении. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004.

8. Компетентніснийпідхід у сучаснійосвіті: світовийдосвід та українськіперспективи: Бібліотека з освітньоїполітики / Підзаг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.

9. Кузьминський А.І. Наукові засади методичноїпідготовкимайбутньоговчителя математики/ Кузьминський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. – Черкаси: Вид. Від.ЧНУім. Б.Хмельницького, 2009. – 320 с.

УДК 378.4(61):005.336.2

НАБУТТЯ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ЇХ СУТНІСТЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

І.А. Марчук

Анотація. *У статті розглядається питання компетентнісного підходу у системі вищої медичної освіти. З'ясовується сутність поняття «компетенція» і «компетентність».*

Ключові слова: *ключові компетенції, компетентнісний підхід, компетентний, компетентністно – орієнтовна освіта.*

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос компетентносного подхода в системе высшего образования. Объясняется суть понятий «компетенция» и «компетентность».*

Ключевые слова: *ключевые компетенции, компетентностный подход, компетентный, компетентностно – ориентировочное образование.*

Annotation. *The article deals with the problem of competence approach in the system of higher education. The meaning of such concept as «competence» is explained here.*

Keywords: *core competencies, competence approach, competent, competency – estimated education.*

Актуальність. Людський капітал є рушійною силою соціально-економічного розвитку держави, складовими якого є вміння, навички, досвід і творчі здібності людини. Нині від професіонала вимагають володіння не стільки спеціальними знаннями, скільки уміння відшуковувати інформацію, здатності до освоєння нових технологій, до самонавчання, впродовж життя (в англійській літературі lifelong learning), мобільності, гнучкості.

Система освіти минулого століття, яка відповідала іншому соціально-економічному укладу, перестала відповідати сучасним вимогам. На цей факт указують численні дослідження. У звіті експертів Всесвітнього банку «Освіта в країнах із перехідною економікою: завдання розвитку», складеному в 2003 р. за матеріалами дослідження в 27 країнах регіонах Європи і Центральної Азії, наголошено, що освітні системи цих країн у більшості як і раніше орієнтовані на запам'ятовування фактичної інформації і заучування ряду прийомів [1]. Зміна соціально-економічного укладу викликала процес реформування системи освіти загалом і вищої освіти зокрема.

Компетентнісний підхід є однією з центральних ідей реформування системи освіти. До проблеми вдосконалення системи вищої освіти через реалізацію компетентнісного підходу в своїх працях зверталися В. Байденко, В.Болотов, Б. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, Є. Коган, В. Краєвський, О. Овчарук, Л. Петровська, В. Петрук, О. Пометун, О. Поршнева, І. Фрумін, А.Хуторський та ін.

Дослідники відзначають, що сьогодні можна з цілковитою впевненістю стверджувати про кризу освітньої парадигми, яка зумовлена кількома причинами. Одна з них пов'язана зі зміною самого феномена знання і його співвідношення з суспільною практикою: здобування знання стає пріоритетною сферою професійної діяльності людини й умовою існування сучасного виробництва взагалі, темпи зміни знань пропорційні темпам перебудови виробничих поточних ліній. За таких умов, як це не парадоксально звучить, навчання стало втрачати сенс [2, с.8].

Традиційно в педагогіці навчальні досягнення студентів виражалися через оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Знання, вміння і навички, необхідні для успішної професійної діяльності, описували кінцевий результат навчання. Якість навчання в країнах пострадянського простору розглядалася через призму якості цього результату. Наприкінці минулого століття на сторінках педагогічної літератури все частіше з'являється термін «компетентність» для опису кінцевого результату навчання.

Метою статті є з'ясування сутності компетентнісного підходу в системі вищої медичної освіти.

Основна частина. Слово «компетентний» у мові використовується досить давно поряд із словами «кваліфікований», «умілий», «здібний», «знаючий». Вони вживаються для характеристики якостей особистості, пов'язаних із наявністю знань і досвідом професійної діяльності цієї особистості в певній галузі. Виходячи зі сказаного, людина стає компетентною, коли вона оволодіває необхідними знаннями, практичними вміннями, тобто має практичний досвід застосування своїх знань.

На практиці результати професійної медичної освіти вимагаються не у вигляді того, що знає випускник, а у вигляді його практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях. Мова йде про особливі освітні результати системи професійної освіти, в рамках яких знання виступають необхідною, але не достатньою умовою досягнення якісної професійної медичної освіти. Такими результатами є компетентність і її складові – професійні і базові (ключові) компетенції.

© І.А. Марчук

Розробити стратегії впровадження і відслідковування ключових компетентностей у межах програми моніторингу якості освіти дозволяє проаналізувати реальну ситуацію в навчальному закладі й спрогнозувати подальшу діяльність. Система відслідковування ключових компетентностей у межах моніторингу якості освіти передбачає поетапну діяльність:

І етап – діагностико-прогностичний (вивчення проблеми, рівня сформованості компетентностей. Оцінка дидактичних і методичних можливостей кожного предмета щодо їх формування);

ІІ етап – моделювання системи впровадження й відслідкування (конкретні дії, плани, контроль та оцінка діяльності й результативності на різних етапах);

ІІІ етап – визначення ефективності (полягає в оцінці як самої системи впровадження й відслідкування, так і якості кінцевого результату).

Для управлінських і методичних структур важливо визначитися з об'єктами відслідковування (система впровадження ключових компетентностей в освітній процес; рівні засвоєння студентами ключових компетентностей) та критеріями оцінювання (відповідність системи та рівнів засвоєння компетентностей студентами нормативно-правовій базі (стандарти, програми); відповідність системи та рівнів засвоєння статусу і потенціалу медичного вузу, її можливостям; відповідність запитам споживачів (соціум, особистість).

Вважається, що компетентнісно-орієнтовна освіта (competence-based education – CBE) бере свій початок у 70-х рр. у США. Однією з перших публікацій, що висвітлена цю проблему стала стаття D. McClelland «Тестувати компетентність, а не інтелект», яка вийшла в 1973 році. Але саме в Великобританії концепція компетентнісно-орієнтовної освіти з 1986 року була покладена в основу національної системи кваліфікаційних стандартів. З середини 80-х років компетентнісно-орієнтована освіта стала розповсюджуватися в більшості розвинутих країнах. У різних інтерпретаціях вона відобразилася в системах освіти Великобританії, Австралії, Австрії, США, Канади, Норвегії тощо. В більшості країн компетентнісний підхід реалізований на рівні національних освітніх стандартів. «Європейський вимір в освіті» як стратегія, розроблена в рамках Ради Європи, включає в себе напрям «Ключові компетенції для Європи». Наприклад, у Великобританії введено кваліфікаційні іспити для людей, які отримують професійну освіту з шести ключових компетенцій, перелік яких визначено урядом країни.

У рамках Болонського процесу наша країна взяла на себе зобов'язання приєднання до базових принципів організації єдиного освітнього простору, в тому числі і представлення результатів професійної освіти в компетентністному форматі. Реалізація цієї ідеї має забезпечити зростання професійної мобільності між країнами за рахунок використання валюти в формі професійних компетенцій.

Незважаючи на численні дослідження, досі не має єдиного визначеного поняття компетентності для опису професійної моделі випускника. На нашу думку, первиною причиною цього стала запозиченість цього терміну з іноземної психолого-педагогічної літератури. Справа в тому, що англійське слово «competence» в перекладі має кілька значень: компетентність, компетенція, здатність, уміння, спроможність, добрий матеріальний стан. Після адаптації в нашій мові, терміну «competence» отримав відповідні терміни «компетенція» і «компетентність». З французької competent – компетентний, правочинний. Латинською competens – відповідний, здібний. Словник іншомовних слів тлумачить слово «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень, наданих законом, уставом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання та досвід у тій чи іншій галузі [3, с. 236]. Така двозначність спричинила вживання цих двох термінів як синонімів.

У більшості зарубіжних досліджень поняття «компетенція» трактується не як набір знань, умінь, а як спроможність, готовність мобілізувати всі ресурси, необхідні для виконання поставленої задачі. А. Хуторський визначає компетенцію як готовність використовувати засвоєнні знання, вміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань [4, с. 60]. А. Стівен розглядає компетенцію як комбінацію характеристик відносно знань та їхнього застосування, навичок, обов'язків і позицій, що використовуються для опису рівня, на якому людина може продемонструвати їх [5, с. 16]. О. Поршнева поняття компетенції трактує як здатність до мобілізації у безпосередньому зв'язку з ефективністю і оптимальною рентабельністю дії, що найбільш повно відповідає діяльнісній моделі навчання, яка спрямована на розвиток здібності «мислити глобально», з'єднувати необхідні базові елементи (знання, вміння, навички) в одне ціле для досягнення високого рівня виконання дії в залежності від мети, ситуації, функції тощо [6, с. 21]. На думку О. Олєйнікової, компетенція являє собою інтегроване використання знань, умінь, ноу-хау і відношень у знайомих або нових ситуаціях [7]. Г. Селевко визначає компетенції як освітній результат, що проявляється у підготовленості випускника; форму поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяє ставити і досягати цілі в перетворенні навколишнього середовища [8, с. 139]. Компетенції відрізняються від знань, умінь і навичок.

На відміну від знань, компетенції є діяльністю, а не тільки інформацією про неї. Від умінь – тим, що компетенції можуть застосовуватися до розв'язання різного роду задач. Від навичок – тим, що вони усвідомлені і неавтоматизовані, що дозволяє людині діяти не тільки в типовій ситуації, але й у нестандартній.

Така ж багатозначність спостерігається при визначенні сутності поняття компетентності. Так, А. Хуторський під компетентністю розуміє володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особисте ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності [4, с. 60]. Г. Селевко – інтегральну характеристику особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності [8, с. 139]. В. Дьомін визначає компетентність як рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в змінних соціальних умовах [9, с. 35]. Ю. Татур розглядає компетентність як якість, характеристику особистості, що надає їй право вирішувати, висловлювати судження в певній галузі. Основою цієї якості є знання, досвід соціально-професійної діяльності людини [10]. На думку В.Безрукова, компетентність – це володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки [11, с. 64]. Загальним у визначеннях є розуміння компетентності як готовності людини справлятися з різноманітними задачами, наявності знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду роботи.

Від терміну «компетенції» походить термін «ключові компетенції», або їх ще називають «базові компетенції». Вони означаються як компетенції, загальні для всіх професій і спеціальностей. В англомовній літературі ці поняття існують у двох варіантах: keyskills і keycompetence. Оволодіння ключовими (базовими) компетенціями є показником соціальної і психологічної зрілості особистості.

Побудова навчання за ідеями компетентнісного підходу передбачає комплексне засвоєння знань і способів діяльності. Освітні результати і пріоритети в цій ситуації суміщаються від досягнення певного рівня знань, умінь і навичок до сукупності компетенцій – спроможностей, які дозволяють успішно адаптуватися в динамічному світі. Відбувається перенесення акценту не на саму людину, а на її роль у зовнішніх змінних умовах.

Набуття компетенцій відбувається поступово в процесі навчання, рівень компетентності студента на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності студента.

Отримання позитивного кінцевого результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу. Нормативний результат сформованості компетентності студента також має передбачати контроль за послідовністю її формування з визначенням вимог до рівня сформованості компетентності студента на кожному з етапів освітнього процесу.

Важливо ідентифікувати і визначити діапазон практичних знань, які складають діапазон компетенції. Говорити про людину компетентну – говорити про критерії успішного виконання певної роботи, тобто мова йде про канони досягнення. З іншого боку говорити про компетентність – судити про критерії механічної ефективності.

Особливо інтенсивно проблеми розробки гнучких критеріїв для описання результатів освіти обговорюються в європейських країнах у контексті Болонських реформ. Уявлення про компетенції і компетентності співвідносяться з кредитно-модульною системою, що дозволяє встановити зв'язок із такими аспектами побудови навчального процесу як багаторівневе навчання, розроблення освітніх програм із урахуванням дотримання принципів індивідуалізації і диференціації, фіксація результатів навчання за допомогою накопичувальних балів.

Компетенція є сферою відношень, які існують між знаннями і діями на практиці. Без знань немає компетенцій, але не всяке знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Вищі навчальні заклади мають чітке уявлення про те, що має викладатися студентам, але немає чіткого уявлення про те, що необхідно для їх ефективної професійної роботи. Досить відомий факт: багато людей, які володіють високим рівнем знань зовсім не обов'язково уміють ці знання застосовувати в нових цілком практичних ситуаціях. Таке теоретичне розуміння є недостатнім, щоб гарантувати професійну необхідність. Все частіше акцентується увага не на оволодінні знаннями, а на здатності фахівця реалізувати набуті знання в конкретній практичній ситуації. Пріоритетними при обрані на роботу стають: самонавчання, саморозвиток, самоконтроль; критичне мислення; здатність застосовувати інноваційні методи та новітні технології для досягнення поставлених цілей; гнучкість по відношенню до змінних навколишніх обставин; здатність приймати продумані рішення; здатність до співпраці; комунікативні вміння.

У доповіді ЮНЕСКО зазначається: «Все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка на їх погляд, часто асоціюється з умінням виконувати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як своєрідний коктейль навичок, властивих кожному індивіду, в якому поєднується кваліфікація, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» [12].

Висновок. Таким чином, на сьогоднішній день не існує загальновизнаного визначення терміну «компетентність», але вироблене єдине смислове поле концепції компетентності, яке містить розуміння того, що компетентність: відноситься до особистості студента; не зводиться до знань, умінь і навичок, хоч і проявляється в них; може діагностуватися в навчальній діяльності студентів. Тому важливими напрямами управління навчальним процесом мають бути розробка та впровадження інтерактивних технологій у процес навчання й посилення експертної оцінки за рівнем сформованості ключових компетентностей. Надзвичайно важливо активізувати і систему соціологічних досліджень (опитування, анкети, відкриті тести для студентів). Отже, педагогічна технологія формування в студентів ключових компетентностей вимагає певних нововведень у систему управління навчальним процесом, організацію освітньої діяльності на всіх рівнях.

З усього вище сказаного, потрібно зробити висновок, що для викладача сьогодні важливо постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання.

Література

1. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. -Всемирный банк, 2003. – 106 с.
2. Болотов В.А., Суриков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика. – 2003. – №10. – с. 8.
3. Современный словарь иностранных слов: 0к.20000слов,- 3-є изд., стер. – М.: Русский язык, 2000. – 742 с.
4. Хуторський А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированой парадигмы образования// Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. - 2003. – № 6. – С. 35-44.
6. Професійні компетенції та компетентності вчителя // Регіональний наук.-прак. семінар, Тернопіль, 28-29 листопада 2006 р. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. – 188 с.
7. Олейникова О.Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70с.
8. Селевко Г. Компетентности и их классификация// народное образование. – 2004. – №4. – С. 138 – 143.
9. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4, – С. 34-42.
10. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовь специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 22
11. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления,- Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
12. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.

УДК 378.14

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ

Л.І.Надкернична, Б.М.Мазур

Анотації. *У статті проаналізовано поняття «готовність майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей учнів», описано його структурні компоненти.*

Ключові слова*: готовність, професійна діяльність, творчі здібності, майбутні вчителі, мотивація.*

Аннотация. *В статье проанализировано понятие «готовность будущих учителей к развитию творческих способностей учеников», описаны его структурные компоненты.*

Ключевые слова*: готовность, профессиональная деятельность, творческие способности, будущие учителя, мотивация.*

Annotation*. The article analyzes the concept of «readiness of future teachers to the development of creative abilities of students», described its structural components.*

© Л.І.Надкернична, Б.М.Мазур

Keywords: *readiness, professional activity, creativity, future teachers, motivation.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах суспільства цифрових технологій і надшвидких потоків інформації актуалізується потреба підготовки фахівця, спроможного творчо підходити до розв'язання різних виробничих і життєвих ситуацій, адаптуватися до реальних умов, які постійно змінюються. У підготовці майбутнього вчителя важливо забезпечити не лише розвиток творчих здібностей студентів у процесі навчання, а й навчити їх формувати творчі здібності своїх учнів. Нажаль, більшість дисциплін, що вивчаються в педагогічних вишах, не орієнтовані на такого роду підготовку студентів. Тому постає очевидна суперечність між потребами сучасної школи та суспільства у творчих вчителях, спроможних креативно розвивати своїх учнів, та недостатньою розробленістю технологій, методів, прийомів і засобів професійної підготовки студентів педагогічних вишів до розвитку творчого потенціалу школярів.

Огляд досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Проблема розвитку творчих здібностей учнів розроблялася свого часу як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Здебільшого дослідники зосереджувались на розвиткові різних сторін творчих якостей особистості дитини в навчальному процесі (Б. Блум, Л.Виготський, Дж. Гілфорд, С.Глухова, В.Давидов, Н. Лейтес, В.Моляко, С. Рубінштейн, Н.Тализіна, Д.Ельконін та ін.); на формуванні творчої активності учнів (Т.Капітонова, Г.Нікуліна); творчих та спеціальних здібностей (В. Андрєєв, В. Крутецький, І. Лернер, П. Підкасистий, В.Роменець, Б.Теплов та ін.). Низка психолого-педагогічних досліджень кінця 80-х років XX століття – початку XXI століття присвячена проблемам підготовки майбутнього вчителя до професійної творчості (О.Антонова, Ю.Клименюк, В.Загвязинський, В.Кан-Калик, О.Музика та ін.); організації творчої діяльності учнів (Л.Вєрєтєннікова, О. Кульчицька). Результатами цих наукових пошуків стало створення значної кількості технологій розвитку творчих здібностей учнів у навчальному процесі з різних дисциплін (Ю.Клименюк, О.Моляко, Н.Шумакова, М.Янковчук [8, с.11-15; 18, С. 48–54]), розробка функціонального підходу до розвитку творчості школярів (М.Гнатко [3, с. 101–108]), створення методик розвитку креативності майбутнього вчителя (І.Волощук, І.Гавриш [1]). Між тим, недостатньо розробленими залишаються питання, пов'язані з потребою педагога оперативно діагностувати рівень творчих здібностей учнів у навчальному процесі й стимулювати їхній розвиток, що пояснюється, насамперед, недоліками професійної підготовки.

Мета статті – дати визначення поняттю «готовність майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів», описати її структуру та розкрити методичні шляхи формування цієї готовності.

Виклад основного матеріалу. Ефективність і успішність виконання будь-якої діяльності, у тому числі педагогічної, можлива лише за умови готовності індивіда до неї. Тому необхідним є аналіз основних підходів до розуміння поняття «готовність» у психології і педагогіці.

У тлумачному словнику української мови поняття «готовність» пояснюється як стан індивіда, який «зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; бажання зробити що-небудь» [15]**.** «Психологічна енциклопедія» трактує це поняття як приведення в активний стан усіх психофізіологічних систем людського організму, необхідних для виконання певних дій [12]. «Словник професійної освіти» дає тлумачення поняттю готовності: «вміння виконувати певні операції й творчо підходити до їх виконання, це знання й володіння навичками» [14]. У сучасному «Словнику з педагогіки» дається таке пояснення готовності: «Високий рівень розвитку мотиваційних, емоційних, вольових та пізнавальних процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності» [16]**.**

Існує багато різних підходів до визначення змісту й суті готовності майбутніх педагогів до розвитку творчих здібностей школярів, всі вони обумовлені різними позиціями авторів.

Наприклад, Л.Кандибович розглядає готовність як сукупність професійно важливих якостей індивіда і налаштування на майбутню діяльність [4], Н.Глузман виокремлює в готовності два основних аспекти: особистісний і функціональний. Першим є складна інтегрована якість особистості, до якої входять мотиваційний, змістовий та операційний компоненти. За другим аспектом готовність розуміється як сукупність певних знань, необхідних для ефективного виконання певної діяльності та сформованих на базі цих знань навичок і вмінь, які є засобом для успішної діяльності [2, с.93].

Отже, готовність це психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Саме завдяки готовності забезпечуються високі результати педагогічної роботи, регуляція діяльності а також гарантується її ефективність [4, с.256].

Розглянемо аналізоване явище у контексті конкретної ситуації: готовність майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей школярів. Останнім часом цій проблемі приділялась велика увага.

А.Семенова визначає готовність вчителя до діяльності з розвитку творчих здібностей школярів як інтегративну якість особистості педагога, що проявляється у різних формах активності та являє собою

здібність ставити за мету своєї безпосередньої діяльності розвиток творчих здібностей учнів, вміння обирати оптимальні шляхи досягнення цієї мети, також контролювання процесу її досягнення і прогнозування шляхів підвищення продуктивності власної праці.

Аналіз теоретичних джерел підводить нас до висновку, що готовність майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей школярів – це складне особистісне утворення, яке характеризується метою, мотивами діяльності з творчого розвитку учнів, здатністю застосовувати набуті знання в реальній практиці, обізнаністю із специфікою становлення творчої особистості школяра [1; 9, с. 124]

Приставши на думку М.Мерзлякової, а також А.Єсаулова та О.Яковлевої [7; 13], які визначають творчі здібності як самостійний фактор, чий розвиток є результатом навчання творчій діяльності, можна дійти висновку, що для готовності формувати творчу особистість школярів у процесі навчання кожний педагог повинен бути ознайомлений з сутністю творчого процесу, сучасними уявленнями про нього, методами вивчення творчості, якостями творчої особистості – для одержання можливості формувати такі якості в школярів.

У літературі немає одностайного погляду щодо змісту й кількості компонентів готовності майбутнього вчителя. О.Пєхота до структури готовності випускників педагогічних вузів відносить такі компоненти: змістовий, операційний, інтеграційний та ціле-мотиваційний [10, с.84]. Проаналізувавши й об'єднавши підходи авторів до структури готовності майбутніх вчителів, ми виокремлюємо наступні компоненти досліджуваної якості: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційний.

Розглянемо зміст кожного з компонентів детальніше відповідно до предмета нашого дослідження.

Мотиваційно-ціннісний компонент посідає провідне місце в структурі досліджуваної готовності, оскільки саме мотив є рушійною силою, вирішальним елементом формування будь-якої якості, а саме творчих здібностей, а також відображає систему потреб, мотиви й мету організації творчої діяльності учнів і професійну спрямованість особистості педагога на розвиток творчих здібностей школярів. Для нашого дослідження важливими є наукові студії з питань формування мотиваційної діяльності, в яких обґрунтовані такі твердження [6; 11]:

- мотив може викликатися лише тією потребою, що в конкретній ситуації набуває найбільш об'єктивної та найбільш суб'єктивної цінності;

- у процесі мотивації особистість не тільки усвідомлює свої потреби, а також способи та засоби їх задоволення, а й сама обирає предмет потреби з урахуванням індивідуального характеру самих потреб.

Висока ефективність підготовки майбутніх учителів до організації навчання, орієнтованого на розвиток творчості учнів практично неможлива без усвідомлення студентами важливості даної проблеми. Розвиток відповідних потреб, мотивів та зацікавленості особистості, зі свого боку, розвиває відповідальне ставлення до завдання розвитку творчості школярів.

О. Леонтьєв стверджує, що для виникнення інтересу необхідне створення мотиву, який своєю чергою приведе до досягнення поставленої мети. В.Сластьонін також відводить важливу роль мотиваційно-ціннісному компоненту й підготовці діяльності майбутнього педагога. Він розглядає мотиваційно-ціннісне ставлення до вчительської професії як центрове утворення в складному об'єднанні структур, які створюють професійну готовність. При цьому він вважає, що формування знань, умінь та навичок, – тобто виконавчого компоненту діяльності, – розглядається як наслідок від розвитку професійних ціннісних орієнтацій особистості, які визначають її потреби в оволодінні обраною професією [13, с.15].

Отже, в якості елементів мотиваційного компонента готовності майбутнього педагога можна виділити: потреби й професійний інтерес (зацікавленість), мотиви розвитку творчої особистості, бажання розвивати й удосконалювати творчі здібності під час навчального процесу. Мотиваційно-ціннісний компонент можна сміливо розглядати як важливу складову професійної підготовки майбутніх педагогів, навколо якої концентруються когнітивний і операційний компоненти досліджуваної готовності.

Когнітивний компонент передбачає наявність у студентів педагогічних вузів знань з теорії та методики розвитку творчих здібностей учнів.

Когнітивний компонент включає в себе:

- знання суті творчої діяльності, методів і прийомів організації творчої діяльності школярів у процесі навчання в школі;

- знання сутності творчих здібностей школярів різного віку;

- знання умов творчого розвитку учнів;

- знання методики розвитку творчих здібностей (через пізнавальний інтерес, творче мислення, інтуїцію та творчу уяву);

- знання методики діагностики творчих здібностей учнів.

Важливою складовою когнітивного компонента також виділяють предметні знання й методики викладання предмета.

Формування когнітивного компонента готовності майбутніх педагогів має здійснюватись на міжпредметній та міждисциплінарній основі. У процесі підготовки студентів до розвитку творчих здібностей школярів необхідно застосовувати окремі навчальні спецкурси в педагогічних вузах, а також залучати студентів до участі у наукових гуртках та факультативах, діяльність яких спрямована на збагачення педагогічного досвіду майбутнього вчителя, підвищення рівня його професійної компетентності.

Завдання таких спецкурсів, гуртків та факультативів мають бути підпорядковані цілям формування готовності студентів до розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання, а саме: усвідомленню студентами творчого характеру праці вчителя, психолого-педагогічної сутності процесу творчості; оволодінню студентами прийомами, методами і способами творчої діяльності в навчальному процесі; опануванню студентами засобами й методами діагностики творчих здібностей учнів; оволодіння студентами засобами коригування власної діяльності щодо розвитку творчих здібностей учнів.

Найкраще засвоєння студентами знань з теорії та методики розвитку творчих здібностей учнів може відбуватися під час процесу вивчення психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Операційний компонент готовності майбутнього вчителя до розвитку творчих здібностей учнів визначається системою умінь та навичок означуваної діяльності вчителя в процесі навчання. Зміст цього компонента можна визначити через:

- систему умінь і навичок організації творчої діяльності в процесі навчання;
- практичні уміння, необхідні для створення творчої атмосфери в класі, залучення учнів до активних методів навчання;
- уміння та навички діагностики творчих здібностей у школярів.

Зміст операційного компонента виражається в наочних уміннях, тобто в таких діях, які можна спостерігати. До них можна віднести організаторські й комунікативні вміння. Організаторськими вміннями є залучення учнів до різних видів діяльності, зокрема творчої. Комунікативні вміння являють собою встановлення взаємин вчителя з учнями, формування міжособистісних відносин, а також створення психологічного клімату в класі, при якому діти долають особистісні бар'єри. На думку Н.Кузьміної, комунікативні здібності включають в себе уміння будувати з учнями педагогічно доцільні взаємини [6, с.27].

Висновки. Теоретичний аналіз науково-методичної літератури дав змогу визначити й структурувати поняття готовності майбутніх вчителів до розвитку творчих здібностей школярів. Готовність до певної діяльності – це інтегральний прояв властивостей майбутнього педагога, спрямованих на творчу діяльність як соціально-психологічне явище. Результат цієї діяльності забезпечується не лише глибокими знаннями вчителя, але й також ступенем сформованості його емоційної, інтелектуальної та вольової сфери, психофізіологічними особливостями, завдяки яким забезпечується висока професійна працездатність і творчий підхід. Нами було виокремлено три компоненти досліджуваної готовності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційний. У залежності від рівня сформованості в майбутнього вчителя кожного із компонентів, можна судити про його власну готовність до розвитку творчих здібностей школярів.

Література

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

2. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: [монографія]/Н.А.Глузман. – К.: Вища школа – ХХІ, 2010. – 407 с.

3. Гнатко М. М. Деякі особистісно-когнітивні особливості творчо обдарованих підлітків / М. М. Гнатко // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 2001. – № 2. – С. 101–108.

4. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / Дьяченко М.И., Л.А.Кандыбович. – Минск: Университетское, 1993. – 368 с.

5. Есаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: научно- метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1982. – 223 с.

6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя (В помощь лектору) /Н.В.Кузьмина. – Л.:Знание, 1985. – 32 с.

7. Мерзлякова М.Г. Развитие творческого потенциала педагогов в процессе проектирования личностно-ориентированной системы образования в средней школе / М. Мерзлякова – СПб.: СПбГУ, 1995. – 150 с.

8. Моляко В. О. Проблема обдарованості : нові етапи психологічних досліджень та їх практична реалізація / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології : т. 6. Обдарована особистість : пошук, розвиток, допомога : зб. наук. праць / За заг. ред. С. Д. Максименка. – К. : BONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – С. 11–15.
9. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Н. Курлянд. – Київ: Знання, 2005. – 399 с.
10. Пєхота О.М. Особистісно орієнтоване навчання:підготовка вчителя: [монографія]/О.М. Пєхота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2005. – 272с.
11. Професійна освіта : словник. : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
12. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
13. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования / В.А.Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Просвещение, 1995. – С. 14-28.
14. Словник професійної освіти : Електронний ресурс: Режим доступу: http://pidruchniki.com/ pedagogika/slovnik_pedagogichnih_terminiv
15. Словник української мови : в 11 т. / [А. П. Білоштан, М. Ф. Бойко, В. П. Градова, Г. М. Колесник, О. П. Петровська, Л. А. Юрчук / під гол. ред. І. К Білодіда]. – Т. 2. – К. : Наукова думка, 1971. – С. 148.
16. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

УДК 378.014

ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Є.О.Павлюк

Анотація. *У роботі охарактеризовано форми організації професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у вищому навчальному закладі (аудиторні та позааудиторні заняття).*

Ключові слова: *форми професійної підготовки, майбутні тренери-викладачі, професійна діяльність, фахова підготовка.*

Аннотация. *В работе представлены формы организации профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей в высшем учебном заведении (аудиторные и внеаудиторныезанятия).*

Ключевые слова: *формы профессиональной подготовки, будущие тренеры-преподаватели, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.*

Annotation. *This work is looking at the forms of organization of professional training of teacher-trainers to be in the Institutes of higher education (including auditorium and non-auditorium classes).*

Keywords: *forms of professional training, teacher-trainers to be, professional performance, qualification.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.Процес професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів безпосередньо пов’язаний з фаховою підготовкою, яка ґрунтується на теорії навчання впродовж життя, одним із етапів якого є ступенева педагогічна освіта, – такий підхід став можливим завдяки приєднанню України до Болонського процесу.

Система професійної освіти передбачає реформування й удосконалення фахової підготовки спеціалістів галузі фізичної культури, спорту та здоров’я людини. Значна роль у цьому належить орієнтації структури й змісту навчального процесу на нові європейські освітні стандарти, сутність якої полягає у формуванні на перспективу такої системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування.

Невід’ємною складовою системи фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів є форми організації навчальної діяльності у виші, які ми застосовували під час проведення експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку українського вченого М.Фіцули, форма організації навчання – це зовнішнє вираження узгодженої діяльності педагога та студентів, що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі [1, с.143]. Питання теоретико-методичних основ професійної підготовки з фізичного виховання й спорту розглянуто в працях науковців (Б.Шиян [2]; Л.Сущенко [3]; О.Тимошенко [4] та ін.).

Метою статті є характеристика форм професійної підготовки майбутніх тренерів-викладачів у процесі навчання у вищій школі.

© Є.О.Павлюк

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході дослідно-експериментальної роботи нами було встановлено, щооптимізаціяосвітньогопроцесу з фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів залежить від доцільного вибору форм організації навчання.

Нами було проаналізовано зміст і структуру аудиторних та позааудиторних занять. До аудиторних увійшли такі форми роботи, як лекції, семінарські та практичні заняття. Лекції були мали навчальний, інформаційний характер, які часто супроводжувались демонстраційним мультимедійним матеріалом і наочністю. Тому вони мали назву «лекція – візуалізація».

Навчальні лекції (усний виклад великого за обсягом, складного за логічною побудовою навчального матеріалу) за дидактичним призначенням були вступними, оглядовими, заключними. Вступні лекції давали загальне уявлення про завдання й зміст навчальної дисципліни, розкривали її структуру й логіку, взаємозв'язок з іншими дисциплінами, викликали в студентів інтерес до навчального матеріалу («Формування теорії дитячого та юнацького спорту»). Тематична лекція присвячувалась певній темі курсу («Спортивна підготовка як педагогічна система комплексного впливу»), оглядова – читаласьстудентам перед іспитами («Закономірності, правила та принципи навчання юного спортсмена», «Планування тренувальних навантажень різної спрямованості з урахуванням віку, статі та фізичного розвитку» тощо), у заключній лекції підбивались підсумки вивченого матеріалу з навчального предмета, виокремлювалисьвузлові питання й зосереджувалась увага студентів на практичному значенні здобутих знань для подальшого навчання «Структура і побудова процесу підготовки спортсменів у макроциклах»). Особливістю викладання була орієнтація на формування професійної компетентності майбутніх тренерів викладачів, наприклад такої, як «Здатність забезпечувати навчально-виховний процес з фізичного виховання і спортивної підготовки», що в своєму змісті має: знання основних положень побудови навчально-тренувальних занять у фізичному вихованні та спорті; знання методів і засобів підготовки спортсменів; знання основних педагогічних положень формування особистості спортсмена в процесі багаторічної спортивної підготовки; знання принципів навчання спортивних дисциплін; уміння використовувати в навчально-тренувальному процесі основні принципи спортивного тренування; уміння формувати завдання навчально-тренувального процесу; уміння планувати обсяги навантажень у відповідності до віку, статі та фізичного розвитку; володіння методами планування в спорті; уміння проводити моніторинг у підготовки спортсменів.

Найпоширенішими були лекції-інформації, проблемні лекції, лекції-візуалізації, дуальні лекції.

Інформаційна лекція передбачала засвоєння студентами нової інформації шляхом її «відкриття». Створювалась проблемна ситуація, яка спонукала майбутніх тренерів-викладачів до пошуку розв'язання проблеми. Така лекція розвивала теоретичне мислення, пізнавальний інтересдо предмета.

Лекція-візуалізація передбачала повідомленняінформації у візуальній формі, тобто з використанням демонстраційного матеріалу, наочності. Читання такої лекції зводилось до вільного, розгорнутого коментування підготовлених матеріалів («Зміст системи багаторічної спортивної підготовки»).

Лекція «вдвох» забезпечувала проблемний виклад навчального матеріалу в діалозі двох викладачів, що спонукало студентів порівнювати різні погляди, осмислювати міжпредметні зв'язки, глибше усвідомлювати навчальний матеріал.

До академічних форм навчання нами були віднесені й семінарські заняття. На факультеті вони проводилися з усіх дисциплін. У роботі семінарів брали участьусі майбутні тренери-викладачі. Викладач наперед визначав тему, мету й завдання семінару, формулював основні й додаткові питання з тем, розподіляв завдання між студентами з урахуваннями їхніх індивідуальних можливостей, допомагав підбирати літературу, проводив групові й індивідуальні консультації, перевіряв конспекти.

Семінарське заняття розпочиналося зі вступного слова викладача, в якому він нагадував завдання семінару, порядок його проведення, рекомендував, на що необхідно звернути увагу, що бажано записувати в робочий зошит. Усі семінарські заняття поділялися на підготовчі (просемінарські) заняття, власне семінарські заняття, міжпредметні семінари – конференції.

Просемінарське заняття було перехідною формою організації пізнавальної діяльності студентів від лекції, через практичні й лабораторні заняття, структуру яких складали окремі компоненти семінарської роботи, до вищої форми власне семінарів.

Власне семінарські заняття були різних видів: розгорнута бесіда про організацію тренерсько-викладацької діяльності, особливості проведення спортивно-масових заходів та ін.; доповідь (повідомлення) присвячувалась обговоренню звітів і творчих робіт щодо складання планів багаторічної спортивної підготовки з обраного виду спорту, типи та організація навчально-тренувальних занять з обраного виду спорту тощо.

Комплексне читання, розв'язання задач і диспути присвячувалися питанням, що розкривали зміст структури багаторічної спортивної підготовки в обраному виді спорту, типи й побудову мікроциклів, контроль і корекцію спортивної підготовки, сучасні вимоги до професійної діяльності тренера юних спортсменів.

Міжпредметний семінар-конференція є найскладнішим видом семінару. Тому вони проводилися до та після проведення спортивно-педагогічної практики.

Семінарські та практичні заняття відбувались у різних формах: фронтально-колективна, групова, парна та індивідуальна робота.

Фронтально-колективна форма роботи передбачала такі кроки викладача та студентів: викладач ставить перед студентами проблемні запитання та пізнавальні завдання, у розв'язанні яких бере участь вся молодь. Студенти пропонують різні варіанти розв'язку, перевіряють їх, обґрунтовують, розвивають найбільш вдалі форми, відкидають неправильні. Викладач керує колективним пошуком майбутніх тренерів-викладачів, спрямовує їхню пізнавальну активність і пошуковудіяльність.

Групова форма роботи полягала в спільних зусиллях студентів з розв'язання поставлених викладачем завдань: спільне планування роботи, обговорення й вибір способів розвязання навчально-пізнавальних завдань, взаємодопомога й співпраця, взаємоконтроль і взаємооцінка. Студентів поділяли на групи по 4-6 осіб. Групи були з однаковим і змішаним складом за успішністю. Перші виконували диференційовані завдання, другі – однакові. Більш ефективною була група із змішаним складом студентів. Групову фахову підготовку організовували під час виконання лабораторних і практичних робіт, дослідно-експериментальної діяльності, а також на лекціях із теорії і методики дитячого та юнацького спорту та спортивно-педагогічного удосконалення – при засвоєнні, повторенні, застосуванні, узагальненні й систематизації знань. Групова робота була більш ефективною, якщо групу очолював асистент, який призначався викладачем.

Організація парної роботи полягала в допомозі сильних студентів слабшим і взаємодопомозі. Склад пар визначав викладач, враховуючи симпатії або працездатність студентів. Пари були як постійногоскладу (статичні), так і змінного (динамічні). Така структура роботи дозволяла вчити кожного й вчитися кожному. Головне в парній колективній організації навчальної праці – взаємонавчання і взаємоконтроль.

Способи індивідуалізації навчання передбачали індивідуальні завдання, допомогу та пояснення під час проведення семінарських і практичних занять.

Навчальними програмами передбачалась і практична робота. Вонавиконувалися майбутніми тренерами-викладачами після вивчення теми або розділу курсу та мала важливе навчально-пізнавальне значення, сприяла формуванню вмінь і навичок у спортивній і фаховій підготовці, які були необхідні для майбутньої професійної діяльності. Виконання практичних робіт допомагало студентам конкретизувати знання, розвивало уміння організовувати фізичну підготовку та її вікову спрямованість. Графічні роботи, у яких зорове сприймання поєднане з моторною щільністю роботи студентів, проводились під час опанування майбутніми тренерами-викладачами матеріалу періодизації загальної величини тренувальних навантажень та вікових особливостей періодизації величини фізичних навантажень, таким чином закріплюючи знання, формуючи практичні вміння та навички з фізичного виховання та тренерсько-викладацької діяльності.

Практикум – одна з ефективних форм навчального процесу, при якій майбутні тренери-викладачі самостійно виконували практичні та лабораторні роботи, застосовували знання, навички й уміння. Для більш зручного проведення цих робіт студентів поділяли на групи. Структуру практикумів із дисциплін «зміст та види професійної діяльності фахівця з фізичного виховання», «організація та методика спортивно-масової роботи у ВНЗ» (за темами «професійна діяльність тренера-викладача», «структура професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в зарубіжних країнах», «організація фізкультурно-спортивних заходів за місцем проживання», «види та функції фізкультурно-спортивних заходів») складали такі елементи: повідомленняйого теми, мети й завдання; актуалізація опорних знань (формування професійних, організаційних, педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних в організації та проведенні спортивно-масових заходів), навичок і вмінь майбутніх тренерів-викладачів та формування професійної компетентності, такої як спрямованість на професійне самовдосконалення; мотивування навчальної діяльності студентів; ознайомлення їх з інструкцією; підбір необхідного матеріально-технічного забезпечення в обраному виді спорту, виконання роботи під керівництвом викладача; складання звіту, обговорення й теоретична інтеграція одержаних результатів.

Почуття відповідальності виховували, в основному, на семінарських і практичних заняттях залученням слабших студентів до повторного виконання зразків роботи викладача або сильнішого студента.

Однією з ефективних форм оптимізації освітнього процесу на гуманітарно-педагогічному факультеті зі спеціалізацією «Здоров'я людини» була дослідницька діяльність студентів.

Дослідницька робота сприяє кращому розумінню реальності, розвитку спорту як майбутньої професійної діяльності, чинних тенденцій у ньому, перспектив зростання, постійній адаптації змісту фахової підготовки та зближенню системи освіти та спорту.

Доекспериментальноїдіяльностістуденти 1-5 курсів залучались поступово, спочатку під час практичних і семінарських занять в аудиторіях при вивченні тем, що вимагали моделювання, проектування, прогнозування, а потім під час проходження практики.

Однією з ефективних форм роботи щодо фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності є проходження ними практики. Прогнозуючи її в запропонованій моделі, ми передбачали, що успіх практики залежить від додержання таких умов: 1) чіткого визначення мети та видів діяльності; 2) призначення керівників практики для кожного студента або одного керівника для кількох студентів; 3) складання звіту про результати практики після її закінчення; 4) здійснення стабільної співпраці університету (факультету) із загальноосвітніми школами, дитячо-юнацькими школами, школами вищої спортивної майстерності.

Практика здійснювалася у двохрізновидах – як «активна, дієва підготовка»: курс підвищення спортивної майстерності; «практика професійного розвитку»: ознайомча – на першому курсі (два тижні); педагогічна на третьому курсі (шість тижнів); виробнича на четвертому курсі (чотири тижні); асистентська на п'ятому курсі (два тижні), переддипломна (шість тижнів). Основною метою «активної дієвої практики» було застосування теоретичних знань у процесі фізичного виховання, теорії і методики спортивного тренування, в організації спортивно-масових заходів. Під час цієї практики майбутній тренер-викладач набував нових умінь і навичок, підвищував рівень професійної компетентності в процесі фахової підготовки.

Цілі іншого виду практики – «професійний розвиток» було визначено так: 1) ознайомлення з професійною технологією; 2) розвиток загального уявлення студентів про школу та зміст роботи щодо організації з дітьми різних форм фізичного виховання й спортивного тренування в обраній спортивній спеціалізації. Головним результатом обох видів практики була сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері фізичної культури підростаючого покоління та професійної компетенції в організації спортивно-масових заходів (як цінного засобу формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я учнів).

Окрім того, практика розвиває професійну зрілість майбутніх фахівців, їхні здібності до адаптації в різних професійних умовах.

У виховному процесі майбутніх тренерів-викладачів практикували такі форми роботи, як змагання, конкурси на кращу курсову роботу з організації спортивно-масової роботи, «студент року», «спортсмен року» та інші, олімпіади (спортивні), фестивалі й фітнес-конвенції, студентські спортивні спартакіади та ін.

Участь у цих заходах виявляла й розвивала інтереси, творчі здібності майбутніх тренерів-викладачів, розширювала їхні знання й кругозір, активізувала пізнавальну та професійнудіяльність.

Висновок. Таким чином, ми дійшли висновку, що ефективність професійного становлення майбутніх тренерів-викладачів в системі вищої освіти в процесі фахової підготовки забезпечується оптимальним підходом до побудови його структури, змісту, що реалізується за рахунок використання активних методів навчання та виховання, різноманітних форм роботи зі студентами.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі полягають в обґрунтуванні технології контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності майбутніх тренерів-викладачів у процесі фахової підготовки.

Література

1. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник. – Вид. 2-е виправлене, доповнене. – К.: «Академвидав», 2005. – 560 с.

2. Шиян Б. М. Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах : автореф. доктора пед. наук : 13.00.04. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 1997. – 55 с.

3. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 45 с.

4. Тимошенко О. В. Теоретико-методологічні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 45 с.

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, випуск 42. Ч.2. • 2014

УДК: 378:316.3.342+159.9

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Л.В.Полещук

Анотація. *У статті проаналізовані науково-теоретичні підходи до формування професійно-значущих якостей менеджерів освіти.*

Ключові слова: *професійно-значущі якості, науково-теоретичні підходи, менеджери освіти.*

Аннотация. *В статье проанализированы научно-теоретические подходы к формированию профессионально значимых качеств менеджеров образования.*

Ключевые слова: *профессионально значимые качества, научно-теоретические подходы, менеджеры образования.*

Annotation. *The article deals with the scientific and theoretical approaches to the formation of professional-important qualities of education managers.*

Keywords: *professional and meaningful quality scientific and theoretical approaches, education managers.*

Постановка проблеми. Шляхи реформування професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема менеджерів, знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України. У сучасній освітній системі склалися розбіжності між зростаючими потребами соціально-педагогічної практики у формуванні професійно мобільної, динамічної, творчої, вільно мислячої, відкритої до змін особистості та недостатніми теоретичними, прикладними й експериментальними можливостями педагогічної науки ці потреби задовольнити. На даному етапі перспективна розробка проблеми формування та розвитку професійно-значущих якостей знайшли відображення в працях О.Абдулліної, В.Арюткіна, А.Губайдулліної, Л.Ігнатенко, Н.Кузьміної, М.Махмутова, Ф.Мухаметзянової, Н.Посталюк, Л.Свіріної, В.Сластьоніна, А.Спіріна, Л.Уманського, Г.Хромова та ін.

Мета статті полягає в аналізі науково-теоретичних до підходів проблеми формування професійно значущих якостей менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою обґрунтування цілей та структури процесу формування професійно-значущих якостей менеджерів освіти вчені використовують різні підходи щодо дослідження цього багатогранного феномена. При розгляді проблем формування професійно-значущих якостей можна виділити науково-теоретичні підходи, серед яких: особистісний, аксіологічний, акмеологічний, герменевтичний, інтегративний, синергетичний, системний, системно-факторний, діяльнісний, професіографічний, діалогічний, задачно-ситуаційний підходи (В.Андрущенко, І.Бех, А.Деркач, В.Крижко, Н.Кузьміна, О.Савченко, В.Сластьонін та ін.).

Проаналізуємо кожен із названих підходів. Особистісно-орієнтований підхід виступає відправним моментом розвитку професійно-значущих якостей спеціаліста та надає цим якостям статусу суто особистісних новоутворень. Великий внесок у розробку теоретичних і методичних основ цього підходу внесли такі вчені, як Є.Бондаревська, О.Газман, Е.Гусинський, В.Сєріков, Ю.Турчанінова, І.Якиманська. Особистісно-орієнтована освіта направлена на розвиток і саморозвиток фахівця, його становлення з урахуванням індивідуальних особливостей, що дає можливість реалізувати себе в пізнанні, у навчальній діяльності з опорою на свої інтереси, можливості й здібності, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід. Варто звернути увагу на те, що особистісно-орієнтована професійна підготовка менеджерів освіти передбачає створення умов для формування і прояву їхніх особистісних якостей, становлення творчої активності, ініціативності, навичок самоосвіти, саморозвитку й адаптації в нових соціальних умовах. Зокрема формування особистісних якостей, що належать до професійних, є питанням першочергового значення. В аспекті особистісного підходу фахові якості визначаються як відповідність рівня компетентності спеціаліста нормативним вимогам та характеру майбутньої професійної діяльності, що є суттєвим фактором професійного самовизначення й становлення професіонала. Поняття «професіоналізм» потрактовується І. Зязюном і Г. Сагач як рівень розвитку професійної культури й самосвідомості особистості, достатній для творчого розв'язування завдань професійної діяльності. Наявність визначеного рівня дозволяє говорити про те, що в менеджера освіти сформовано

© Л.В.Полещук

професіоналізм, який виражається високою професійною кваліфікацією, різноманітністю і ефективністю творчих професійних навичок і вмінь, володінням сучасними методами і технологіями вирішення професійних завдань, що забезпечує високу, стабільну результативність діяльності. Для його досягнення визначають такі умови: педагогічно значущі риси особистості; психолого-педагогічна підготовка; спеціальна предметна підготовка; методична підготовка за конкретною спеціальністю. Головною умовою є визнання пріоритету особистості студента як суб'єкта педагогічного процесу, реальне знання його особистісної структури й відповідно досягнення рівня розвитку [1]. За умов такого підходу формуються суб'єкт-суб'єктні відношення, де всі учасники освітнього процесу націлюють свою спільну діяльність на саморозвиток, на самореалізацію позитивної Я-концепції. Реалізація цього підходу може забезпечити цілісність формування особистості при збереженні її індивідуальності. Особистісно-орієнноване навчання, де відбувається самореалізація особистості, передбачає не уніфіковану трансляцію знань, а багатоаспектну варіативну співпрацю викладача зі студентами паралельно з посиленням і чітким виділенням ролі, насамперед, студента в навчальному процесі. Реалізація особистісного підходу в навчанні майбутніх менеджерів освіти можлива за побудови навчально-виховного процесу як процесу самоствердження особистості, де вибудовуватиметься ставлення до особистості студента як повноцінного й рівноправного партнера викладача в будь-якій спільній діяльності.

Акмеологічний підхід – сукупність основних положень про шляхи досягнення професіоналізму та компетентності в праці фахівця. Даний підхід розглядався в роботах А.Бодальова, А.Деркач, Н.Кузьміної, А.Рахімова і ін.

Є.Рогов вказує, що «під професіоналізмом слід розуміти сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, що відбуваються в людині в процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних професійних завдань в особливих умовах». Акмеологічний підхід передбачає володіння діяльністю, а студенти не можуть досягти вищої професійної майстерності за період навчання. Суть упровадження акмеологічного підходу в професійну освіту полягає в спрямованості дослідницьких і формувальних впливів на актуалізацію творчого потенціалу студентів, підвищення в них професійної мотивації досягнення успіху в діяльності, що передбачає створення умов для освоєння студентами прогресивних, сучасних методик і технологій навчання й виховання, самовиховання й саморозвитку. Метою реалізації акмеологічного підходу в системі підготовки менеджерів освіти є здійснення акмеолого-педагогічного впливу на студентів з тим, щоб сформувати в них акмеологічну спрямованість особистості як стрижневу якість і найважливіший показник професіоналізму.

Аксіологічний підхід виходить з уявлення про професійно значущі якості як властивості, що виникають на основі особливого роду прагнень особистості, спрямованих на осягнення цінностей, закріплених у культурі професійної діяльності. Крім того, самі ці якості як здатність вибудовувати продуктивні відносини та дії в економічній сфері, ставновлять для особистості певну суб'єктивну цінність і сенс, з погляду повноцінного становлення й розвитку в професії.

Над проблемою ціннісних орієнтацій вищої педагогічної освіти активно працюють: А.Булинін, Б.Вульфов, Б.Гершунский, І.Ісаєв, А.Міщенко, Н.Нікандров, В.Сластьонін, З.Равкин, Е.Шиянов та ін. Незважаючи на всі соціальні зміни сучасного життя, система цінностей вищої педагогічної освіти розвивається й збагачується. Повага до особистості людини, необхідність визнання її як вищої цінності буття, вірність професійному обов'язку, спрямованість на служіння духовним пріоритетам, прагнення до творчості та ін. доповнюються національними цінностями освіти, які складають ціннісне ядро регіональних систем освіти.

Теоретичний аналіз джерел дозволив встановити, що категоріальний апарат сучасної аксіології включає в себе цінності-цілі й цінності-засоби, аксіологічну характеристику особистості як суб'єкта ціннісних відносин, що складаються в цілісному педагогічному процесі, основні аксіологічні категорії, що відображають ціннісні пріоритети світового педагогічного процесу, а також національних регіональних систем освіти. Іманентно притаманні освітньому процесу цінності, як правило, виконують функції стимулів, які спонукають дозрівання й розвиток особистих характеристик суб'єктів педагогічного процесу. Професійно значущі якості аксіологічних цінностей менеджерів освіти виділяються в спеціальну задачу, у самостійну дію, прояв і усвідомлення своєї особистості, свого «професійного Я» [2].

Ціннісний підхід значною мірою реалізується в сучасній теорії та практиці вищої педагогічної освіти і пов'язаний з професійно-педагогічним, антрополого-гуманістичним, культурологічним підходами в побудові концептуальних основ підготовки фахівця.

Герменевтичний підхід у педагогіці розглядався такими науковцями: А.Закирова, Т.Зирянова, Д.Назаров, Т.Обласова, І.Сулима, Л.Самойлов, кожний з яких вніс свій вагомий вклад у вивчення його сутнісних і змістовних характеристик. Вивчення робіт цих авторів дозволило в якості змістовних характеристик герменевтичного підходу виділити наступні: активізація обох типів свідомості, опора на образно-емоційне мислення (символ), визнання принципу діалогічності (полілогічності), процесуальності, множинності істини. Саме цим визначається можливість застосування герменевтичного підходу для розвитку професійно-значущих якостей менеджерів освіти. Герменевтичний підхід розкриває безпосередній зв'язок оволодіння професійно значущими якостями з одночасним розширенням сфери можливості розуміння, пояснення, тлумачення, інтерпретації економічних явищ, механізмів і процесів для висунення реалістичних ясних цілей і способів їх досягнення в діяльності [3]. Такий підхід вбачає розвиток професійно-значущих якостей за допомогою поглибленого осягнення семантичного та феноменологічного простору мови професії, навчанню мистецтву інтерпретації текстів і символічних образів і т.п.

Системний підхід. Завдяки працям таких науковців як: І.Блауберг, О.Уйомов, В.Макаров, А.Сараєв, Л.Блюменфельд, Е.Юдін, В.Тюхтін, В.Садовський було розроблено основні категорії системного підходу, окреслено шляхи та можливості його застосування в різних сферах наукового пізнання. Системний підхід означає, що явище об'єктивної діяльності розглядається «з позиції закономірностей системного цілого й взаємодії його частин; це й утворює особливу гносеологічну призму аналізу або особливий вимір реальності» [4]. Ключовим поняттям цього підходу є поняття «система». Ґрунтуючись на роботах філософів, психологів, педагогів та інших учених у сфері методології дослідження (А.Аверьянова, Л.Барталанфі, Ю.Галагузової, В.Краєвського, В.Садовського, О.Уйомова, Е.Юдіна та ін.), головна ідея системного підходу виражається в тому, що властивості цілого не є сумарним поєднанням властивостей його елементів. Більше того, властивості цілого, що виявляються ним у своєму реальному існуванні, можуть цілком бути відсутніми в його елементів. Вони є результатом складної взаємодії, але не механічного додавання властивостей елементів, що набувають у процесі кількісних перетворень нової якості. Згідно з цим підходом, властивості цілого слід розуміти як підсумок певних перетворень властивостей елементів, завдяки яким об'єкт одержує можливість існувати й функціонувати в тому вигляді, в якому він безпосередньо спостерігається, тобто стає якісно визначеним у своєму бутті. Соціально-професійна зрілість формується в процесі підготовки особистості до професійної діяльності менеджера освіти й виявляє себе як якість саме в цій діяльності. Мета системної професійної підготовки – забезпечення неперервного професійного зростання менеджера освіти та формування його соціально-професійної зрілості. Формування професійно-значущих якостей у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти буде ефективним у тому випадку, якщо воно здійснюватиметься системно.

Системно-факторний підхід. Професіограма керівника, запропонована Л.Фаткіним, передбачає системно-факторний підхід. На думку автора, досі загальний фактор – єдина організаторська здатність, від якої залежить успіх діяльності керівника, не встановлений. Тому доводиться шукати розрізнені ознаки, якості, здібності, характеристики, риси особистості, які визначають успішність виконання функцій керівника. Він сформулював п'ять специфічних інтегральних факторів, що об'єднують ряд диференціальних якостей. До них належать:

– адаптаційна мобільність – фактор, що визначає роль і місце особистості в динаміці міжособистісних взаємодій у малих соціальних групах – її соціометричний статус і позицію у функціональній структурі ділових відносин. Іншими словами, адаптаційна мобільність – це вміння швидко знаходити своє місце в тому чи іншому колективі, у тій чи іншій ситуації, у тій чи іншій системі взаємин;

– емоційне й ділове лідерство як по «вертикалі», так і по «горизонталі» в неформальних групах внутрішньої організаційної структури та в неформальній групі свого підрозділу при розв’язанні більшості проблемних ситуацій;

– здатність до інтеграції соціальних функцій (ролей) – фактор, що визначає пристосування своєї поведінки під рольові очікування інших учасників соціального контакту. Зазвичай уявлення людей про «ідеального» керівника відрізняються один від одного. Умовою успішного керівництва є всебічне врахування керівником рольових очікувань підлеглих. В окремому випадку здатність до інтеграції соціальних функцій означає вміння бути і неформальним емоційним лідером, і адміністратором, регламентованим посадовими інструкціями, правовими установками і неформальними нормами, що склалися в організації;

– контактність – здатність до встановлення позитивних соціальних контактів. Цей інтегральний чинник обумовлений такими соціально-психологічними властивостями особистості, як «відкритий»

характер у спілкуванні; прагнення до інформованості; високий рівень домагань і честолюбні прагнення до утвердження своєї особистості; здатність встановлювати ділові зв'язки, вміння поглянути на конфліктну ситуацію очима конфліктуючих сторін; здатність вислуховувати й переконувати;

– стресостійкість у широкому сенсі слова, тобто інтелектуальна, вольова й емоційна стресостійкість. Управлінська праця відрізняє напружену творчість, яка висуває великі вимоги до вольових і емоційних регуляторних механізмів людської психіки. Прагнення полегшити процес ухвалення рішення призводить до вироблення стереотипів мислення, тобто до своєрідних завчених «алгоритмів» мислення [5].

Інтегративний підхід. Актуальність застосування інтегративного підходу в освіті логічно витікає з самих завдань освіти. Першочергове завдання полягає у формуванні в студентів цілісної картини світу, у той час як реальний навчальний процес побудований переважно на вузькопредметній, дисциплінарній основі (В.Безрукова, Н.Чапаєв, В.Загвязинський, А.Берулава). Інтегративний підхід передбачає синтез науково-педагогічної, технологічної та методичної підготовки у виші, теоретичне осмислення фактів практичного досвіду, що сприяють формуванню педагогічної та технологічної культури. Результатом інтегративного підходу є ефективна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, активне й самостійне набуття ними знань і оволодіння способами їх застосування в практичних ситуаціях.

Системно-діяльнісний і соціокультурний характер професійної діяльності сучасного менеджера освіти обумовлює необхідність формування його компетентності інтегративного типу, в основі якого лежить розвиток особистості, який володіє цілісним світоглядом, високим професіоналізмом, широким кругозором і гуманітарної культурою. Інтегративний підхід створює умови для повного занурення й «проживання» професійних ситуацій, розв’язання проблемних завдань, включення студентів у нову для них сферу миследіяльності. Інтегративний підхід проявляється в досягненні єдності пізнання й соціально цінної практичної дії відповідно до стратегії життя конкретної людини. У результаті відбувається синтез знань, продуктивного досвіду та інноваційних дій відповідно до концепції життя й обраного виду професійної діяльності.

Синергетичний підхід відкриває можливість розширеного цілісного феноменологічного розуміння професійно-значущих якостей як самоорганізованого процесу, як відкритої системи, органічно пов'язаної зі сценаріями розгортання подій у реальності на мікро-, макро- й мегарівні існування особистості в навчанні, у професії, у культурі, у повсякденному житті. Педагогічне переломлення синергетичного підходу полягає, насамперед, у зростаючій ролі міжпредметних зв'язків, у роботі всіх викладачів в загальному напрямку, а саме в напрямку розвитку здібностей і якостей студентів на основі формування сутнісних системних знань, створення у них цілісного уявлення не тільки про наукову картину діяльності менеджера освіти та її структури, а й про її процесуальні зв'язки з іншими формами діяльності, про її результати й наслідки. Засновником синергетичного підходу, напевно, може бути названий Г.Хакен [6].

Діяльнісний підхід являє собою систему методологічних і теоретичних принципів вивчення психічних феноменів, відповідно до яких основним предметом дослідження є діяльність, яка опосередковує всі психічні процеси. При цьому діяльність розуміється як навмисна активність людини, демонстрована в процесі її взаємодії з навколишнім світом, і ця взаємодія полягає у розв’язанні життєво важливих завдань, що визначають існування й розвиток людини. Такий підхід почав формуватися у вітчизняній психології в 20-ті роки XX століття, в його основі – праці Л.С.Виготського (С.Рубінштейн, Р.Асадуллін, І.Зимняя, В.Крутецький, Т.Кудрявцев, К.Платонов, В.Сластьонін, Н.Тализіна, В.Шадріков та ін.).

За С.Рубінштейном, діяльність – це сукупність дій, спрямованих на досягнення цілей. Розвиток особистості й професійно-значущих якостей неможливий без включення суб'єкта в активний діяльнісний процес. С.Рубінштейн зазначав, що перед людиною постійно повинні поставати завдання, значущі для неї, у розв’язання яких вона повинна включатися. Тільки завдяки активній діяльності особистість може досягнути успіху в професійній сфері. С.Рубінштейн під якостями особистості розглядає закріплену в особистості систему генералізованих узагальнених спонукань. Таким чином, в основі якостей лежить уміння виконувати яку-небудь діяльність. У вітчизняній психології вважається, що внутрішній світ формується в процесі діяльності індивіда. Через неї він здобуває знання, які трансформуються в уміння й навички. Закріплюючись, навички стають якостями особистості [7].

Аналіз професіографічного підходу показує, що під професіограмою більшість дослідників розуміють не тільки те, що пов'язано з професійною діяльністю, а й усі вимоги, які висуває професія до людини. Так, В.Шуман, даючи змістовну характеристику професіограми, основний акцент робить на професійно-значущих якостях особистості, розглядаючи їх як основну характеристику професіограм. Вміст у професіограмі, крім основних умінь, особистісних якостей, здібностей, психофізіологічних

властивостей ускладнює розкриття специфіки власне самої діяльності менеджера освіти, так само як не можна визнати надто вдалим і перехід від розгляду окремих умінь до опису їхніх наборів. Професіограма скоріше повинна бути розглянута як своєрідний ідеал професії, до якого прагнуть фахівці.

У прикладному відношенні ефективний розвиток професійно значущих якостей у рамках магістерської підготовки студентів може забезпечуватися застосуванням діалогічного й задачно-ситуаційного підходів. Соціально-комунікативна природа професійно-значущих якостей відкривається в рамках діалогічного підходу, згідно з яким ці якості утворюються в просторі діалогічних взаємодій і відносин. У цих відносинах відбувається відкриття студентом реальності іншої людини, її думок, почуттів, уявлень про світ і, як наслідок – відкриття інших горизонтів самосвідомості в професії. Звідси процес підготовки повинен будуватися на основі суб'єкт-суб'єктної парадигми навчання, а розвиток професійних якостей має передбачати оволодіння студентом цілісною та розгорнутою процедурою діалогу за допомогою культивування різних форм навчально-педагогічного співробітництва в освітньому процесі. У технологічному плані розвиток професійно-значущих якостей студентів магістратури може ґрунтуватися на застосуванні задачно-ситуаційного підходу. Він означає оволодіння викладачами технологією проектування, постановки та розв’язання різного роду освітніх завдань, у рамках моделювання професійно-ділових ситуацій. При цьому планування й постановка цих задач повинні йти від студента.

Спільним знаменником застосування вище зазначених підходів у системі підготовки менеджера освіти виступає компетентнісний підхід, який інтегрує і переломлює в собі механізми й принципи різних підходів з метою наближення системи вищої освіти до завдань повноцінної і продуктивної професійної діяльності особистості. У рамках цього підходу професійно-значущі якості майбутнього фахівця розглядаються як мета-якості або здібності, на базі яких з досвідом діяльності складаються професійні компетенції менеджера освіти. На пострадянському просторі поняття «компетентнісний підхід» у науковий обіг введено в працях О.Камишанченко, О.Пометун, А.Хуторського та ін. Як зазначає О.Пометун, під поняттям компетентнісний підхід розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має формуватися в процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Компетентнісний підхід орієнтується на кінцевий результат освітнього процесу та спрямовується на формування в студента готовності ефективно зорганізовувати внутрішні (знання, уміння, цінності, психологічні особливості) й зовнішні (інформаційні, людські, матеріальні) ресурси для досягнення поставленої мети. Компетентнісний підхід у вищій освіті означає, що її результат діагностується як підготовленість випускника ВНЗ до здійснення професійної діяльності, такого, що має не тільки знання, уміння й навички зі спеціальної підготовки, але й такі особистісні якості, як мотивація до продуктивної діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння правових, культурних, етичних норм та інших якостей соціально-гуманітарного характеру.

Висновки. Таким чином, визначаючи складність професійно значущих якостей менеджера освіти та враховуючи різні погляди вчених щодо визначення сутності даного поняття, можна зробити висновок, що професійно значущі якості менеджера освіти – це новоутворення особистості, які забезпечують якісно інший рівень розв’язання професійних завдань в особливих умовах. Існують різні підходи до визначення та можливостей формування професійно значущих якостей. Професійно значущі якості менеджера освіти – це складова частина особистості, яка реалізується через її діяльність.

Отже, актуальність модернізації професійної підготовки менеджерів освіти на засадах сучасних підходів пов’язана з потребою суспільства мати висококваліфікованих фахівців, які здатні: оволодіти знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології управління, педагогіки, основ ринкової економіки, менеджменту, фінансів і права, маркетингу, комп'ютерної грамоти, державної, рідної та іноземних мов тощо; усвідомлювати завдання реформування освіти; творчо осмислювати мету й завдання функціонування закладів та установ освіти й управління ними, перспективи їхнього розвитку, сутність інноваційних теорій, ідей, сучасних технологій.

Перспектива подальшого дослідження полягає у визначенні критеріїв і показників рівнів сформованості професійно значущих якостей менеджерів освіти.

Література

1. Голубева Н.Б. Развитие профессионально-деловых качеств личности студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – Москва, 2011.
2. Жуйкова Т.П. Аксиологический подход к формированию профессиональной направленности студентов педагогических специальностей [Текст] / Т. П. Жуйкова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 3-6.
3. Мокиенко О.П. Герменевтический подход к развитию креативности старших школьников: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – Саратов, 2013.
4. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 236 с.
5. Подходы к определению профессионально важных качеств руководителя. Режим доступа: http://psylist.net/uprav/vagkah.htm
6. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность. Текст.: монография / В.А.Беликов. М.: Академия Естествознания, 2010. – 340с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.: ил.

УДК 37.013.73

МОДЕЛЮВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О. В. Столяренко

Анотація. *Стаття присвячена обґрунтуванню методики моделювання діяльності керівників навчальних закладів, розробки алгоритму їхньої роботи, визначення видів управлінських моделей, груп управлінських ситуацій і можливостей використання отриманих знань майбутніми учителями в професійній діяльності.*

Ключові слова: *моделювання, управлінська діяльність, алгоритм управлінських моделей, управлінські ситуації.*

Аннотация. *Статья посвящена обоснованию методики моделирования деятельности руководителей учебных заведений, разработки алгоритма их работы, определения управленческих моделей, групп управленческих ситуаций и возможностей использования полученных знаний будущими учителями в профессиональной деятельности.*

Ключевые слова: *моделирование, управленческая идеальность, алгоритм управленческих моделей, управленческие ситуации.*

Annotation. *The article presents the peculiarities of the educational managerial activity algorithm formation; the definition of management models, groups of managerial situations or the problems and ways of using the knowledge got by the future teachers in their professional activities.*

Keywords: *modeling, managerial activity, management models algorithm, managerial situations.*

Постановка проблеми. У підготовці майбутнього вчителя важливими є знання з управлінської діяльності, моделювання різних її видів. Дослідження підтверджують, що в практиці роботи керівників шкіл, які навчалися моделюванню і застосуванню моделей в управлінській діяльності відсутні випадки поверхового аналізу стану справ у школі, прийняття малоефективних управлінських рішень. У період реформ і новацій розвитку освіти вкрай актуальним видається оволодіння молодими фахівцями основними уміннями і навичками педагогічного менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика нововведень освітянської галузі представлена в працях К. Ангеловскі, Н. Горбунової, М. Кларіна, В. Ляудіс, М. Поташника, С. Полякова, Т. Шамової.

Для сучасної педагогіки традиційними є дослідження інноваційної діяльності з точки зору теорії та практики впровадження досягнень педагогічної науки, управлінської діяльності і поширення передового педагогічного досвіду (А. Арламов, А. Бойко, Г. Воробйов, А. Гельмонт, В. Гусєв, П. Карташов, В. Кухарєв, З. Михайлова, М. Поташник, Я. Турбовський).

У працях М. Бургіна, В. Журавльова, В. Загвязинського, А. Ніколса, Н. Юсуфбекової розкриваються загальні особливості педагогічних інновацій: існування новацій як ідеальних продуктів діяльності новаторів, відносна розтягнутість інноваційних процесів у часі, нечіткість меж існування педагогічного феномену нововведень, цілісний характер мети інновацій, суттєва залежність інноваційних процесів від соціально-педагогічної ситуації, складність визначення результатів

© О. В. Столяренко

інновацій. У дослідженнях американських і англійських педагогів (Х. Барнет, Д. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен, Р. Едем та ін.) аналізуються питання управління інноваційними процесами, організації змін у галузі освіти, умови, необхідні для їх проектування і планування і способи рекламування.

Метою статті є аналіз методики моделювання діяльності керівників навчальних закладів, розробка алгоритму їхньої роботи, визначення видів управлінських моделей, груп управлінських ситуацій або проблем.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, пояснимо сутність провідного терміну, що був нами заявлений в означеній статті. У філософії розуміння *модель* порівнюється із замісником оригіналу (у пізнанні чи на практиці). Із французької (modulus) – зразок. Модель – це будь-який уявний чи знаковий образ оригіналу (відображення об'єктів і явищ у вигляді описання, теорій, схем) [3]. Поняття моделі як образу розглядається у психолого-педагогічній літературі. Так, В. Сафронова називає її аналогом оригіналу і вважає одночасно і засобом, і об'єктом дослідження [5, с. 42]. На думку І. Носса і Н. Васіна, моделювання виступає методом наукового пізнання світу і може визначатися представленням об'єкта моделлю, з допомогою якої можна отримати про нього інформацію (Б. Совєтов, С. Яковлев); модель виступає відображенням фактів, речей, відношень певної галузі знань (за Г.Клаусом) у спрощеному, більш наочному вигляді [4, с. 202]. Із існуючих типів моделей (фізичний, математично-речовий, логіко-математичний) останній найчастіше використовується у психолого-педагогічних дослідженнях. Для його побудови, перш за все, необхідно виявити усі фактори, змінні величини, які впливають на основні процеси, які знаходяться в полі зору дослідника. І, враховуючи те, що він належить до класу знакових моделей, аналіз здійснюється з допомогою точних засобів [4, с. 204.].

Для навчання (самонавчання) моделювання керівника розроблена методика, яка передбачає такий алгоритм:

– на першому етапі потрібно виявити вхідні знання, вміння керівників з теорії і практики управління школою за допомогою бесід, анкетування, комп'ютерної перевірки;

– на другому етапі необхідно актуалізувати і удосконалити знання з тих проблем, які виявлені під час проведення діагностичного зрізу;

– завдання третього етапу: здійснити цілеспрямоване навчання керівників методу моделювання в управлінні школою, переведення інформаційного опису кожної управлінської функції, ситуації на мову моделей. Доцільно ввести спеціальні теми з моделювання, перебудувати курс лекційно-семінарських занять з педагогіки вищої школи, теорії та практики управління;

– на заключному, четвертому етапі відбувається навчання застосовувати моделі на практиці. Для цього проводяться відповідні лабораторно-практичні і практичні заняття.

Цінність застосування методу моделювання полягає в тому, що за допомогою моделей легко засвоюються знання, формуються вміння і навички оперативного, оптимального і результативного управління педагогічним процесом.

Модель управління – це штучно створена система, яка відображає процес керівництва і взаємодію його елементів, дозволяє вивчати, прогнозувати, планувати, організовувати, контролювати і регулювати діяльність навчального закладу. Моделюванням можна назвати діяльність керівника, спрямовану на конструювання моделей для вказаних цілей.

Моделі діляться на два великих класи: матеріальні та ідеальні. В управлінні використовуються ідеальні моделі, які можна поділити на види за способом реалізації або формою подання:

– образні моделі: таблиці, графіки, схеми, графи, малюнки, які в образній формі передають структуру та інші особливості об'єкта;

– знакові моделі: математичні, пооперацийні формули, в яких за допомогою спеціальних знаків певної штучної мови (метамови) відтворюються особливості, закономірності об'єкта;

– уявні моделі: уявлення про явища, предмети, процеси та їх властивості. Такі моделі реалізуються в словесно-описовій формі.

За характером відтворення об'єкта моделі можуть бути стаціонарними (статичними) та динамічними. Для розв'язання стаціонарних ситуацій, що повторюються в управлінській діяльності і складаються з понятійних елементів, логічних зв'язків між ними, більш ефективні статичні моделі. Для цього бажано мати картотеку ситуацій.

Під час вибору конструкції моделі потрібно дотримуватися таких принципів:

1. Чітко визначити мету моделювання, кінцевий результат, який необхідно отримати, формулювати конкретні завдання. Існує золоте правило, якщо проблема незрозуміла, то краще і не братися за її моделювання.

2. Виділити основні фактори, параметри, характеристики об'єкта, що моделюється. Його опис повинен бути достовірним, повним, завершеним. Для цього слід забезпечити збір та аналіз необхідної інформації про об'єкт. Модель будується дуже спрощена і без зайвих ускладнень. Це принцип «прямої і вузької доріжки», обмеженої з одного боку від надмірної кількості параметрів об'єкта, а з іншого – від спрощеності, які можуть привести до непридатності моделі.

3. Принцип альтернативності моделювання означає, що саму модель можна побудувати різними способами, а також те, що модель включає в себе необхідність вибору з декількох можливих варіантів найбільш доцільний розв'язок проблеми.

4. Принцип економічності моделювання означає, що на конструювання чи вибір моделі слід витрачати мінімальні матеріальні та інші ресурси. Крім того, модель стає засобом контролю за діяльністю.

5. Принцип масовості означає, що одну і ту ж саму модель можна застосовувати по відношенню до різних об'єктів, чим економиться час та витрати на моделювання, своєчасно розв'язуються завдання.

Дотримуючись основних принципів, для створення моделі необхідно виконати послідовно певну сукупність операцій, дій, тобто дотримуватися певного алгоритму.

Побудова комплексу взаємопов'язаних в певному порядку операцій, спрямованих на досягнення фіксованої мети називається технологією моделювання.

Пропонуємо зразок раціоналізованої технології (алгоритму) моделювання педагогічної діяльності.

Таблиця 1

Алгоритм моделювання педагогічної діяльності

Етап моделювання	**Сукупність дій, операцій, що виконуються керівником**
1. Підготовчий етап	1.1. Визначення об'єкта моделювання. 1.2. Формулювання проблеми (мети). 1.3. Постановка завдань або вибір завдань з наведеної нижче класифікації. 1.4. Збір інформаційних даних, які впливають на функціонування та розвиток об'єкта.
2. Конструювання або вибір моделі	2.1. Вибір засобів моделювання: виду моделі, мови моделювання. 2.2. Визначення складу, елементів, структури, параметрів, показників, що відображають властивості і характеристики об'єкта. 2.3. Конструювання моделі або вибір моделі з наявного списку, каталогу тощо. 2.4. Перевірка моделі на відповідність критеріям: послідовність, повнота, завершеність, точність, однозначність, економічність, результативність.
3. Дослідження моделі	3.1. Визначення можливих результатів, що дають побудовані чи вибрані моделі. 3.2. Вибір оптимальної моделі для розв'язку даної проблеми. 3.3. Перенесення знань з моделі, створення на її основі цільової програми розвитку навчально-виховного процесу. 3.4. Використання моделі для оцінки якості розв'язання проблеми чи завдання.

Для майбутнього педагога важливо знати, що об'єктами моделювання в педагогічній діяльності, управлінні навчальним закладом можуть бути розв'язки ситуацій. Управлінська ситуація – це характеристика певного стану навчально-виховного процесу, який з погляду керівника може бути задовільним або незадовільним. В останньому випадку управлінська ситуація називається проблемою. Проблема – це управлінська ситуація, яка характеризується такою відмінністю між необхідним і наявним станом педагогічного процесу, що перешкоджає нормальному функціонуванню та розвитку навчального закладу. Виходячи з проблеми, керівник формулює мету у вигляді опису бажаного результату, до якого прагне педагогічний колектив, розв'язуючи дану проблему. Фактично управління школою і є розв'язок управлінських ситуацій. Можна умовно виділити чотири групи управлінських ситуацій або проблем.

1. Управлінські ситуації *організаційно-персонального рівня*. Їх ознакою є те, що для розв'язку проблеми необхідні 1-2 виконавці, для яких конкретизується завдання, проводиться інструктаж по виконанню роботи, перевіряється її хід та якість виконання.

До ситуацій цієї групи можна віднести, наприклад, такі завдання:

– забезпечення і оснащення кабінетів підручниками, навчальними посібниками, роздатковим матеріалом, комплектами інструментів;

– придбання і монтування програмованих приладів контролю знань учнів, технічних засобів навчання, комп'ютерів, лінгафонних кабінетів;

2. Управлінські ситуації *організаційно-колегіального рівня*. Вони характеризуються участю колективних органів, більшості учителів в їх розв'язку, наявністю постійного контролю за ходом виконання завдань. Головними проблемами цієї групи є:

– розподіл доручень, обов'язків;
– визначення режиму роботи школи;
– складання розкладу уроків, різних графіків;
– обладнання кімнати відпочинку, залів, музеїв, методичного кабінету тощо.

3. Управлінські ситуації *оперативного організаційно-методичного рівня*. Розв'язок цих проблем вимагає спеціальної теоретичної і практичної підготовки вчителів. До них відносяться:

– керівництво роботою педагогів по підготовці всієї документації з планування;
– вивчення стану формування в учнів рівня знань, умінь та навичок з основ наук;
– забезпечення виконання навчальних планів, програм;
– організація позаурочної роботи з предметів, гурткової роботи;
– організація узагальнюючого повторення;
– підготовка і проведення екзаменів;
– організація роботи педагогічного колективу по формуванню загальних навчальних умінь і навичок у школярів;
– організація роботи з невстигаючими, профілактика неуспішності;
– здійснення профільної та рівневої диференціації навчання;
– забезпечення наступності в роботі вчителів;
– організація спільної роботи школи, базовим підприємством, професійними ліцеями;
– організація роботи з батьками по забезпеченню дотримання єдиних вимог до учнів тощо.

4. Управлінські ситуації *перспективного організаційно-методичного рівня*. Ці проблеми потребують довгострокового терміну виконання глибокої теоретичної і методичної підготовки вчителів, мобілізації всіх органів, служб і педагогічного колективу школи на їх виконання. До них належать:

– організація роботи педагогічного колективу над єдиною методичною темою (проблемою);
– оптимізація та диференціація навчально-виховного процесу;
– створення системи методичної роботи в школі на діагностичній основі;
– формування національної самосвідомості школярів;
– удосконалення уроку та інших форм навчальних занять;
– розвиток співробітництва та удосконалення системи самоуправління в школі;
– організація системи виховної роботи;
– створення системи контролю кінцевих результатів роботи вчителів та інші.

Після постановки завдання обираються засоби моделювання. Такими засобами виступає вид моделі та відповідна мова моделювання. Для образних моделей зручно використовувати спеціальні знаки, які відображають початок підготовки, складання плану роботи, перевірка готовності, надання допомоги, проведення заходу, виконання роботи, операції, підведення підсумків, визначення завдань на майбутнє.

Висновок. Отже, аналіз методики моделювання діяльності керівників навчальних закладів дає змогу розробити алгоритм їхньої роботи, визначити види управлінських моделей, груп управлінських ситуацій або проблем. Отримані магістрами знання з проблем управління навчальним закладом знадобляться їм у моделюванні власної педагогічної діяльності в майбутньому.

Література

1. Банк інноваційних педагогічних технологій / Автор-упорядник Л. В. Галіцина. – К. : Шкільний світ, 2012. – 104 с.
2. Бойченко М. А. Моделі і технології виховання в зарубіжних країнах: [навч. посіб.] / М. А. Бойченко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Мрія, 2012. – 141с.
3. Краткий философский словарь / Под ред. А. П. Алексеева. – М.: Проспект, 2002. – 492 с.
4. Носс И. Н. Введение в практику психологического исследования / И. Н. Носс, Н. В. Васина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. – 348 с.
5. Сафронова В. М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе / В. М. Сафронов .-М.:ACADEMIA, 2002. – 196 с.
6. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах:[Монографія] / Л.І.Даниленко.– К.: Міленіум, 2004. – 340 с.

УДК 37.011.3-051

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ю.П.Шапран

Анотація. *У статті проведений аналіз науково-педагогічних джерел, в яких розглядається проблема дослідження структури професійної компетентності вчителів; доведено, що професійна компетентність базується на співвідношенні взаємопов'язаних мотивацій, ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних навичок, інтегральних характеристик, професійних якостей особистості та рефлексії.*

Ключові слова: *професійна компетентність, компоненти професійної компетентності, характеристики особистості, якості особистості, вчитель.*

Аннотация. *В статье проведен анализ научно-педагогических источников, в которых рассматривается проблема исследования структуры профессиональной компетентности учителей; доказано, что профессиональная компетентность базируется на соотношении взаимосвязанных мотивации, ценностных ориентаций, теоретических знаний, практических навыков, интегральных характеристик, профессиональных качеств личности и рефлексии.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности, характеристики личности, качества личности, учитель.*

Annotation. *The article analyzes scientific and educational sources, which studies the problem of the structure of professional competence of teachers, it is proved that professional competence is based on the ratio of interrelated motivations, values, theoretical knowledge, practical skills, integral characteristics, personality traits and professional reflection.*

Keywords: *professional competence, components of professional competence, personality characteristics, personality traits, teacher.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський та світовий освітні простори ставить перед педагогічною наукою і системою освіти завдання пошуку ефективних підходів до якісної перебудови професійної підготовки майбутніх фахівців. Ідея формування професійної компетентності вчителя звучить як пріоритетна через зміст державних законодавчих документів. Закон України «Про вищу освіту», «Стратегія розвитку національної системи освіти», «Національна рамка кваліфікацій» висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки у вищій школі. Компетентнісна парадигма навчання спрямована на активну пізнавальну діяльність студентів, перехід від процесуальної до результативної ознак навчання, на інтегративне засвоєння знань та урізноманітнення способів практичної діяльності (шляхом опанування відповідними компетенціями). Це спонукає до необхідності ґрунтовного аналізу й переусвідомлення теоретико-методичних засад професійної підготовки сучасного вчителя. При цьому особлива роль належить з'ясуванню загальної структури професійної компетентності фахівців шляхом виокремлення її основних компонентів, показників та критеріїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що з'ясуванням структури професійної компетентності займалися такі вчені як О.Алєксєєва, О.Бабенко, Н.Бібік, Л.Бірюк, С.Бондар, Т.Браже, Ю.Бурцева, Л.Величко, Н.Гришанова, М.Дяченко, Е.Зеєр, І.Зимня, А.Князєв, Т.Кравченко, В.Краєвський, М.Лаптєва, В.Луговий, А.Маркова, Н.Морозова, О.Пометун, Д.Равен, О.Савченко, В.Сидоренко, О.Слюсаренко, Ж.Таланова, С.Трубачева, А.Хуторський, І.Черемис, С.Шишов та ін. Вітчизняні і зарубіжні дослідники визначають структурну багатовимірність педагогічного явища професійної компетентності. При з'ясуванні структури досліджуваного феномену науковці виокремлюють різну кількість компонентів, які, у залежності від підходів, можуть дуже відрізнятися як за змістом так і за назвою.

У структурі професійної компетентності вчителя А.Маркова запропонувала виділити такі елементи: професійні психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, настанови вчителя, яких він має дотримуватися у процесі здійснення виробничих функцій; особисті якості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями. Так, розроблений А. Марковою процесуально-особистісний підхід до компетентності розрахований не лише на результативність професійно-компетентної праці вчителя, а й передбачає компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань та вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості. На її думку, домінуючим блоком професійної компетентності вчителя є такі системні характеристики:

© Ю.П.Шапран

– мотивація (спрямованість особистості та її види);

– якості (педагогічні здібності, характер, риси, психологічні стани і процеси);

– інтегральні характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність) [5, с. 41].

У переважної більшості науковців спостерігається узгодження їх результатів дослідження з висновками А.Маркової. Так, мотиваційний компонент професійної компетентності вчителя виокремлено у дослідженнях В.Адольфа, І.Зимньої, Л.Єлагіної, С.Кари, А.Рацула, О.Савченко, О.Топузова і Л.Вішнікіної, та ін.). Ряд учених акцентують увагу на ціннісних орієнтаціях фахівців і пропонують у структурі професійної компетентності виділяти ціннісну (Ю.Гавронська), ціннісно-змістову (І.Зимня, Д.Єрмаков, А.Старєва, О.Топузов та ін.), цілепокладаючу (В.Адольф), емоційно-ціннісну (М.Подболотова) складові. Деякі дослідники зазначені вище компоненти розглядають у єдності, вказують на їх взаємозалежність: потрібнісно-мотиваційний (М.Єлькін, Д.Єрмаков та ін.), мотиваційно-ціннісний (Н.Глузман, Г.Папуткова та ін.), ціле-мотиваційний (В.Калінін, В.Костенко та ін.). Мотиваційний компонент професійної компетентності вчителя визначається системою спонукальних сил, певних домагань, заохочень, а ціннісний – містить домінанту педагогічного менталітету й світогляду, систему особистісних переконань, що орієнтовані на вияв цінності педагогічної діяльності.

Зміст професійної компетентності педагога характеризується процесуальними й результативними показниками, що обумовлює виділення у її структурі когнітивної і операційно-технологічної (М.Єлькін, С.Кара, В.Краєвський, М.Подболотова, А.Хуторський та ін.), інформаційно-когнітивної і діяльнісної (Г.Вялікова, Л.Єлагіна та ін.), когнітивної і операційної (А.Рацул, О.Тімець), змістової, когнітивної і діяльнісної, операційно-діяльнісної, практично-діяльнісної (Ю.Гавронська, Н.Глузман, І.Зимня, Д.Єрмаков, В.Калінін, Г.Папуткова, Г.Полякова, О.Савченко, О.Топузов і Л.Вішнікіна та ін.), змістової і предметно-практичної (В.Костенко) складових. Саме вони визначають наявність цілісної системи педагогічних і спеціальних предметних знань, ступінь володіння фахівцем методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії та методами навчання конкретного предмету.

Якості особистості (етичні і соціальні позиції й установки, риси педагога) у структурі професійної компетентності науковці віддзеркалюють шляхом виокремлення особистісного (В.Адольф, В.Краєвський та А.Хуторський, Г.Папуткова, Г.Полякова, О.Тімець та ін.), професійно-особистісного (М.Подболотова), емоційно-вольового (І.Зимня, Д.Єрмаков, А.Старєва, О.Топузов і Л.Вішнікіна та ін.) й емоційного (Л.Єлагіна) компонентів.

Вміння самоаналізу і самооцінки власної професійно-педагогічної діяльності педагога та здатність до самовдосконалення спричинило виділення у структурі професійної компетентності рефлексивної (В.Калінін, С.Кара, В.Костенко та ін.), рефлексивно-творчої (Н.Глузман), рефлексивно-корекційної (О.Савченко), рефлексивно-оцінної (М.Єлькін) складових.

Ураховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що у педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як сукупність знань і вмінь, професійних цінностей і інтегральних характеристик особистості, що визначають: результативність праці; обсяг навичок виконання завдання; комбінацію особистісних якостей; єдність теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності тощо.

О.Гура за основу дослідження психолого-педагогічної компетентності взяв двокомпонентну структуру професійної компетентності педагога, основними складовими якої визначено:

І. *Діяльнісно-рольовий компонент:*

– професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, що зафіксована в її свідомості;

– професійні вміння як психічні утворення, які ґрунтуються на засвоєнні людиною способів і навичок діяльності;

– професійні навички як дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму.

ІІ. *Суб'єктивно-діяльнісний компонент*:

– професійна позиція як система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки; процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості);

– індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості;

– акмеологічні варіанти як внутрішні спонукання, що зумовлюють потребу в саморозвитку,

творчості та самовдосконаленні [2, с. 220 – 221].

Отже, автор у структурі психолого-педагогічної компетентності враховує діяльнісний і суб'єктивний характер цього поняття.

Підсумовуючи результати аналізу останніх досліджень і публікацій із досліджуваної проблематики варто зазначити, що наявність великої кількості підходів при визначенні структури професійної компетентності вчителів та значне різноманіття структурних компонентів свідчить про об'єктивну складність цього педагогічного феномену.

Мета статті полягає в обґрунтуванні і визначенні структури професійної компетентності вчителів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні виходимо із позицій, що професійна компетентність ґрунтується на співвідношенні взаємопов'язаних мотивації, ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних навичок, інтегральних характеристик і професійних якостей особистості та рефлексії. Враховуємо думку Ю.Бурцевої, що «знання відображаються та проявляються у діяльності. Саме за результатами діяльності можна з'ясувати, які знання має людина. Вплив діяльності на знання неможливо перебільшити. У процесі діяльності знання можуть бути отримані, осмислені, упорядковані. Тільки діяльність може бути індикатором набутих знань та стимулом до оволодіння новими» [1, с. 580].

Отже, у структурі професійної компетентності вчителя виокремлюємо такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію професійних здібностей);

– когнітивно-діяльнісний (сукупність професійних знань, умінь і навичок та їх відповідність фаховим компетенціям, практична готовність до здійснення професійної діяльності);

– особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, гуманізм, лідерство, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, віра в себе, фрустраційна толерантність, емоційна стійкість тощо і рефлексія).

Мотиваційно-ціннісний компонент включає мотиви, потреби, ціннісні орієнтації. Мотивація виступає рушійною силою поведінки у структурі особистості, бо мотив виконує роль внутрішнього регулятора майбутніх дій людини. У науковій психолого-педагогічній літературі мотивація визначається як сукупність причин психологічного характеру, що обґрунтовують поведінку людини, спрямованість і активність цієї поведінки (А.Дербеньова, А.Леоньєв, А.Маслоу А.Маркова та ін.).

Питання про мотивацію діяльності постає щоразу, коли необхідно пояснити причини вчинків людини. Будь-яку форму поведінки можна обґрунтувати як внутрішніми (психологічні властивості суб'єкта поведінки) так і зовнішніми (умови і обставини діяльності особистості) причинами. Проведений теоретичний аналіз показує, що не зважаючи на наявність різних підходів до розгляду сутності професійної мотивації, варто виділити три основні напрями вивчення цієї проблеми: цілеспрямований вплив на мотивацію студентів із боку викладачів; врахування особливостей мотиваційної сфери студентів; створення педагогічних умов для переведення зовнішньої мотивації у внутрішню. До внутрішніх мотивів належать процесуальні, результативні і мотиви саморозвитку, які в свою чергу виходять на самоосвіту, самовдосконалення. Зовнішні мотиви диференціюються на суспільні й особистісні. Суспільні мотиви включають альтруїстичні, що спрямовані на доброзичливе спілкування і мотиви виконання посадових обов'язків. Особистісні мотиви спрямованої діяльності відображають самоствердження, оцінку, успіх тощо.

А.Маркова умовно виділяє декілька груп мотивів, що визначають різні аспекти педагогічної поведінки (професійна діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала):

– мотиви розуміння призначення професії;

– мотиви професійної діяльності: діяльнісно-процесуальні (орієнтація на процес професійної діяльності); діяльнісно-результативні (орієнтація на результат професійної діяльності);

– мотиви професійного спілкування: престижу професії в суспільстві; соціальної співпраці у професії; міжособистісного спілкування у професії;

– мотиви виявлення особистості у педагогічній професії: розвитку і самореалізації; розвитку індивідуальності [5, с. 74 – 75].

Поєднання цих мотивів утворює внутрішню детермінацію професійної поведінки. Вона залежить одночасно від багатьох мотивів, які у процесі професійної діяльності вчителя постійно змінюються і мають свою змістову та динамічну ознаки. Становлення особистості майбутнього вчителя передбачає динамічність мотиваційної сфери: одні спонукання набувають великої значущості, інші втрачають їх. Однак завжди актуальною є мотивація до успіху особистості і привабливість обраної професії.

Важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом

індивіда, всією сукупністю його переживань є ціннісні орієнтації. Д.Леонтьєв виділив такі основні групи цінностей, якими керується особистість в своїй діяльності: цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [4, с. 13-14].

Отже, ціннісні орієнтації, особистісне ставлення до професії мають важливе значення для формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, визначаючи його гуманний, демократичний або авторитарний характер. На підґрунті ціннісних орієнтацій формується мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, мети і засобів педагогічної діяльності, яке проявляється у педагогічному спрямуванні особистості.

Когнітивно-діяльнісний компонент професійної компетентності вчителя охоплює теоретико-методологічні знання предметів циклу професійної підготовки, педагогіки та психології, методики навчання, сукупність практичних умінь і навичок за фахом, володіння сучасними технологіями навчання, у тому числі й інформаційними. У структурі когнітивно-діяльнісного компоненту виокремлено такі загально-педагогічні і професійні уміння і навички: загально-навчальні, проектувальні, діагностичні, методичні, технологічні, організаційні.

Загальнонавчальні уміння – це способи отримання інформації про світ, вивчення учнів у контексті формування особистості (тобто вміння працювати з навчально-науковою біологічною, психолого-педагогічною та методичною літературою). Проектувальні вміння забезпечують стратегічну мету професійно-педагогічної діяльності: вміння обирати зміст навчального матеріалу відповідно до цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей учнів. Проектувальні уміння спрямовані на оволодіння ряду спеціальних умінь, що необхідні для ефективної професійної діяльності (вміння спостерігати, досліджувати, описувати, характеризувати, порівнювати, оцінювати, експериментувати, прогнозувати тощо).

Особливого значення набувають діагностичні вміння вчителя: використання різноманітних методик діагностування та об’єктивного оцінювання стану підготовки учнів.

Методичні та технологічні уміння забезпечують вибір ефективних методів, прийомів та засобів навчання; розробку тематичних планів і планів-конспектів уроків; упровадження інноваційних педагогічних технологій тощо. Одними з пріоритетних для вчителя є організаційні вміння, що пов’язані зі специфікою викладання предметів.

Особистісно-рефлексивний компонент передбачає розвиток якостей суб’єкта, які впливають на ефективність виконання професійної діяльності: усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, співвідношення з професійним еталоном, сформованість позитивної психологічної позиції. Рефлексія домінує серед інших компонентів і відіграє провідну роль у реалізації особистісної складової процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Характеристиці рефлексії у структурі педагогічної діяльності присвячені дослідження В.Васильєва, Т.Давиденко, О.Кузьміної, Ю.Кулюткіна і Г.Сухобської, Л.Мітіної, Ю.Малахової та ін. Так, О.Кузьміна зазначає, що рефлексія забезпечує пошук особистісного змісту як засобу подолання перешкод у системі діяльності [3, с. 186]. Л.Мітіна характеризує педагогічну рефлексію як професійно-значущу властивість особистості, яка входить до групи рефлексивно-перцептивних здібностей вчителя [7]. Рефлексія розглядається О.Мірошник як функція свідомості, що спрямована на самопізнання певних перешкод, що виникають у предметній діяльності, соціально-психологічній взаємодії або проблемній ситуації. Ця функція активується внаслідок загострення внутрішніх і зовнішніх суперечностей, за наявності когнітивного конфлікту й забезпечує зміну позиції особистості до себе як суб’єкта пізнання, діяльності й спілкування [8, с. 50].

Аналіз наукових підходів до вивчення змісту професійної компетентності вчителя засвідчує, що науковці розглядають рефлексію з різних позицій. Так, рефлексія розуміється як: окрема властивість особистості; педагогічне вміння; функціональний компонент педагогічної діяльності; вияв професійної самосвідомості педагога; принцип організації педагогічної діяльності тощо. У нашому дослідженні рефлексія розглядається як окрема властивість особистості. Її результат – особистісний розвиток, формування суб’єктності як творчого ставлення до життєвого шляху. Рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання власної професійної діяльності та її відмінності від діяльності інших. Отже, функція рефлексії виявляється у стимуляції процесу професійної ідентичності особистості майбутнього вчителя. За допомогою рефлексії вчитель має змогу усвідомлювати не лише межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної громадськості.

Особливості професійної діяльності вчителя ставлять перед майбутніми фахівцями ряд вимог, які в

педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. В сучасній педагогіці здійснюються спроби з'ясування найсуттєвіших якостей учителя з точки зору ефективності педагогічної діяльності. Правомірним є виділення саме домінантних якостей, відсутність яких унеможливлює ефективну педагогічну діяльність; Л.Ясюкова виокремлює три групи особистісних якостей, які мають для педагога професійну значимість: розвиток емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини і проникати в його почуття, співпереживати; здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, гнучкості, різноманітті впливів і в можливості педагога вловлювати зміни ситуації і продумувати в зв'язку з ними необхідну стратегію педагогічних впливів; в протилежність динамізму і вмінню «володіти іншими», педагог повинен мати високорозвинену здатність «володіти собою» [9]. Отже, кожному педагогу повинна бути притаманна *креативність* і відповідальність**,** *ініціативність* і суспільна активність, рефлексія. Домінантною якістю для вчителя є гуманізм, тобто ставлення до кожної конкретної особистості як до вищої цінності на землі, вираження цього ставлення в конкретних вчинках. Гуманні стосунки складаються з інтересу до особистості учня, допомоги учневі, поваги до його думки у поєднані з високою вимогливістю до його навчальної діяльності, турботи про його розвиток. Інтегративною підсистемою професійних якостей педагога виступає комунікативна підсистема. Саме вона виявляється у вигляді призми, через яку трансформуються всі останні професійні функції та завдяки котрій реалізуються всі підсистеми професійних якостей учителя. Комунікативність учителя є суттєвою рисою, сукупністю певних якостей особистості, що сприяють прийняттю, засвоєнню, використанню й передачі педагогічної інформації. Вона полягає у професійній здатності до спілкування, соціально-комунікативній адаптивності, ***о**рганізації на моральних засадах взаємин з оточуючими***,** оволодінні прийомами міжособистісного спілкування, стимулюванні позитивних емоцій у співрозмовників і відчутті задоволення від спілкування, фрустраційної толерантності тощо.

Специфіка професії «вчитель» передбачає насамперед сформованість таких професійних якостей як здатність піклуватися про власне здоров'я і здоров'я вихованців, володіння арсеналом технологій здров'язбереження, **е**кологічна освіченість та *екологічна культура***,** дбайливе ставлення до довкілля тощо. Отже, серед особистісних якостей особливо варто відмітити розвиток у студентів емпатії, толерантності, співробітництва, відповідальності, гуманізму, активності та ініціативності, екологічної культури, здоров'язбереження шляхом реалізації соціально-значимих функцій педагогічної професії.

Висновки. Отже, вітчизняні і зарубіжні дослідники визначають структурну багатовимірність педагогічного явища професійної компетентності. У нашому дослідженні виходимо із позицій, що компетентність побудована на співвідношенні взаємопов'язаних мотивації, ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних навичок, інтегральних характеристик, професійних якостей особистості та рефлексії. У структурі професійної компетентності вчителя виділяємо *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний* компоненти.

Література

1. Бурцева Ю. О. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу / Ю. О. Бурцева // Вища освіта України (Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології). – 2011. – № 3. – Т. 1. – С. 576 – 582.
2. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Гура Олександр Іванович. – К., 2008. – 546 с.
3. Кузьмина Е. И. Психология свободы : теория и практика / Е. И. Кузьмина. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
4. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентации / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Логос, 2004. – 320 с.
8. Мірошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мірошник // Естетика і етика педагогічної дії. – 2011. – Вип. – С. 47 – 57.
9. Ясюкова Л. А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей / Л. А. Ясюкова // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 72 – 81.

УДК 371.134:372.4

СТРУКТУРУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

О.О.Ярошинська

Анотація. *У статті на засадах просторово-предметного та соціально-суб'єктного структурування виокремлено структуру освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; визначено динамічні компоненти середовища: соціально-культурний, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний.*

Ключові слова: *професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, освітнє середовище, структура, компоненти.*

Аннотация. *В статье на основе пространственно-предметного и социально-субъектного структурирования представлена структура образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы; определены динамические компоненты среды: социально-культурный, учебно-воспитательный и информационно-коммуникационный.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы, образовательная среда, структура, компоненты.*

Annotation. *On the base of space objective and social subjective structuring the structure of the educational environment of professional training of the primary school teachers is singled out. The dynamic components of the environment: social and cultural, educational, informational and communicational are defined.*

Keywords: *professional training of the primary school teachers, educational environment, structure, components.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасній освітній практиці досить чітко простежується суперечність між вимогами до освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців та реальним станом цього середовища й оцінюванням його суб'єктами освітньої взаємодії. Оскільки освітнє середовище професійної підготовки майбутнього вчителя формується як відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані в освітньому просторі навчального закладу взаємодії між усіма його суб'єктами, нагальним є розв'язання питання виокремлення основних компонентів структури середовища й визначення ролі суб'єктів у їхньому створенні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням питання створення освітнього середовища та функціонування його компонентів займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, такі як: А.Артюхіна, Н.Гонтаровська, Г.Ковальов, Т.Менг, А.Мудрик, Л.Новікова, О.Лінник, Л.Панченко, І.Палашова, К.Приходченко, С.Тарасов, В.Ясвін та ін.

Освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів у нашому дослідженні також визначено системним об'єктом педагогічного проектування, що передбачає виокремлення його структурних елементів, зв'язків, системоутворювальних факторів. Тому **метою нашої статті** є визначення засад структурування та обґрунтування структури освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз педагогічної літератури доводить, що не існує чітко визначених структурних компонентів освітнього середовища вищого навчального закладу та професійної підготовки майбутніх учителів.

Так, А.Мудрик запропонував ієрархічну систему освітнього середовища, побудовану за класифікацією факторів впливу на особистість і соціальну групу: макросередовище − освітній простір (країна, суспільство, етнос), мезосередовище − цілісне освітнє середовище (регіон, місто, село), мікросередовище − освітнє середовище (сім'я, школа та ін.) [7]. У даній класифікації обмежується використання поняття освітнього простору на локальному рівні (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад), тому що роль носія культури, моралі, цінностей, традицій, тобто всього духовного змісту освіти залишає лише за макросередовищем (країна, суспільство, держава), тим самим нівелюючи духовність та ціннісний зміст діяльності навчальних закладів.

Т. Менг виділяє макро й мікро рівні опису освітнього середовища. Перший орієнтує нас на визначення конкретної структури освітнього середовища, яке в рамках соціологічного підходу може бути представлене як простір відносин освітніх груп, другий − як комунікативна раціоналізація життєдіяльності цих груп [6, с. 42]. Насамперед, для нас це означає, що в якості суб'єктів освітнього

© О.О.Ярошинська

середовища можуть розглядатися: колектив, група, суспільство в аспекті їхньої взаємодії з довколишнім світом, в аспекті формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності.

Погляди щодо макро-, мікро- та інших рівнів опису середовища широко представлені в психолого-педагогічній літературі.

Л. Панченко проводить пряму аналогію з класифікацією рівнів середовища, запропоновану А. Мудриком. Дослідниця пропонує проводити дослідження педагогічного потенціалу середовища на трьох рівнях, які визначаються об'єктом вивчення: макрорівні, що дозволяє розкрити найбільш загальні сутнісні педагогічні характеристики середовища загалом (країни, регіону, багатомільйонного міста), що впливають і позитивно, і негативно на формування особистості, і тенденції їхнього розвитку в майбутньому; мікрорівні, що дає можливість з великою точністю встановити реальні й перспективні педагогічні можливості конкретного мікросередовища (невеликого міста, селища, мікрорайону, вулиці, ВНЗ) й визначити оптимальні шляхи його педагогізації; особистісно орієнтовані рівні, на яких виявляються значущі для конкретної особистості чинники, які справляють і позитивний, і негативний вплив, і, відповідно, можливості посилення або ослаблення їхньої дії [9, с.67]. Крім того, автор поєднує рівні та чинники середовища залежно від масштабу середовища і від активності й опосередкованого впливу відповідного чинника на особистість [9, с. 54].

Т. Склярова, досліджуючи навчально-виховне середовище вищої освіти, доводить, що воно складається з внутрішнього й зовнішнього середовища установи й може розглядатися за аналогією з попередніми дослідженнями в мікро-, мезо-, макро- й екзорівні вузівської екосистеми, де мікрорівень включає типи ролей, діяльності й міжособистісні взаємодії (студент − студент, студент − викладач). Мезорівень становлять студенти, кафедри, деканати, служби, організації (профспілка, медичний пункт), родичі, знайомі, спеціальні програми на вибір. Макросистема включає зовнішні щодо вишу соціально-економічні, політичні й соціокультурні умови в країні, глобальні процеси. Під екзорівнем дослідниця розуміє ті інститути, до яких студенти можуть не бути залученими безпосередньо, але які можуть опосередковано впливати на них: засоби масової інформації, міністерства загальної й професійної освіти, праці й соціального розвитку [11]. Виділені Т. Скляровою рівні, на наш погляд, різняться насамперед ступенем близькості у взаємодії студента й компонентів середовища.

Виходячи з того, що освітнє середовище є невід'ємною частиною культури, С. Тарасов розглядає її (в широкому сенсі) як соціокультурне середовище, що складається з наступних рівнів: глобального (світові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти тощо); регіонального (освітня політика, культура, система освіти тощо); локального (освітня установа, найближче оточення індивіда) [12, с. 10].

Освітнє середовище вишу як єдність функціонально взаємопов'язаних компонентів: внутрішніх ресурсів (навчально-методичних, матеріально-технічних, кадрових ресурсів, науково-технологічних, психологічних, фінансових і політики навчального закладу стосовно до освіти) і зовнішніх ресурсів (сформований ринок праці в країні, у регіоні, профіль вишу, наукові дослідження в регіоні) пропонує розглядати дослідниця І. Палашова [8, с. 7].

Дещо іншу класифікацію подає Г. Ковальов [3]. Автор визначає структуру освітнього середовища у вигляді таких підсистем: фізичне оточення, людські фактори, програма навчання. Фізичне оточення складають: архітектура будівлі, ступінь відкритості-закритості конструкцій дизайну, розмір і просторова структура класних та інших приміщень у будівлі, легкість їх просторової трансформації в разі виниклої необхідності, можливість і діапазон просторових переміщень у них суб'єктів тощо [3, с. 16].

У педагогічній літературі виокремлюють такі складові середовища: рівні (макро-, мезо-, екзо- та макрорівні; глобальний, регіональний, локальний тощо), сегменти (виховне, інформаційне, індивідуальне середовище; предметно-просторовий і людський сегмент) та інші конструкти й вузлові структури.

Кожна з представлених структур може обиратися за основу залежно від того, наскільки вони зможуть дати чітке ґрунтовне розгортання авторського бачення проектованого освітнього середовища.

Аналіз вищезазначених праць також показав, що автори або здійснюють класифікацію освітнього простору, або виділяють типи середовищ в освітньому середовищі, які ми не можемо вважати структурними компонентами освітнього середовища в силу їхньої глобальності й віддаленості від суб'єктів цього середовища.

Дещо інша характеристика компонентного складу освітнього середовища здійснена рядом авторів, праці яких послужили основою наших дій для виокремлення його структури. Поняття «компоненти середовища» передбачає розміщення їх як складових частин, елементів і має різний зміст, якщо ці

складові включені у зазначені підструктури (матеріальна база, підрозділи вузу) або беруть участь у психодидактичній їх організації.

Так, В. Ясвін пропонує такі компоненти освітнього середовища: соціальний, просторово-предметний, психодидактичний [14, с. 175]. С. Тарасов уявляє структуру середовища в такому компонентному складі: просторово-семантичний (архітектурно-естетична організація простору; символічний простір: герб, традиції тощо); змістовно-методичний (змістовна сфера: концепції навчання й виховання; форми і методи організації освіти: уроки, дискусії тощо); комунікативно-організаційний компонент (особливості суб'єктів освітнього середовища; комунікаційна сфера; організаційні умови) [12, с. 15-18].

До педагогічно значущих компонентів середовища університету А. Артюхіна відносить: мотиваційно-ціннісний (характеризує провідні цінності, на які орієнтуються суб'єкти такого освітнього середовища, мотиви їх досягнення й комплекс відповідних можливостей); інформаційно-знаннєвий (характеризує як зміст освітнього процесу, так і інформаційний ресурс у середовищі даного вузу, а також можливість вільного доступу до нього); валеологічний (у природоцільному середовищі комплекс можливостей зберегти й примножити здоров'я кожного студента); гуманітарний, тобто звернений до особистості, до прав і інтересів усіх суб'єктів освіти [1, с. 240].

Діяльнісний підхід, на думку Е. Власенко, дає можливість виокремити проективні компоненти, у змісті яких відображається прагнення до позитивної трансформації довколишнього світу: а) візуально-інформаційний компонент – передбачає естетично-просторову організацію середовища вищого навчального закладу (використання символіки, настінна інформація, дизайн інтер'єру, озеленення тощо); б) когнітивно-методичний компонент – передбачає творчу реконструкцію освітніх програм, часткову заміну їхнього забезпечення та впровадження (оновлення змісту підручників і посібників, активізація наукової діяльності студентів, самоврядування тощо); в) комунікативно-творчий компонент – репрезентує професійне зростання майбутніх фахівців (врахування фактора соціальної ролі творчості в підготовці майбутніх учителів) [2, с. 75−76].

Структурно-освітнє середовище, на думку О. Шапран та Ю. Шапран [13, с. 109], складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та технологічного, які взаємопов'язані між собою та визначають педагогічні умови їхнього формування. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єктів освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні.

Оскільки в вузькому сенсі до середовища можна віднести лише безпосереднє найближче оточення індивіда, саме взаємодія з цим оточенням може справляти найбільш сильний вплив на становлення особистості. Таким локальним середовищем професійного становлення нами визначено середовище професійної підготовки фахівця. Адже саме воно створює умови не тільки для розвитку професійної культури майбутнього вчителя початкової школи, але й для гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер особистості. Розвиток особистості у вищій освіті залежить від того, вплив яких систем переважає в її індивідуальному досвіді. Умовою успішного розвитку творчої активності є забезпечення відкритої взаємодії, яка може виконувати зовнішнє й внутрішнє регулювання системи психічної організації людини за рахунок постійного обміну енергією та інформацією із різними компонентами середовища.

На нашу думку, структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на засадах соціально-суб'єктної організації передбачає виокремлення структурних компонентів, в основі функціонування яких лежить взаємопов'язана цілеспрямована діяльність як викладача, так і студента, тобто основних його суб'єктів, де в процесі проектування освітнього середовища і викладач, і студенти є рівними партнерами та розвиваються як педагоги. При цьому студенти переймають досвід навчальної, виховної, інформаційно-комунікативної та наукової діяльності, яка виступає моделлю їхньої майбутньої професійної роботи.

У контексті зазначеного, до локального рівня суб'єктної взаємодії віднесено: різноманітні види активної, свідомої діяльності студентів (навчальної, творчої, пізнавальної, соціальної, економічної, екологічної, природоохоронної, наукової, політичної, естетичної, краєзнавчої та ін.); комунікативна діяльність у різних контекстах, суб'єкт-суб'єктні взаємини, міжнаціональне, полікультурне та полісоціальне спілкування; діяльність, яка сприяє здоровому способу життя, фізичній активності та фізичному розвиткові, профілактиці шкідливих звичок; реалізація рольового спілкування, свого життєвого сценарію, самореалізація студента в прийнятних для суспільства та культури формах; широкий доступ до різноманітної інформації, створення умов інформаційного комфорту та

інформаційної безпеки студента, можливість здійснення інформаційного обміну за допомогою різних знакових систем; колективне або групове обговорення проблем та конфліктних ситуацій, обмін думками та враженнями, проведення дискусій, диспутів, бесід у неформальній обстановці; просторова та часова мобільність в організації різноманітної діяльності студентів, сприятливий психологічний клімат та позитивна емоційно-психологічна атмосфера в колективі; високий рівень соціально-психологічної культури, розвинута система психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі та ін.

Водночас, важливою на локальному рівні є насиченість сенсорними стимулами: дизайн приміщень, естетичність довколишнього природного та соціально-побутового середовища, обладнання та організація предметного простору. Аналіз досліджень щодо структури освітнього середовища переконує, що просторово-предметний компонент є важливою характеристикою освітнього середовища.

Сьогодні просторово-предметне середовище життєдіяльності людини розглядається як цілісна структура внутрішнього та зовнішнього простору. Як зазначає С. Магдаль: «Просторово-предметне середовище – сукупність природних і штучно створених просторів та їхнє предметне наповнення, що знаходяться у постійній взаємодії з людиною. Воно охоплює природні, техногенні, виробничі, еколого-гігієнічні й соціокультурні елементи» [5, с. 64].

Формування просторово-предметного середовища об’єктів матеріальної і духовної культури, на думку сучасних дослідників, потребує врахування природно-кліматичних і містобудівельних вимог, соціальних, інформаційних, ергономічних, технологічних, естетичних, економічних та інших факторів [5, с. 64]. Зрозуміло, що розв’язання цієї проблеми потребує сукупності всіх необхідних концептів, знань, інформації, матеріальних засобів та способів їхнього використання, що спираються на основи загальнонаукової та спеціальних екологічних, архітектурно-урбаністичної, дизайнерської та інших методологій.

У контексті нашого дослідження ми не будемо акцентувати увагу на питанні проектування просторово-предметного компонента, оскільки вважаємо, що динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є тільки ті, що залежать від діяльності суб’єктів освітнього процесу, а проектування названої складової – це завдання фахівців галузі архітектури та дизайну.

Ми підтримуємо думку А. Артюхіної, що лише педагогічні компоненти середовища вишу забезпечуються злагодженою роботою всього колективу університету й відіграють технологічну роль у забезпеченні когерентних і конгруентних зв’язків між усіма елементами освітнього середовища й з іншими середовищами (освітнім, медичним, науковим, соціокультурним середовищами регіону) [1, с. 240]. Також нам імпонує думка О. Ліннік щодо статичності та динамічності основних компонентів освітнього середовища вищої школи [4].

Дослідження освітнього середовища вищої школи, що різняться за їх індивідуальними й професійно-розвивальними функціями, показало, що лише освітні середовища, які поєднують різноманітність життєвих ситуацій та професійну орієнтованість навчальної та позанавчальної сфер розвитку учасників освітнього процесу, відповідають запитам і цілям сучасної освіти.

Отже, при виокремленні структури освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи ми спирались на просторово-предметне та соціально-суб’єктне структурування. У нашому дослідженні будемо вважати динамічними компонентами освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи тільки ті, що залежать від діяльності суб’єктів освітнього процесу − компоненти, виокремлені на основі соціально-суб’єктного аспекта освітнього середовища. Це – соціально-культурний компонент, навчально-виховний та інформаційно-комунікаційний. Саме вони відіграють ключову роль у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності, адже охоплюють усі сфери професійної підготовки, визначають важливість суб’єктного ресурсу освітнього середовища та забезпечують його ефективність (рис. 1).

Розгляд множинності середовищ в освітньому закладі, уявлення про сутність їхньої інтерференції і резонансу дозволили науковцям зробити висновок про те, що, існуючи одночасно, взаємно проникаючи й взаємодіючи між собою, середовища за певних умов взаємно збагачують одне одного, через що їхній вплив виявляється більший, ніж проста сума сукупних впливів, що дозволяє представити розглянутий педагогічний феномен − освітнє середовище як явище цілісне [1, с. 17−18]. Це твердження є також ключовим для нашого дослідження. Адже виокремлені компоненти-середовища ми будемо розглядати в якості кластерів.

Рис. 1. Структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Термін «кластер» (англ. *cluster* – скупчення) сьогодні здобув широке використання в різних науках: фізиці, інформатиці, економіці, музиці та педагогіці. Використовуючи його в дослідженні, ми виходили із загального розуміння цього поняття як об'єднання декількох однорідних елементів, котрі можна розглядати як самостійну одиницю, якій притаманні певні якості.

Наявність безлічі середовищ в освіті, побудова та реалізація їхніх проектів у практиці роботи вищого навчального закладу призводить до того, що дійсному стану освітнього середовища професійної підготовки відповідає в кожному конкретному випадку поєднання їхніх спільних сутнісних характеристик. Представимо короткі характеристики виокремлених нами компонентів.

Соціально-культурний компонент (середовище-кластер) – це сукупність соціальних, культурних, освітніх спеціально організованих умов, що забезпечують гармонійну взаємодію та взаємозбагачення суб'єктів середовища з метою цілісного становлення їхньої моральної свідомості, духовності, соціальної спрямованості та полікультурності.

Якість соціально-культурного середовища може визначатися здатністю цього середовища забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей, пов'язаних із задоволенням їхніх потреб, і трансформацією цих потреб у життєві цінності, що актуалізує процес їхнього особистісного саморозвитку.

Навчально-виховний компонент (середовище-кластер) − це система зв'язків і взаємодій у навчально-виховному процесі вузу, що забезпечують розвивальні можливості освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Це забезпечення передбачає створення умов для максимального розкриття особистісного потенціалу суб'єкта в процесі особистісно-професійного розвитку, набуття професійних компетенцій для забезпечення стійкої позиції в готовності до професійної діяльності в умовах початкової ланки освіти.

Інформаційно-комунікаційний компонент (середовище-кластер) − це системно організована сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища з метою професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки. Отже, структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах соціально-суб'єктної організації, виокремлення структурних компонентів, в основі функціонування яких лежить взаємопов'язана цілеспрямована діяльність як викладача, так і студента, передбачає їх подальше ґрунтовне дослідження з метою визначення ролі суб'єктів взаємодії у їхньому створенні.

Література

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна. − Волгоград, 2007. − 377 с.
2. Власенко Е. Творча самореалізація майбутнього педагога-музиканта в контексті культурно-освітнього простору вищого педагогічного закладу / Елеонора Власенко / Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : соціально-педагогічні аспекти : матер. міжнар. наук.-практ. конф (12−13 червня 2014, Мелітополь) / за заг. ред. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 74−76.
3. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. − 1993. − № 1. − С. 13−23.
4. Ліннік О. О. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в освітньо-професійному середовищі ВНЗ / О. О. Ліннік // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education' 2012. (SWorld, 18−27 December 2012). − // Режим доступу http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/december-2012.
5. Магдаль С. П. Дизайн просторово-предметного середовища в контексті нових технологій і вимог сталого розвитку / С. П. Магдаль // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: Зб. наук. пр. / За ред. Даниленка В. Я. – Харків : ХДАДМ,− 2011. − № 5. − С. 64−67.
6. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Менг Тамара Вячеславовна. − СПб., 1999. − 170 с.
7. Мудрик А. В. Роль социального окружения в формировании личности подростка / А. В. Мудрик. − М. : Изд-во «Знание», 1997. − 38 с.
8. Палашева И. И. Проектирование образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. И. Палашева. – Белгород, 2003. –22 с.
9. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету: дис. ... доктора пед наук : 13.00.10 / Панченко Любов Феліксівна. − Луганськ, 2011. − 508 с.
10. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование : монография / В. Д. Симоненко. − Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. − 214 с.
11. Склярова Т. В. Социокультурная середа высшего образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. социол. наук / Т. В. Склярова. − Саратов, 1998. − 17 с.
12. Тарасов С. В. Образовательная среда школы: проблемы и подходы на / С. В. Тарасов // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития : материалы научно-практической конференции. − СПб. : «Образование − Культура», 2001. − С. 9−19.
13. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя /О. І. Шапран, Ю. П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. − 2010. − № 9. – С. 108−110.
14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. − М. : Смысл, 2001. − 365 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.031:373.3(09)(477)'1964/1984'

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР У ПЕРІОД СТРУКТУРНОЇ ПЕРЕБУДОВИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 60-Х – ПЕРША ПОЛОВИНА 80-Х РР. ХХ СТ.)

Т.Л.Гавриленко

Анотація. *У статті аналізуються причини, хід та результати трансформації змісту початкової освіти в період структурної перебудови початкової ланки школи в Українській РСР у другій половині 60-х – першій половині 80-х рр. ХХ ст.*

Ключові слова: *зміст початкової освіти, трансформація, початкова школа, молодші школярі, навчальні плани, програми, підручники, Українська РСР.*

Аннотация. *В статье анализируются причины, ход и результаты трансформации содержания начального образования в период структурной перестройки начального звена школы в Украинской ССР во второй половине 60-х – первой половине 80-х гг. ХХ ст.*

Ключевые слова: *содержание начального образования, трансформация, начальная школа, младшие школьники, учебные планы, программы, учебники, Украинская ССР.*

Annotation. *The article analyzes the causes, course and results of the transformation of primary education in the period of structural adjustment elementary school in the Ukrainian SSR during the second half of the 60s and the first half of the 80-ies of XX century.*

Keywords: *primary education content, transformation, primary school, primary school pupils, school curriculums, programmes and textbooks, Ukrainian SSR.*

Постановка проблеми. Розвиток національної системи шкільної освіти в Україні, зокрема її першого рівня – початкової освіти, в умовах трансформації усіх сфер суспільного життя вимагає критичного осмислення історико-педагогічного досвіду минулого з метою виявлення досягнень, осмислення сучасних перетворень, визначення прогностичних напрямів розвитку початкової освіти. У цьому контексті науковий інтерес викликає період другої половини 60-х – першої половини 80-х рр. ХХ ст., характерними особливостями якого була структурна перебудова початкової освіти, оновлення її змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографічний пошук показав, що проблема змісту освіти як одна із магістральних і водночас дискусійних завжди перебувала в центрі уваги дослідників. Різні аспекти змісту шкільної освіти в Українській РСР (далі УРСР) в окреслених хронологічних межах з позицій сучасної історико-педагогічної парадигми висвітлено в працях Л.Д.Березівської, Л.С.Бондар, Я.П.Кодлюк, В.В.Кузьменка, О.Б.Петренко, Л.В.Пироженко, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинської та ін.

Формулювання цілей статті. Мета пропонованої статті – розкрити причини, хід та результати трансформації змісту початкової освіти в УРСР у період структурної перебудови початкової ланки школи в другій половині 60-х – першій половині 80-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні трансформації в УРСР у період «відлиги» (1953-1964 рр.) прискорили темп життя суспільства; сприяли зростанню культурного та освітнього рівня населення, стрімкому розвитку радіо, телебачення, преси тощо. Це, своєю чергою, позитивно позначалося на загальному розвитку дітей, що неодноразово констатували вчителі початкових класів на різного рівня нарадах, конференціях, на сторінках педагогічної періодики. У своїх виступах і публікаціях педагоги звертали увагу на зрослі пізнавальні можливості молодших школярів і необхідність урахування цього факту в процесі навчання, відтак на нагальну потребу оновлення змісту навчальних програм і підручників [5, с. 35].

Психолого-педагогічні дослідження, проведені науковими установами АПН РРФСР (під керівництвом Л.В.Занкова, Д.Б.Ельконіна, Н.О.Менчинської та ін.), а також науково-дослідними інститутами педагогіки та психології УРСР (під керівництвом С.С.Коваленко та О.В.Скрипченка) наприкінці 50-х – у першій половині 60-х рр. ХХ ст., підтвердили, що діюча система та зміст початкової освіти мали суттєві недоліки – не забезпечували ефективне навчання й розвиток молодших школярів,

© Т.Л.Гавриленко

ґрунтувалися на застарілих даних про їхні пізнавальні можливості [5, с. 36]. Тому вектор уваги вчених був зорієнтований на розробку нового змісту початкової освіти, його наукове обґрунтування. Більшість із них пропонували підвищити темп проходження програм, увести в курс початкової освіти вивчення елементарних теоретичних знань, застосовувати доступні учням узагальнення, здійснювати більш цілеспрямовану роботу над розвитком їхньої активності й самостійності [9, с. 33].

Ураховуючи необхідність реформування змісту шкільної освіти в умовах соціального та науково-технічного прогресу, Академія наук СРСР і Академія педагогічних наук РРФСР спільною постановою (15 грудня 1964 р.) створили Державну комісію, що стала своєрідним загальносоюзним науково-педагогічним центром з питань змісту освіти. При комісії працювало 15 предметних робочих груп, зокрема з питань початкової освіти [16, с. 146]. Результатом плідної роботи стали підготовлені в 1965 р. проекти нових навчальних планів і програм для усіх ступенів загальноосвітньої школи, що ґрунтувалися на таких засадах: підвищення наукового та ідейно-виховного рівня навчальних предметів; раціональний розподіл навчального матеріалу між ступенями загальної освіти; зменшення навчального навантаження учнів; посилення розвивального характеру навчання; розширення можливостей для самостійної роботи учнів тощо [26, с. 3].

Відповідні комісії створювалися і на республіканських рівнях. Так, рішенням колегії Міністерства освіти УРСР було організовано 13 комісій [1, с. 280], завданням яких стало визначення змісту освіти та складання проектів нових програм з навчальних предметів, специфічних для шкіл УРСР (українська та російська мова, історія і географія України), а також розгляд пропозицій Державної комісії щодо обсягу та змісту знань з інших предметів навчального плану [6, арк. 1]. Проаналізовані стенограми нарад, де обговорювалися питання оновлення змісту шкільної освіти, зокрема її початкової ланки, свідчать, що українські освітяни загалом схвально оцінювали напрями та шляхи реформування змісту освіти, окреслені Державною комісією. Проте в зауваженнях, поданих до комісії, пропонувалося: розпочинати викладання другої мови не з І, а ІІ класу, оскільки її вивчення з перших днів перебування дитини в школі ускладнювало засвоєння рідної мови, особливо в букварний період; відвести на вивчення рідної мови більше часу, ніж на російську мову; встановити єдину кількість навчальних годин для всіх загальноосвітніх шкіл, незалежно від мови навчання, з фізичної культури та трудового навчання [7, арк. 3-5]. Принагідно зазначимо, що ці зауваження були враховані при створенні нових навчальних планів і програм для початкових класів шкіл УРСР.

Державна комісія, розглянувши пропозиції усіх колективів з удосконалення змісту початкового навчання, прийняла за основу проекти програм, підготовлені сектором початкового навчання Інституту загальної та політехнічної освіти спільно з лабораторією навчання Інституту психології АПН РРФСР (на чолі з Н.О.Менчинською) та кафедрами педагогіки і методики початкового навчання Ленінградського (на чолі з А.О.Люблінською) та Свердловського (на чолі з Л.Ф.Мельчаковим) педагогічних інститутів [28, с. 54]. Новий зміст початкового навчання, запропонований загальносоюзною комісією, передбачав прискорення темпу навчання, підвищення його теоретичного рівня, більш високий рівень складності навчального матеріалу, забезпечення учнів широким колом знань про навколишню дійсність, формування в них ґрунтовних та міцних знань, умінь і навичок практичного спрямування, розвивальний характер навчання, що відповідало зростаючим пізнавальним запитам молодших школярів [5, с. 37].

Наголосимо, що попри численні теоретичні напрацювання, експериментальні дослідження, у змісті початкової освіти фактично не відбулося змін. Його характерними ознаками був вузький практицизм, відсутність елементарних теоретичних узагальнень, спрощеність навчального матеріалу тощо [25, с. 8-9]. Навчання в початкових класах шкіл з українською мовою навчання здійснювалося за навчальним планом, поданим у табл. 1 [20, с. 3].

Навчальний план для шкіл з російською мовою навчання, де здобували початкову освіту більше 35 % молодших школярів [8, арк. 1], відрізнявся від попереднього лише кількістю годин, відведених на вивчення рідної і другої мов (табл. 2) [20, с. 4]. Однак, як бачимо, їхнє співвідношення (з 1960 р.) було різним. Така тенденція зберігалася і в наступні десятиліття.

Чинні програми та підручники для початкової ланки школи майже не змінювалися ще з довоєнних часів. Наприклад, програма з арифметики, як зазначав директор Науково-дослідного інституту педагогіки (далі НДІП) УРСР В.І.Чепелєв, «пропонує учням примірно ті ж знання, що і 50-60 років тому, курс арифметики розгортається дуже повільно й не забезпечує потрібного математичного розвитку школярів, не сприяє формуванню в них абстрактного мислення, просторових уявлень, а отже, по суті, недостатньо готує учнів до сприйняття алгебри й геометрії» [24, с. 50]. Початкова школа, за твердженням академіка О.Я.Савченко, до кінця 1960-х рр. «залишалася переважно школою умінь і навичок» [22, с. 58].

Таблиця 1

Навчальний план класів восьмирічних і середніх шкіл з українською мовою навчання (1964/65 навч.р.)

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Українська мова	12	8	7/8*	6
2	Російська мова	-	4	5/4	5
3	Арифметика	6	6	6	6
4	Природознавство	-	-	-	1/2
5	Історія	-	-	-	2/1
6	Праця	2	2	2	2
7	Малювання	1	1	1	1
8	Музика і співи	1	1	1	1
9	Фізична культура	2	2	2	2
Усього		24	24	24	26

* кількість годин на півріччя

Таблиця 2

Навчальний план восьмирічних і середніх шкіл з російською мовою навчання (1964/65 навч.р.)*

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень			
		I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	Російська мова	12	9	9	8
2	Українська мова	-	3	3	3

* відрізняється від попереднього навчального плану кількістю годин на вивчення мов

Шляхи послідовного вдосконалення змісту початкової освіти було визначено в постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (10 листопада 1966 р.), а саме: привести зміст освіти у відповідність з вимогами розвитку науки, техніки й культури; запровадити науково обґрунтовані навчальні плани й програми; забезпечити наступність у вивченні основ наук, більш раціональний розподіл навчального матеріалу за роками навчання; подолати перевантаження учнів тощо. У документі також ставилося завдання: встановити початок систематичного викладання основ наук з четвертого року навчання, що передбачало структурну перебудову початкової ланки школи, скорочення її тривалості до трьох років [18, с. 2].

На виконання зазначеної постанови науковими співробітниками НДІП УРСР (М.В.Богданович, Г.П.Коваль, Л.К.Нарочна, В.І.Помагайба, Н.Ф.Скрипченко та ін.) було підготовлено нові програми та підручники для трирічної початкової школи, де враховано результати попередніх теоретичних та експериментальних напрацювань українських і російських дослідників. З 1967/68 навчального року розпочалася їх масова експериментальна перевірка. Дослідження здійснювалося в школах Калуського району Івано-Франківської області та Павлоградського району Дніпропетровської області. Поетапно до нього долучалися школи й інших областей [15, арк. 20]. Проведення експерименту мало довести педагогічну доцільність побудови навчальних планів, програм і підручників для трирічної початкової школи; перевірити відповідність змісту навчального матеріалу рівневі підготовки й розвитку учнів тощо [3, с. 4].

Експериментальна перевірка нового змісту початкового навчання завершилася у 1970/71 навчальному році. Її результати засвідчили, що більшість учнів експериментальних класів засвоїла навчальний матеріал за новими програмами; «у дітей сформувалися більш досконалі вміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, систематизувати,… необхідні вміння й навички з кожного предмета» [4, с. 14]. Фактичний рівень знань молодших школярів за три роки навчання за новими програмами значно зріс, порівняно з учнями, які навчалися за старими програмами чотири роки [14, с. 5]. Відтак з 1971/72 навчального року всі початкові класи в УРСР перейшли на новий зміст і тривалість навчання.

Отже, трансформація змісту початкової освіти здійснювалася на наукових засадах з урахуванням досягнень передового педагогічного досвіду, результатів тривалих експериментальних досліджень психологів і педагогів. У навчальному плані для трирічної початкової школи відбулися такі зміни: уведення замість арифметики нового предмета – математика; запровадження вивчення природознавства не з IV, а II класу; зменшення кількості годин на трудове навчання в II і III класах (з 2 год. до 1 год. на тиждень); перенесення викладання історії до середніх класів (табл. 3) [11, с. 18-19].

Таблиця 3

Навчальний план для середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з українською мовою навчання (1971/72 навч.р.)

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень		
		І кл.	ІІ кл.	ІІІ кл.
1	Українська мова	12	8	8/7
2	Російська мова	-	4	4/5
3	Математика	6	6	6
4	Природознавство	-	1	2
5	Образотворче мистецтво	1	1	1
6	Співи і музика	1	1	1
7	Фізична культура	2	2	2
8	Трудове навчання	2	1	1
Усього		24	24	25

Змінилися загальні підходи в побудові навчальних програм, а саме: навчання на більш високому рівні складності, прискорення темпу засвоєння навчального матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, що дозволяло забезпечити максимальний розвиток пізнавальних можливостей молодших школярів. Зазначимо також, що для початкових класів підготовлено нові, більш якісні підручники переважно українськими авторами (Т.Ю.Горбунцова, Г.П.Коваль, М.М.Миронов, Л.К.Нарочна, В.І.Помагайба, В.І.Проців, Г.І.Савицька, Б.С.Саженюк, Н.Ф.Скрипченко та ін.) [10, с. 80-81]. Ці зміни вважаємо позитивними. Однак, як підкреслює О.Я.Савченко, зміст початкової освіти визначався на загальносоюзному рівні, залишався уніфікованим для всіх республік СРСР. Національна специфіка, як і в попередні періоди, знаходила відображення лише в курсах рідної мови та читання [22, с. 59].

Підкреслимо, що результати переходу шкіл на новий зміст навчання ретельно вивчали Міністерство освіти УРСР та НДІП УРСР. Так, на колегії Міністерства освіти УРСР у грудні 1975 р. акцентувалося про позитивний вплив нових програм і підручників на якість навчання в початкових класах. Також зазначалося, що реалізація принципу розвивального навчання, покладеного в основу програм та підручників, створила сприятливі умови для розвитку розумових здібностей молодших школярів, активізації їхньої пізнавальної діяльності; було підтверджено правомірність більш раннього уведення елементів теоретичних знань у початковому навчанні [2, с. 29; 27, с. 5]. Моніторинг результатів навчальних досягнень учнів І-ІІІ класів, проведений Міністерством освіти УРСР і відділом початкового навчання НДІП УРСР, свідчив про успішне засвоєння ними програмного матеріалу з української та російської мов; про високі показники оволодіння математичними знаннями; про підвищення рівня сформованості обчислювальних і вимірювально-графічних навичок, уміння розв'язувати задачі. Водночас певні труднощі в молодших школярів викликали: розв'язування рівнянь, оволодіння уміннями позатабличного ділення, засвоєння нумерації багатозначних чисел тощо. Суттєвий недолік виявлено у викладанні природознавства, зокрема дублювання на цих уроках форм і методів роботи, що використовувалися на уроках з читання [2, с. 29-30; 29, с. 5]. Але загалом запропонований зміст початкового навчання, як зазначав начальник Управління шкіл Є. С. Березняк, відповідав соціальним запитам та потребам розвитку учнів, забезпечував їхню належну підготовку до оволодіння основами наук у середніх класах школи [2, с. 30].

Наступний етап трансформації змісту початкової освіти пов'язуємо із прийняттям постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (22 грудня 1977 р.). Зокрема в ній визначалися такі завдання: перегляд навчальних планів, програм, підручників, що мали забезпечити політехнічну, трудову й виховну спрямованість навчальних предметів, їхню доступність, внутрішню наступність і логічну послідовність на всіх ступенях навчання; розвантаження навчальних програм і підручників від надмірно ускладненого та другорядного навчального матеріалу; приведення методів навчання й виховання відповідно до змісту освіти та вимог життя; встановлення граничного навчального навантаження школярів у І-ІІІ класах – 24 години на тиждень [17, с. 49-51]. На виконання означеної постанови Міністерство освіти УРСР спільно з НДІП УРСР здійснили корегування програм і підручників з української та російської мов, математики й природознавства для початкових класів. З них було вилучено занадто складний і другорядний матеріал, що вміщував деталізацію або невиправдане дублювання інших розділів і курсів. Це дозволяло класоводам використовувати вивільнений

навчальний час для більш ґрунтовного вивчення окремих складних тем, для узагальнення та повторення навчального матеріалу, підсумкових занять, виконання практичних завдань [19, с. 3].

Наголосимо, що наприкінці 70-х рр. ХХ ст. посилився процес русифікації шкільної освіти. Згідно із рішенням колегії Міністерства освіти УРСР «Про заходи дальшого удосконалення вивчення і викладання російської мови в загальноосвітніх школах і педагогічних навчальних закладах» (31 жовтня 1978 р.), вивчення російської мови в школах з українською мовою навчання з 1980/81 навчального року вводилося з І класу [21, с. 29]. У навчальних планах, за якими початкові класи почали працювати з цього часу, збільшилася й кількість годин на вивчення російської мови в ІІ і ІІІ класах. Унаслідок цього зросло тижневе навантаження учнів (І і ІІ клас – на 1 год., ІІІ клас – на 2 год.) (табл. 4) [12, с. 4].

Таблиця 4

Навчальний план для середньої загальноосвітньої школи з українською мовою навчання (1980/81 навч.р.)

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень		
		І кл.	ІІ кл.	ІІІ кл.
1	Українська мова	13/11	8	8
2	Російська мова	1/3	5	6
3	Математика	6	6	6
4	Природознавство	-	1	2
5	Образотворче мистецтво	1	1	1
6	Музика	1	1	1
7	Фізична культура	2	2	2
8	Трудове навчання	1	1	1
Усього		25	25	27

Як бачимо з таблиці 5, у школах з російською мовою навчання вивчення українською мови розпочиналося, як і раніше, з ІІ класу. Причому кількість годин на її вивчення не змінилася, тоді як кількість години на вивчення російської мови було збільшено (І і ІІІ клас – на 2 год, ІІ клас – на 1 год.) [23, с. 16-17].

Таблиця 5

Навчальний план для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання (1980/81 навч.р.)*

№ п/п	Назва предметів	Кількість годин на навчальний тиждень		
		І кл.	ІІ кл.	ІІІ кл.
1	Російська мова	14	10	11
2	Українська мова	-	3	3

* відрізняється від попереднього навчального плану кількістю годин на вивчення мов

З 1981/82 навчального року початкові класи почали працювати за т.зв. удосконаленими програмами. Характерними ознаками цих програм було більш чітке структурування навчальних курсів, підвищення їхню ідейно-виховного потенціалу, трудової та політехнічної спрямованості; розвантаження навчальних предметів від ускладненого та другорядного матеріалу; посилення міжпредметних зв'язків тощо. Принципово новим в удосконалених програмах було визначення переліку знань та умінь, якими мали оволодіти молодші школярі упродовж кожного навчального року [13, с. 33]. Зазначимо, що ці програми були взяті за основу для розробки нового змісту освіти для чотирирічної початкової школи, перехід до якої відбувся в 1986 р. згідно з постановою ЦК КПРС «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (10 квітня 1984 р.). Відтак розпочався новий етап у розвитку початкової освіти, що зумовив розробку нових навчальних планів, програм і підручників.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у обраному напрямку. Таким чином, трансформація змісту початкової освіти у другій половині 60-х – першій половині 80-х рр. ХХ ст. зумовлена суспільно-політичними, культурними та педагогічними детермінантами. Над його оновленням працювали лабораторії науково-дослідних інститутів УРСР та РРФСР, загальносоюзна та республіканська комісії з розробки змісту освіти. Важливу роль у

підготовці, апробації, реалізації нових програм і підручників для молодших школярів та перевірці їхньої ефективності відіграли наукові співробітники відділу початкового навчання НДІП УРСР. Уважаємо кроком уперед те, що змістові перетворення, хоча й регулювалися партійними постановами, здійснювалися в окреслений період на основі психолого-педагогічних досліджень. Позитивно оцінюємо, що в основу побудови нового змісту початкового навчання було покладено такі підходи: розвивальний характер навчання, прискорення темпу засвоєння навчального матеріалу, збільшення питомої ваги теоретичних знань, що дозволяло забезпечити максимальний розвиток пізнавальних можливостей молодших школярів. Однак уніфікацію змісту освіти, посилення ідеологізації та русифікації розглядаємо як негативні тенденції досліджуваного періоду.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні впливу зазначених перетворень на розвиток початкової освіти в другій половині 80-х рр. ХХ ст., про що йтиметься в наших публікаціях.

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Березняк Є. С. Підсумки переходу на новий зміст освіти та завдання підвищення якості знань учнів / Є. С. Березняк // Початкова школа. – 1976. – № 4. – С. 29-37.
3. Богданович М. В. Трирічний експеримент завершено / М. В. Богданович, Н. Ф. Скрипченко // Початкова школа. – 1970. – № 11. – С. 4-11.
4. Богданович М. В. Три роки за новими програмами / М. В. Богданович, М. С. Вашуленко, О. Я. Савченко та ін. // Початкова школа. – 1972. – № 8. – С. 14-20.
5. Гавриленко Т. Л. Реформування змісту початкової освіти в Українській РСР у 60-х – на початку 70-х рр. ХХ ст.: причини, хід, наслідки / Т. Л. Гавриленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Сер.: пед. науки / гол. ред. Носко М. О.; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – Вип. 119. – С. 35-39.
6. Документы о работе по усовершенствованию содержания общего среднего образования на Украине (обзоры программ по всем предметам учебного плана средней школы) (1966 г.) // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 960, 8 арк.
7. Замечания института к общей объяснительной записке, проектам учебного плана и программ, разработанные АПН РСФСР (1965 г.) // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 960, 8 арк.
8. Зведені відомості про розподіл шкіл, учнів за мовами навчання на початок 1964/65 н. р., Ф. Д-7 // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4808, 53 арк.
9. Коваленко С. С. Педагогічно осмислити нове у змісті і системі початкової освіти / С. С. Коваленко // Радянська школа. – 1964. – № 12. – С. 33-47.
10. Кодлюк Я. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підручник / Я. Кодлюк. – К.: Наш час, 2006. – 368 с.
11. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1971/72 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1971. – № 2. – С. 7-24.
12. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР на 1980/81 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1980. – № 10. – С. 3-11.
13. Науково-методичні напрями вдосконалення програм // Початкова школа. – 1981. – № 8. – С. 33-43.
14. Ніколаєнко І. В. Проблеми і завдання початкової школи / І. В. Ніколаєнко // Початкова школа. – 1972. – № 8. – С. 4-13.
15. О подготовке школ Украинской ССР к переходу на новые учебных планы и программы // ЦДАВО України, ф. 5127, оп. 1, спр. 1186, арк. 20-22.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961-1986 гг. / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой. З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
17. Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовка їх до праці // Основні документи про школу / упоряд. Є. О. Березняк. – К.: Рад. шк., 1982. – С. 48-54.
18. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 23. – С. 2-13.
19. Про корективи до навчальних програм для початкових класів та з української літератури 8-9 класів загальноосвітніх шкіл на 1978/79 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1978. – № 14. – С. 3-7.
20. Про навчальні плани, програми і підручники для восьмирічних і середніх шкіл на 1964/65 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 15/16. – С. 3-11.
21. Програма з російської мови для І класу шкіл з українською мовою навчання // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1980. – № 3. – С. 29-32.
22. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
23. Учебные планы средних общеобразовательных школ Украинской ССР на 1980/81 учебный год // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1980. – № 10. – С. 12-24.

24. Чепелєв В. І. За дальше удосконалення роботи 1-4 класів / В. І. Чепелєв // Радянська школа. – 1963. – № 2. – С. 47-53.
25. Чепелєв В. І. Новий зміст шкільної освіти / В. 1. Чепелєв // Початкова школа. – 1969. – № 1. – С. 8-13.
26. Чепелєв В. І. Педагогічна наука і шкільна практика / В. І. Чепелєв // Радянська школа. – 1966. – № 1. – С. 1-9.
27. Юрченко І. Я. Здобутки і плани класоводів республіки / І. Я. Юрченко // Початкова школа. – 1976. – № 2. – С. 5-6.
28. Языков С. М. О содержании начального образования / С.М. Языков // Начальная школа.– 1967.– №1.– С. 54-69.
29. Якість знань молодших школярів // Початкова школа. – 1976. – № 8. – С. 4-15.

УДК 378. 147

ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Т.І.Довгодько

Анотація. *Стаття присвячена вивченню й аналізу багаторічного досвіду пропедевтичного навчання іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах.*

Ключові слова: *іноземні студенти, доуніверситетське (пропедевтичне) навчання студентів-іноземців, міжнародний ринок освітянських послуг, підготовчий факультет.*

Аннотация. *Статья посвящена изучению и анализу многолетнего опыта пропедевтического обучения иностранных студентов в украинских высших учебных заведениях.*

Ключевые слова: *иностранные студенты, доуниверситетское (пропедевтическое) обучение иностранных студентов, международный рынок образовательных услуг, подготовительный факультет.*

Annotation. *The article is dedicated to research and analysis of many years' propaedeutic learning experience of foreign students in Ukrainian higher institutions.*

Keywords: *foreign students, propaedeutic learning of foreign students, international market of educational services, preparatory faculty.*

Постановка проблеми та її актуальність. Навчання іноземців у вітчизняних вищих навчальних закладах (ВНЗ) має тривалу історію. Наша держава володіє великим досвідом та реальним потенціалом, що дозволяють їй зайняти гідне місце у світовому освітянському просторі. Ефективне застосування наявного освітнього потенціалу є одним із важливих експортних ресурсів і представляє собою як економічний, так і політичний інтерес для України. Навчання іноземних громадян у вишах України вирізняється суттєвими особливостями й труднощами, найголовнішими з яких є їхнє навчання нерідною мовою та незнайоме оточуюче середовище (соціальне та освітнє). Підготовчий факультет (відділення), на якому здійснюється формування готовності до подальшого успішного засвоєння нових знань у ВНЗ – це перший етап в отриманні вищої освіти для іноземних студентів, де закладаються основи професійної підготовки.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Різні аспекти підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах вивчали українські та зарубіжні дослідники: Н.Булгакова, В.Бевз, М.Іванова, В.Груцяк, Л.Корочкіна, О.Кравцов, А.Крайнова, Л.Куришева, Л.Левчук, Л.Мазітова, О.Малихін, Н.Маяцька, С.Мордас, О.Резван, Л.Рибаченко, О.Степаненко, О.Суригін, Т.Табенська, В.Тарасенко, Н.Терещенко, О.Філіпова, Л.Хаткова, О.Хачатурова, Т.Шмоніна, Л.Шутенко та ін. Але й надалі залишається актуальним питання підвищення якості пропедевтичного навчання іноземних студентів, чому сприяє багато факторів, одним з першочергових є вивчення й аналіз як власного досвіду минулих років, так і досвіду країн-лідерів у цій сфері.

Мета статті. Здійснити історико-методологічний аналіз довузівського навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Пропедевтична підготовка іноземців в українській вищій школі має тривалу історію, у якій можна виділити два основні періоди: приблизно з сорок шостого року до дев'яносто першого року XX ст. (радянський період); з часів здобуття Україною незалежності (1991 р.) до теперішнього часу (пострадянський період).

Радянський період характеризується створенням спочатку підготовчих курсів з російської мови (кінець 40-х та 50-ті роки XX ст., повоєнні роки), потім кафедр російської мови як іноземної. До

© Т.І.Довгодько

України почали приїздити на навчання студенти з Болгарії, В'єтнаму, Китаю, Німецької демократичної республіки, Польщі, Румунії, Угорщини, Чехословаччини, Югославії. Наприкінці п'ятдесятих років у виші України за освітою почали прибувати студенти з країн, що розвиваються (Алжир, Афганістан, Бірма, Єгипет, Індонезія, Іран, Ірак, Кіпр, Ліван) [4]. На той час особливу увагу приділяли навчанню російській мові як мові міжнаціонального спілкування (кількість годин на навчальний рік з російської мови для іноземців складала понад 5000). Це був «пошуковий» період, оскільки основним завданням у процесі навчання іноземців був пошук форм організації й методів їх навчання.

У 60-ті роки в Радянському Союзі почали з'являтись підготовчі факультети. З них на території України перші підготовчі факультети було створено в Київському державному університеті імені Тараса Шевченка (1960 р.) та в Харківському державному університеті (1961 р.). Загалом наприкінці 60-х років загальна кількість іноземців, що навчалися на вже існуючих у СРСР сімнадцяти ПФ, складала 3499 осіб. Фактично період шістдесятих років характеризується як період створення нового виду навчальної діяльності у вищому закладі освіти, який зміг би розв'язати поставлені перед нею завдання з підготовки іноземних студентів до навчання у вищих закладах освіти [2].

У 70-ті й 80-ті роки система навчання іноземних студентів набуває більш активного розвитку. У вишах України організовані нові ПФ, а саме: у Донецькому політехнічному інституті (1970 р.); у Донецькому державному університеті, Харківському політехнічному інституті, Запорізькому медичному інституті (1973 р.); у Львівському державному університеті (1975 р.); у Київському інституті цивільної авіації (1978 р.); у Вінницькому медичному університеті (1979 р.); у Київському інституті іноземних мов (1983 р.); у Черкаському технічному інституті (1988 р.) [3]. Навчання іноземців у той час було централізованим і підпорядковувалось Міністерству вищої та середньої спеціальної освіти Радянського Союзу. Існувала чітка спеціалізація підготовки іноземних студентів з урахуванням профілю вищого навчального закладу. Тож, майбутніх інженерів готували на ПФ у політехнічних, будівельних, авіаційних, технологічних інститутах; майбутніх лікарів – на ПФ у медичних інститутах; майбутніх гуманітаріїв – на ПФ інститутів іноземних мов, інститутах культури й т.д. У навчальних планах того часу основні цілі пропедевтичної підготовки на ПФ були представлені так: навчити студентів володіти російською мовою як засобом спілкування і як засобом оволодіння їхнього майбутньою спеціальністю; підвищити їхній загальноосвітній рівень; ознайомити з досягненнями країни в економіці, культурі, а також виховати в іноземних студентів дружнє ставлення до радянських людей та ознайомити з «миролюбною політикою» Радянського Союзу; забезпечити організований відпочинок іноземних слухачів. У методичній літературі того часу з'явився й надовго закріпився термін «виховуюче навчання», оскільки велика увага приділялась ідейно-виховній роботі серед іноземних студентів. Тож навчання іноземців на підготовчих факультетах періоду 70-х і 80-х років XX ст. характеризується не тільки комунікативними й освітніми, а ще й політичними цілями [1]. Аналіз методичної літератури зазначеного періоду показує, що більшість педагогічних досліджень були пов'язані з проблемою вивчення російської мови як іноземної. Основні положення методичної концепції, що були розроблені, полягали в наступному: 1) цілі навчання мають практичну, загальноосвітню й виховну складові; 2) невід'ємною частиною методичної системи визначено лінгвокраїнознавчий підхід; 3) основним принципом навчання визнано комунікативно-діяльнісний підхід в єдності з принципом свідомої систематизації мовних явищ; 4) навчання видам мовної діяльності проголошено взаємопов'язаним із обов'язковим урахуванням рідної мови іноземців та їх вікових особливостей; 5) використання ТЗН має бути науково організованим; 6) оптимізація навчального процесу повинна проходити з урахуванням міжпредметної координації й стимулювання мотивації навчання; 7) визнано необхідність розробки методики викладання загальноосвітніх дисциплін нерідною мовою.

Важливим фактором навчального процесу, що впливав на специфіку навчання загальноосвітніх дисциплін, був стартовий рівень знань і освітнього розвитку студентів-іноземців. У зв'язку з цим створювались тестові завдання англійською, іспанською, в'єтнамською, португальською та іншими мовами з метою перевірки базових знань з математики, фізики, хімії, здобутих іноземними студентами на батьківщині. За результатами стартового контролю по можливості проводилася комплектація груп зі студентів, які мали приблизно однаковий рівень загальнонаукових знань, а також проводилось корегування робочих програм. Одним із провідних положень методики навчання російській мові як іноземній стало твердження про важливість опори на рідну мову. Відпрацьовуючи таку методику, викладачі-лінгвісти вирішували два основні завдання: навчання мові як засобу спілкування і як засобу отримання наукової інформації. Окрім науково-методичних досліджень лінгвістів, з'явилися наукові роботи, присвячені психолого-педагогічним і регіональним особливостям студентів, комплектації студентських груп, а також питанням, пов'язаним з контролем предметних знань [1; 2].

У дослідженнях 70-х – 80-х років XX ст. багато уваги приділялось технології навчання [1; 3], з'явилось поняття програмованого навчання та обґрунтовано його важливість і необхідність. Програмоване навчання базувалось на використанні алгоритмізації навчального процесу, а специфіка роботи в іноземній аудиторії вимагала постійного удосконалення структури навчального процесу. Зверталась увага на необхідність упорядкованості предметного змісту курсів загальнонаукових та загальнотехнічних дисциплін. У зв'язку з неоднорідним рівнем освіти, отриманим студентами-іноземцями на своїй батьківщині, здійснювалось тематичне корегування навчального процесу. Велика увага приділялась обсягу мовного матеріалу, мінімально необхідного для того чи іншого предмета на певному етапі навчання.

У 80-х роках інтенсифікація навчання та вдосконалення його організації виділяється як центральна проблема, розв'язання якої змогло б ефективно забезпечувати засвоєння необхідних знань, умінь, навичок кожним студентом за рахунок мобілізації внутрішніх резервів. З цим пов'язаний початок широкого використання різноманітних технічних засобів навчання (ТЗН), діафільмів, кінофільмів. Зверталась увага на те, що початковий рівень підготовки іноземних студентів нерівноцінний на різних ПФ [1; 2; 3], тому методика навчання потребує серйозних змін. Особливо це стосувалось підвищення й розширення фундаментальних знань з базових дисциплін, які необхідно довести до такого рівня, що надав би змогу іноземним студентам засвоювати інформацію на першому курсі вищої школи. Цей напрям дослідження з пошуку оптимальних шляхів їх навчання і виховання на ПФ продовжувався й надалі. Можна констатувати, що наприкінці 80-х років вже існувала чітка система пропедевтичної підготовки іноземних громадян. Вона цілком відповідала вимогам того часу й практично повністю забезпечувала розв'язання завдань, що стояли перед підготовчими факультетами. У цій системі був накопичений позитивний досвід роботи з іноземними студентами, зокрема: створення в окремих вищих закладах освіти відділень з підготовки викладачів російської мови як іноземної; інтенсивний розвиток методики викладання російської мови як іноземної; створення системи підвищення кваліфікації викладачів та управлінців, що працювали з ІС; видання навчальних посібників із наукового стилю мовлення; розробка основних положень методики викладання загальноосвітніх дисциплін нерідною мовою («єдиний мовний режим»); розробка типових навчальних програм з основних навчальних предметів, на базі яких були написані й видані підручники з математики, фізики, хімії й біології для ПФ; організація й проведення семінарів, наукових конференцій на базі різних ПФ (Москва, Київ, Харків, Ленінград, Полтава та ін.), які стосувались особливостей пропедевтичної мовної та загальнонаукової підготовки іноземних громадян до навчання у вищій школі. Серйозна увага приділялась ідейно-виховній роботі серед іноземних студентів. У той час на багатьох ПФ України студентів-іноземців об'єднували у земляцтва, були створені Ради інтернаціональної дружби, до яких входили представники земляцтв, викладачі з великим досвідом роботи з іноземцями (як куратори земляцтв), радянські студенти-шефи. У період канікул на базі будинків відпочинку й пансіонатів створювалися інтернаціональні студентські табори, організовувалися екскурсійні поїздки тощо. Зазначене вважаємо частиною позитивних особливостей системи пропедевтичної підготовки іноземців, оскільки студенти-іноземці у вільний від навчальної діяльності час не почували себе самотніми в чужій для них країні. Але у створеній системі довузівської підготовки іноземних громадян існувало централізоване управління всім процесом навчання й виховання з боку МВССО СРСР [2, 4]. Адміністративно-командний стиль управління освітою іноземних громадян не давав можливості ПФ приймати самостійні рішення щодо зарахування на навчання, переведення до іншого навчального закладу, відрахування іноземних студентів тощо. Аналізуючи період довузівської підготовки іноземних громадян до 1991 року, зауважимо, що надмірна ідеологізація в освіті не сприяла гнучкості й розвитку технології навчального процесу.

Зазначимо, що до 90-х років XX сторіччя серед світових лідерів за кількістю іноземців у ВНЗ був Радянський Союз (після США і Франції). Чисельність студентів із різних регіонів світу, які навчались у ВНЗ СРСР на початку 50-х років складала 5,9 тисяч. Протягом 40 років (1950-1990 рр.) їхня кількість зросла у 20 разів (табл. 1) і у 1990 році досягла вже 126,5 тисяч осіб (більше 30 тисяч навчалось в українських ВНЗ), що складало 10,8% загальносвітової чисельності іноземних студентів [2]. Більше всього їх приваблювали інженерно-технічні спеціальності. Така тенденція збереглася і в наш час.

Після розпаду Радянського Союзу й досягнення незалежності України утвердилися ринкові відносини. Модель освіти часів СРСР зруйнувалась, а з нею зник єдиний педагогічний простір підготовчих факультетів, що базувався на єдиній методичній, фінансово-економічній, інформаційно-ідеологічній, кадровій політиці. Починаючи з 1992 року, відбулася децентралізація системи вищої освіти. З'явилась велика кількість недержавних ВНЗ, а в державних збільшилась кількість студентів, що навчались за контрактом. Однозначно вищій школі була надана можливість самостійно

організовувати підрозділи, що надавали освітянські послуги громадянам із зарубіжних країн. В умовах недостатнього фінансування з боку молодої й економічно нестабільної держави Україна, що тільки отримала незалежність, ВНЗ намагались отримати кошти для свого розвитку. Практично єдиним джерелом таких коштів були студенти-контрактники, в тому числі іноземні студенти.

Таблиця 1

Кількість іноземних студентів у світі та у Радянському Союзі у 1950/1990 рр.

Роки	Загальносвітова кількість ІС (тис.)	Кількість ІС у СРСР (тис.)	Частка ІС (%), що навчались у СРСР, відносно загальносвітової чисельності іноземних студентів
1950	110,0	5,9	5,4
1960	231,4	13,5	5,8
1970	447,8	26,2	5,9
1980	915,8	88,3	9,6
1990	1168,1	126,5	10,8

Після Постанови Кабінету Міністрів України №136 від 26.02.93 р. навчання ІС офіційно з безкоштовного стало платним. Оскільки припинився централізований набір студентів з-за кордону, ВНЗ намагалися самостійно виходити на міжнародний ринок освітянських послуг й забезпечувати себе такими студентами. Навчання іноземців на контрактній основі розглядалося як суттєва стаття доходів для навчального закладу. Кількість підготовчих факультетів (відділень, курсів, факультетів довузівської підготовки) для іноземних громадян у структурах ВНЗ почала стрімко зростати. На початку 90-х років кількість українських ВНЗ, що отримали право надавати пропедевтичну підготовку ІС, збільшилась до 180, тоді як в радянські часи їх було 14. Особливою проблемою стала нестача кваліфікованих кадрів у галузі пропедевтичної підготовки іноземців, відсутність спеціалізованої навчально-методичної літератури, наочних та технічних засобів навчання, навіть аудиторного фонду. Навчання проводилось за різними планами й програмами. З поля зору як ВНЗ, так і Міністерства освіти України зникли науково-методична та дослідницька робота з удосконалення навчального процесу для представників різних країн. Загальмувалась робота міжвузівських семінарів і проведення конференцій з проблем мовного й предметного аспектів, зникли курси підвищення кваліфікації для роботи в іноземній аудиторії. Науково-методична робота, що все ж проводилась деякими фахівцями, набула суб'єктивно-інтуїтивного характеру. Як результат – різке зниження якості навчання. А як наслідок – багато з іноземних студентів платили кошти скоріше за сертифікат про закінчення ПФ, а не за якісну підготовку до навчання у виші. Зазначимо, що до України почали приїздити іноземні громадяни для отримання вищої освіти, базовий рівень яких був украй низький, деякі з них взагалі не мали повної середньої освіти. Суттєво змінились мотиви приїзду іноземців до України. Отримуючи студентську візу, деякі громадяни мали наміри займатися комерцією, чи просто певним чином провести час в іншій країні та ухилитися від служби в армії на своїй батьківщині. Дехто розглядав перебування на території України лише як шанс у подальшому перебратися до країн Західної Європи. Неконтрольований з боку держави процес набору іноземців на навчання та велика зацікавленість навчальних закладів у фінансовому поповненні призвели до напливу іноземців у перші роки незалежності. У зв'язку з цим, держава отримала серйозні проблеми з приводу нелегальної еміграції. Таким чином, система підготовки іноземних громадян, в тому числі й пропедевтична, що проіснувала близько тридцяти років, на початку 90-х років XX ст. була зруйнована.

У середині 90-х років система вітчизняної освіти вступила у фазу структурної трансформації у відповідності з новими вимогами часу. З поглибленням економічної кризи, неконтрольованістю з боку держави в наданні освітянських послуг іноземцям, відсутністю необхідних нормативно-правових документів, нестачею або й відсутністю фахівців з досвідом, кількість бажаючих отримати освіту в Україні протягом останнього десятиріччя XX ст. суттєво зменшилась (майже наполовину).

Держави зі стабільною економікою навчають іноземних студентів, обравши сценарії паритету (входження до світового освітянського простору в якості рівноправного партнера) і пріоритету (країна посідає провідне місце в світовому освітянському просторі за рахунок нових ідей, технологій дидактичного забезпечення навчального процесу) [1]. Розуміння розвиненими державами того, що саме такі варіанти слугують як економічним (це є найголовнішим), так і політичним інтересам держави, призводить до великої конкуренції на світовому ринку надання освітянських послуг іноземним громадянам.

Наприкінці XX століття був сформований міжнародний ринок освітянських послуг, що став окремою галуззю світової економіки. І вже замість словосполучення «освітній простір» більш вживаним стає термін «сфера надання освітніх послуг». Освітні послуги стали конкурентоспроможним товаром. Початок XXI століття характеризується збільшенням числа студентів, які отримують освіту за кордоном. За даними Інституту статистики ЮНЕСКО у 1999 році загальна кількість іноземних студентів у світі складала 1,68 мільйони, а у 2008 році їх нараховувалось уже 2,9 мільйони, що на 70% перевищило показники десятирічної давності. За прогнозом фахівців ЮНЕСКО, стосовно глобальної студентської мобільності, у 2025 році кількість студентів, що навчатимуться за кордоном, може сягнути 7,2 млн. осіб. У таблиці 2 подані відомості щодо країн-лідерів у наданні міжнародних освітніх послуг (2008/2009 н.р.), їх число й доля від загальносвітової кількості студентів-іноземців, а також зазначені основні країни, що постачають студентів на навчання, та найбільш популярні спеціальності, якими воліють оволодіти іноземні студенти.

Таблиця 2

Країни-лідери у наданні міжнародних освітніх послуг (2008/2009 н.р.)

Країна	Кількість ІС (тисяч)	Частка (%) від загал. світ. кількості ІС	Основні країни-донори ІС	Найбільш популярні спеціальності серед мобільних студентів
США	582,9	20	Індія, Китай, Південна Корея	Бізнес і менеджмент, інженерні спеціальності
Англія	376,2	11,3	Китай, Індія	Бізнес і менеджмент, інженерні спеціальності
Німеччина	261	11	Китай, Турція, Польща, Росія	Бізнес і право, гуманітарні науки, інженерні спеціальності
Франція	247,5	10	Марокко, Алжир, Китай	Бізнес і управління, гуманітарні науки та мистецтво, інженерні спеціальності

Після розпаду СРСР незалежна Україна, перебуваючи в стані економічної кризи, маючи нестабільність практично в усіх сферах суспільного життя, втратила свої позиції на світовому ринку надання освітянських послуг іноземним громадянам. На сучасному етапі вийти на світовий ринок означених послуг на паритетній основі складно, оскільки зараз досить непросто проходять такі процеси, як становлення української економіки, зміни пріоритетів у зовнішній політиці, перебудова й розвиток власної системи освіти. Тривалий час (майже 10 років, починаючи з набуття незалежності) питання підготовки іноземців у ВНЗ України мало другорядне значення. Виходячи з того, що навчання іноземців може принести великі інвестиції до бюджету країни, і визнавши, що вітчизняна освітянська система має досвід підготовки спеціалістів для зарубіжних країн, уряд України на початку XXI століття звернув увагу на важливість міжнародного співробітництва з іншими державами у сфері освіти. У затвердженій Указом Президента України Національній доктрині розвитку освіти до пріоритетних напрямів віднесені: створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів. Наголошується, що стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва. Окремим пунктом (п. 41) виділено й розуміння того, що з метою утвердження «авторитету України на міжнародній арені, розвитку міжнародного співробітництва та залучення додаткових джерел фінансування освіти держава розглядає можливість збільшення обсягів підготовки спеціалістів з числа іноземців та осіб без громадянства». Членство України в Болонському процесі надало можливість для розширення партнерських відносин між вищими навчальними закладами на міжнародному рівні та виходу на світовий ринок освітніх послуг. Чисельність громадян з інших країн, що отримували вищу освіту в Україні, почала збільшуватися щороку: коли в 2000 році в Україні навчалось близько 18 тисяч іноземців (з них близько 2 тисяч на ПФ), то у 2007 році – їх уже 37 тисяч з 129 країн. Зазначимо, що вітчизняні виші з кожним роком збільшують кількість іноземних студентів. Прес-служба МОНУ повідомила, що в 2009 /2010 навчальних роках загальна чисельність ІС, які отримували вищу освіту в Україні, склала трохи більше ніж 44 тисячі. У 2010/2011 рр. вищу освіту в Україні отримували вже близько 46,6 тисяч громадян, представників 134 країн Європи, Азії, Африки й Америки (за рік збільшилось на 6%). На офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України зазначено, що в 2013/2014 навчальних роках у вітчизняних вищих навчальних закладах навчається понад 69 тис. іноземних громадян із 146 країн світу [5]. Така кількість ІС для України є рекордною, бо навіть у часи

СРСР в українських вишах їх навчалось максимально 30 тисяч. Та все ж Україна ще значно програє багатьом розвиненим країнам у наданні освітянських послуг. На даний час доля іноземних студентів, які навчаються в Україні, складає близько 2% від їх світової кількості.

Висновки. Довузівська підготовка іноземних студентів у вищих закладах освіти України відбувається вже понад шістдесят років. Більшість педагогічних досліджень щодо пропедевтичної підготовки іноземних студентів належать до радянського періоду. Проведений аналіз пропедевтичного навчання іноземних студентів періоду 90-х років показав, що рівень пропедевтичної підготовки ІС знизився. На сучасному етапі все ще відсутні єдині критерії відбору змісту навчання, існують різні підходи до визначення цілі й задач довузівської підготовки іноземних студентів. З метою підвищення якості надання освітніх послуг ІС варто проводити подальші наукові дослідження: питання забезпечення педагогічними кадрами, підготовленими до роботи саме з іноземними студентами; вивчення психолого-педагогічних особливостей студентів, що є представниками різних регіонів світу; створення й впровадження в навчальний процес програмних продуктів спеціально для такого контингенту студентів.

Література

1. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Булгакова Наталія Борисівна. – Київ, 2002.– 446с.
2. Груцяк В.И. Развитие системы довузовского образования иностранных граждан в Украине: монография / В. И. Груцяк. – Х.: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2011. – 90 с.
3. Довгодько Т.І. Загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Довгодько Тетяна Іванівна. – Київ, 2014. – 190 с.
4. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.): дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Лідія Іванівна Рибаченко. – Донецьк, 2001. – 212 с.
5. Вища освіта України – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/58/.

УДК 378.137

ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИЧНОГО ПІДХОДУ В СТАНОВЛЕННІ УЯВЛЕНЬ ПРО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

О.В.Ігнащук

Анотація. *В статті представлений ретроспективний аналіз позитивного досвіду становлення уявлень про формування здорового способу життя в різні історичні епохи, що зберігає свою актуальність і в наш час.*

Ключові слова*: формування здорового способу життя, історія медицини, історичний підхід, охорона здоров'я.*

Аннотация. *В статье представлен ретроспективный анализ положительного опыта становления представлений о формировании здорового образа жизни в разные исторические эпохи, который сохраняет свою актуальность и в наше время.*

Ключевые слова: *формирование здорового способа жизни, история медицины, исторический подход, здравоохранение.*

Annotation. *The paper presents a retrospective analysis of the experience of positive ideas about a healthy lifestyle in different historical era, and remains valid today.*

Keywords: *healthy life style, history of medicine, historical approach, healthcare.*

Постановка проблеми. Важливим завданням дисципліни «Історія медицини» є формування в майбутніх лікарів на І курсі навчання в вищих медичних закладах уявлень про здоровий спосіб життя. Формування здорових звичок у повсякденному житті є важливим для збереження їх здоров'я, попередження хвороб та закладення основ теоретичної медицини, яку студенти починають опановувати лише на старших курсах. Крім того, проведення паралелей з сучасною наукою розвиває у студентів асоціативне мислення, дозволяє краще опановувати матеріал та допомагає формувати клінічне мислення, що є необхідно умовою для зростання особистості лікаря.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням у галузі історії медицини присвячені роботи таких українських вчених, як С.Верхратський, Ю.Вороненко, Я.Ганіткевич, О.Голяченко, П.Заблудовський, В.Москаленко, О.Очередько, О.Процек, Ф.Ступак та інші. Але методологічні засади змісту дисципліни

© О.В.Ігнащук

«Історія медицини» на сьогоднішній день ще не стали предметом ґрунтовного дослідження. Вибір змісту дисципліни при вивченні студентами історії медицини потребує подальшого теоретичного обґрунтування.

Мета статті – формування в майбутніх лікарів уявлень про здоровий спосіб життя уявлень про здоровий спосіб життя під час вивчення дисципліни «Історія медицини».

Виклад основного матеріалу. Розуміння цінності здоров'я та потреб підтримувати здоровий спосіб життя сформувались ще в стародавні часи. В епоху рабовласництва будь-яка хвороба була умовно фатальним станом, тому обмежені в лікарських засобах стародавні медики розробляли відповідні рекомендації щодо порядку дня, особливостей харчування, фізичної активності та відпочинку, звичок, щоб уникати хвороб, залишатись здоровим і прожити довге плідне життя [4].

Перші згадки про формування гігієнічних навичок у населення з'являються ще в період зародження епохи рабовласництва на території Месопотамії – в Стародавньому Шумері. З глиняних табличок відомо, що для підтримання здоров'я рекомендувалось не пити воду з брудного посуду, слідкувати за харчуванням. Враховуючи сильний вплив релігійних канонів і ритуальної медицини, для уникання хвороб лікарі рекомендували постійно слідкувати за чистотою тіла, особливо під час молитви – не простягати до богів брудні руки, а жерцям – обов'язково ретельно мити тіло перед проведенням ритуалів та голити волосся по всьому тілу [3, 4].

В Стародавньому Вавилоні причинами хвороб вважали явища природи та порушення способу життя, тому для підтримання здоров'я рекомендувалось уникати вживання нездорової їжі, не купатись у брудній воді, не торкатись бруду та нечистот [4]. За стародавніми індійськими писемними джерелами «Веди» здоров'я розглядається, як неодмінна умова для досягнення вищої мети життя, що складається з праведності, багатства, художньої цінності та духовної свободи. А профілактичні заходи вважались складовими концепції позитивного здоров'я [4].

Поняття «здоров'я» за філософсько-релігійними поглядами розглядалось як результат взаємодії трьох субстанцій – повітря, води і вогню, які повинні перебувати в рівновазі в здоровому організмі, що проявляється в регулярності спорожнення тіла, ясності розуму та нормальному стані органів чуття. До факторів, що могли сприяти виникненню хвороб, стародавні індуси відносили погоду, погане харчування та нечисту воду. Тому особлива увага приділялась чистоті тіла, красі, чистоті житла. В Законі Ману, стародавній індійській збірці релігійних, моральних та загальносуспільних правил, згадується, що не слід вживати їжу до якої торкались тварини, птахи, комахи та люди брудними предметами та ногами. Нечистоти потрібно було виносити далеко за межі житла. Вранці рекомендувалось омивати тіло, надягати чистий одяг, чистити зуби. В IV–II ст. до н. е. існували жорсткі суспільні правила – не викидати нечистоти на вулиці міста, а для спалення тіл померлих, що проводилось за релігійними обрядами, виділялись спеціальні місця [3, 4, 6].

Вчення про довге життя та мистецтво лікування аюр-веда стає в Стародавній Індії ефективним засобом щодо попередження хвороб. Головний принцип аюр-веди – профілактика важливіша лікування. Рекомендувалось для підтримання здоров'я зберігати спокій, займатись медитацією й йогою [4, 6]. Згідно аюрведичних поглядів людина – це поєднання здорових тіла та духа, адже, людина, що випромінює негативні емоції не може вважатись здоровою, так як їх наслідком будуть тілесні захворювання. Це положення підтверджено в наш час психогенною теорію розвитку великої кількості органічної патології.

В Стародавньому Єгипті існували певні особливості формування здорового способу життя, що були зумовлені особливостями оточуючого середовища, зокрема, жаркого клімату, що сприяє поширенню інфекційних та паразитарних хвороб. Тому в Стародавньому Єгипті суворо дотримувались правил особистої гігієни – воду єгиптяни пили тільки з мідного посуду, який щоденно чистили. Щодня одягали чистий одяг, ретельно стежили за якістю харчування [3, 4]. Так як продукти швидко псувалися при високій температурі – інспектували базари та забороняли продаж непридатних до їжі. Вважали, що потрібно очищати шлунок, для цього три дні підряд кожного місяця вони приймали послаблюючі засоби, а також часто застосовували блювотні засоби та клізми для очищення шлунково-кишкового тракту. Особливо ретельно до чистоти свого тіла ставились жерці – вони мили тіло двічі на день та два рази за ніч, та голили волосся на всьому тілі. В Стародавньому Єгипті, згідно археологічним знахідкам, вперше з'явилися лазні, що були доступні усім жителям країни. Ця традиція, як і теоретичні знання з медицини, були успадковані стародавніми греками та римлянами та поширились Європою. Важливим заходом для підтримання здоров'я стала поява каналізації в Стародавньому Єгипті та Індії, а, згодом, у Західній Європі – Греції та Римі [4].

В Стародавньому Китаї сформувалися свої уявлення про попередження хвороб. Для підтримання здоров'я використовувались масаж, лікувальна та дихальна гімнастика. Важливе значення надавалось

також режиму роботи, відпочинку, сну, правильному харчуванню, водним процедурам та суворому дотриманні гігієни [3-5].

Батьківщиною профілактичної медицини та гігієни вважається Стародавня Греція. Головними складовими світогляду її жителів стають фізичний розвиток, загартовування тіла та особиста гігієна. Культ краси здорового та фізично розвиненого тіла відображений в пантеоні їх богів – Апполона, Асклепія, Гігєї, Панакеї, Афродити, Гестії, Артеміди та інших богів та богинь, які були покровителями здоров'я, злагоди, гармонії, краси та сили [4, 5]. Але уявленням про здоров'я та його збереження був притаманний матеріалістичний характер. Так Демокріт, стверджував, що потреби просити у Богів здоров'я немає, так як людина наділена достатнім арсеналом засобів для його підтримання [4]. Світські медичні школи Стародавньої Греції сприймали людину в тісному зв'язку з оточуючим середовищем і теж вважали, що вона наділена природними зцілювальними властивостями.

Виданий учений Гіппократ у його трактаті «Про здоровий спосіб життя» виклав основні уявлення про збереження здоров'я в Стародавньому світі [1, 4]. В трактаті були описані особливості харчування в залежності від пори року, віку та статури, кількість випитої води в теплі та холодні дні, характер прогулянок і фізичної активності, правила очищення тіла (включаючи блювотні, проносні засоби та клізми), догляд за дітьми, режим і характер сну, рекомендації щодо схуднення тощо [1]. Зокрема, «взимку потрібно прогулянку здійснювати швидко, а влітку – повільно, тільки не потрібно прогулянку здійснювати під час сонячної жари. Людям великої статури потрібно здійснювати прогулянку швидко, худим – повільно. Ванни потрібно влітку приймати часто, взимку – рідко. Більш корисно митись худим, ніж повним. Ще: взимку потрібно одягати чистий одяг, влітку – просякнутий оливковою олією» [1, с. 216].

Ритуали підтримання чистоти тіла набули легендарного характеру в Стародавньому Римі. Римські лазні – терми, відрізнялись багатим інтер'єром, вміщували велику кількість людей і були не просто місцем миття тіла, а й культурними центрами. Тут були приміщення для занять фізичним вправами, басейни для купання. В термах відбувались народні збори, наради, спілкування [4]. Для підтримування чистоти та здоров'я сотень тисяч жителів староримських міст використовували акведуки – водогони з чистою джерельною водою та каналізаційні системи.

З падінням Римської імперії та початком епохи феодалізму позитивні здобутки в розуміння здорового способу життя втрачаються та поступово забуваються. Особливо нераціональним та згубним стала відмова від підтримання чистоти тіла, так як вода за релігійними догмами стала вважатися згубною для здоров'я. Водогони та каналізацію в середньовічних містах не будували, а нечистоти та бруд вкривали всі вулиці. Тіло мили, в кращому випадку, декілька разів на рік,. Це, звичайно, сприяло поширенню інфекційних захворювань, вошивості. Фатальні епідемії в західні Європі винищували цілі міста, вбиваючи велику кількість людей, адже антибактеріальних засобів, щоб лікувати інфекційні захворювання, на той час не було. Християнська релігія закликала молитись Богу, та просити святих позбавити місто від пошесті. Головною цінністю вважалась чистота духовна, а не тілесна [3, 4, 7]. В таких санітарно-гігієнічних умовах було важко стверджувати та розвивати думку про здоровий спосіб життя населення.

Ці погляди настільки міцно вкоренились в свідомості населення, що тільки у XIX столітті науковці почали обґрунтовувати важливість підтримання чистоти для збереження здоров'я. Особливе місце в медичній літературі того часу займає робота німецького вченого Міхаеля Платена [2]. В своїй роботі «Новий спосіб лікування. Настільна книга для здорових і хворих» М.Платен з надзвичайною ретельністю та доступністю для читача наводяться обдумані, науково опрацьовані здобутки всіх попередніх епох щодо попередження хвороб і формування здорового способу життя. Написана наприкінці XIX століття наукова праця містить у собі чіткі, вірні, з точки зору сучасної науки, та раціональні рекомендації, що відображають значний прогрес науки загалом, та медицини зокрема на межі XIX та XX століття.

Ще в попередньому слові автор наголошує, що таке благо як здоров'я нами втрачене, і що всі люди в тій чи іншій мірі страждають від захворювань. Своїми рекомендаціями М.Платен прагне покращити стан здоров'я всього населення, формуючи вірні гігієнічні погляди та звички.

Перший розділ своєї 3-х томної праці М.Платен присвячує вченню про здоров'я. В своїх роздумах він стверджує, що причиною такої кількості хвороб, що вражає населення в XIX столітті, є умови життя людей, що суперечать законам природи. Занадто тривала робота, сидячий образ життя, погане провітрювання приміщень, шкідливі випаровування призводять до виникнення хвороб. До того ж – нераціональне харчування, недостатній догляд за тілом, нераціональний одяг, поганий санітарний стан житла та велика кількість шкідливих психологічних факторів – ось неповний перелік факторів, що погіршують здоров'я.

На думку автора, основним фактором, що може суттєво покращити стан здоров'я населення, є свіже повітря – регулярне провітрювання приміщення, відкрита половинка вікна, як вдень та вночі. Отже, постійний доступ кисню – це перший крок для покращення самопочуття.

Окремий розділ присвячений вживанню їжі. Автор зосереджує свої рекомендації на середньому класі населення, пояснюючи, що атрибути властиві багатіям – червоне обличчя, збільшений в об'ємі живіт це не просто причини надлишкового та нераціонально харчування, зловживання жирною їжею і алкоголю – це ознаки хвороб, що можуть закінчуються летально. Він наводить головні принципи харчування – простота та помірність. У якості здорового замінника тваринних жирів рекомендує вживати бобові культури, крупи, вважає корисним вживати хліб з висівками, картоплю, плодові культури, яйця та молочні продукти.

Автор наполягає, що головною рідиною, яку потрібно пити є вода, так як алкогольні напої, рівно як і чай, кава та шоколад є збуджуючими та подразнюючими засобами. Отже, більше ніж 100 років тому М.Платен рекомендував вранці, натще серце випивати стакан чистої води, що повинна «потрапивши в шлунок, сприяти видаленню з нього забруднень, розчиненню їжі, що не перетравилась, охолодженню слизової оболонки, підсиленню роботу залоз, що виділяють шлунковий сік» [2, с. 33].

Вчений також регламентує режим харчування – 3 рази на добу, та детально описує характер їжі в кожний з прийомів. Зранку – легкі страви, вдень – основний прийом їжі, вечеря по кількості й якості їжі повинна відповідати сніданкові. Таким чином, вчений намагається сформувати у свого читача здорові харчові звички, що сприяють нормальному функціонуванню шлунково-кишкового тракту та забезпечують організм людини збалансованим, багатим вітамінами та мікроелементами раціоном. Для формування вірних поглядів на здоровий спосіб життя вчений детально описує та обґрунтовує шкідливість вживання алкоголю та тютюну, останній він називав наркотичним засобом. Важливим для підтримання здоров'я автор вважає прогулянки на свіжому, багатому киснем повітрі (але не в умовах загазованих та запилених міст), та прийняття сонячних ванн. Ні одна людина, на його думку не може обходитись без заспокійливого, зігріваючого, лікувального впливу сонячного світла.

М.Платен в своїй праці цілий розділ присвячує раціональному одягу. На його думку, одяг повинен бути зробленим з натуральних матеріалів, пористим для підтримання дихання шкіри та регулювання теплообміну. В наш час цьому не завжди приділяється належна увага – переважна більшість одягу зроблена з синтетичних, не екологічних матеріалів. Даються також рекомендації щодо білизни, верхньої одежі, взуття. Зокрема, вовняну та шовкову білизну рекомендовано носити хворобливим людям похилого віку, а сильним та молодим – бавовняну.

У розділі «Як ми повинні спати?» надаються поради щодо постільної білизни, яка теж повинна бути виготовлена з натуральних тканин, наводяться аргументи щодо шкідливості використання пухових та пір'яних подушок та ковдр, та рекомендації яке ліжко обрати для здорового сну. Увага читача акцентується на тому, що спати потрібно лягати не пізніше 22–23 години, а тривалість сну повинна становити 8 годин, що відповідає сучасним гігієнічним рекомендаціям. У розділі «Як ми повинні жити?» автор розкриває нормативно-гігієнічні вимоги до житлових та робочих приміщень, їх чистоти, простору, освітлення, провітрювання, меблів, устаткування.

Важливим фактором повноцінного життя М.Платен вважає правильно організовані розумову та фізичну працю. «Праця та рух» у гармонійній взаємодії розумових і фізичних сил роблять людину голодною та здоровою. Надмірні розумова та фізична праця не є сприятливими факторами та призводять до виникнення захворювань. А помірні фізичні навантаження, навпаки, сприяють нормалізації діяльності органів та систем та показані при немічності, розладах кровообігу, слабкості та інших станах. Для цього рекомендується гімнастика, біг, стрибки та інші фізичні вправи, особливо в ранньому віці, що буде сприятливо впливати і на сон, травлення та на психологічний стан. У розділі «Відпочинок та спокій» наводяться рекомендації щодо відновлення сил та енергії. Також аргументується потреба відпочинку після робочого дня та у вихідній дні.

Важливим фактором для підтримання здоров'я автор вважає загартовування організму, обливання холодною водою та наполягає, що розпочинати процес укріплення здоров'я потрібно ще з раннього дитинства (розділ «Як ми повинні загартовувати наших дітей?». У узагальнюючих розділах «Як ми повинні обмежувати себе від хвороб?» та «Загальні правила гігієни» М. Платен наводить основні причини хвороб, які можуть виникнути і при умові дотримання всіх рекомендацій щодо здорового способу життя за рахунок впливу зовнішніх факторів.

Висновки. Застосування ретроспективного аналізу становлення уявлень про формування здорового способу життя в різні історичні епохи є важливим для покращення підготовки з дисципліни «Історія медицини», збереження здоров'я майбутніх лікарів, попередження хвороб та закладення основ теоретичної медицини, яку студенти починають опановувати лише на старших курсах.

Література

1. Єрмакова Т. С. Особливості формування здорового способу життя школярів : історичний аспект / Т. С. Єрмакова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. – Харків : Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2008. – № 8. – С.60–62.
2. Платен М. Новый способъ лечения. Настольная книга для здоровыхь и больныхь : в 3 т. / М. Платен. – С.-Петербургъ: Типографія Книгоиздательского Т-ва «Просвещеніе», 1901. – Т. 1. – 1901. – 647 с.
3. Романюк В. П. История мировой и отечественной медицины : учебное пособие / В. П. Романюк, В. С. Лучкевич, И. Л. Самодова. – СПб. : СПбГМА им. И. Мечникова, 2010. – 160 с.
4. Сорокина Т. С. История медицины / Т. С. Сорокина. – М. : Академия, Academia, 2008. – 560 с.
5. Berryman J. W. Exercise is medicine: a historical perspective / J. W. Berryman // Current sports medicine reports. – 2010. – № 9. – P. 195–201.
6. Carter N. Medicine, sport and the body: a historical perspective / N. Carter. – London: Bloomsbury Academic, 2012. – 304 p.
7. Dixon C. S. Living with religious diversity in early-modern Europe / C. S. Dixon, D. Freist, M. Greengrass. – Ashgate Publishing, Ltd., 2009. – 301 p.

.

УДК 159.922.76-056.49:004.77

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

О.В.Вакуленко, В.В.Гнатюк

Анотація. *У статті здійснено спробутеоретичного обґрунтування потенційних ризиків всесвітньої мережі Інтернет для підлітків з метою визначення шляхів профілактики комп'ютерної та Інтернет-залежності.*

Ключові слова*: Інтернет-залежність, Інтернет-комунікація, комп'ютерна адикція, соціалізація, підлітковий вік.*

Анотация. *В статье представлено теоретическое обоснование опасностей, которые подстерегают подростков в глобальной сети Интернет с целью определения способов предотвращения компьютерной и Интернет-зависимости.*

Ключевые слова*: Интернет-зависимость, Интернет-коммуникация, компьютерна яаддикция, социализция, подростковый возраст.*

Annotation*. The paper presents theoretical study of dangers for adolescents in the Internet to prevent computer and Internet addiction.*

Keywords*: Internet addiction, Internet communication, computer addiction, socialization, adolescence.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку відбувається глобальна трансформація соціальних відносин, викликана інтенсивним розвитком інформаційних технологій, які суттєво впливають на діяльність та поведінку молодого покоління, ціннісні орієнтації, встановлення соціальних контактів, організацію та проведення власного дозвілля. Використовуючи Інтернет-мережу в повсякденному житті, учні, а також їхні батьки та вчителічасто забувають про ті потенційні ризики, котрі можуть спіткати їх у віртуальному просторі.

Аналіз дослідженьПроблемі впливу Інтернет-мережі на формування поведінки підлітків присвячені праці Д.Матвієнка, А.Жичкіної, Р.Івакіна, І.Шевченка, О.Романишина, М.Раянова. Адиктивну поведінку підлітків у Інтернет-мережі вивчають Т.Вакулич, Т.Наумова, В.Посохова, Н.Сергєєва. Окремим питанням формування у молоді компетенцій використання Інтернет-мережі були присвячені роботи Н.Бєлякової, І.Бекасова, А.Рахімової. Але й досі не втрачають актуальності питання безпеки роботи за комп'ютером та використання Інтернету.

Метою статті є теоретичне обґрунтування потенційних ризиків всесвітньої мережі Інтернет для підлітків з метою визначення шляхів профілактики комп'ютерної та Інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу. Формування безпечної поведінки підлітків у Інтернет-мережі є однією зі складових соціальної політики у сфері соціального розвитку, про що свідчить низка законів та спеціальних програм, прийнятих та доповнених на початку XXI століття. У більшості законодавчих та нормативних документів наголошується на необхідності формування правових та організаційних передумов розвитку інформатизації, створення вільного доступу до інформаційного середовища, користування та обміну інформацією, захисту суспільства від кіберзлочинності та розповсюдження продукції, що негативно впливає на підлітків та молодь, поширення інформації в молодіжному середовищі щодо правил безпечного користування ресурсами Інтернет-мережі.

Проблема формування безпечної поведінкипідлітків у Інтернет-мережі обумовлена рядом важливих факторів: прагнення молоді до розширення власних соціальних контактів; розвиток та популярність використання у повсякденному житті Інтернет-мережі; наявність ризиків у Інтернет-мережі, які впливають на життя молоді тощо. На нашу думку, саме діти підліткового віку найчастіше потрапляють у категорію ризику.

Підлітковий вік – складний відповідальний період становлення особистості (за Л.Божович, це період другого народження особистості), у якому формується соціальна спрямованість і моральна свідомість: моральні погляди, судження, оцінки, уявлення про норми поведінки, запозичені в дорослих [2, с. 56]. Оволодіння ними відбувається через реальні стосунки, через оцінку їхньої діяльності

© О.В.Вакуленко, В.В.Гнатюк

дорослими. Наприклад, не одразу підлітки усвідомлюють, що волю загартовує і навчання, що відкрите визнання своїх помилок свідчить про сміливість, що усвідомлення своєї провини – крок до відповідальності. Знання моральних норм та еталонів взаємин розуміють не завжди глибоко, важко сприймають моральний релятивізм, тому оцінки вчинків інших категоричні, безкомпромісні. Моральні переконання ще не є нестійкими, проте вони стають специфічними мотивами поведінки. З'являються власні погляди, оцінки, які можуть швидко змінитись, але й протилежний погляд підліток буде відстоювати так само пристрасно.

Важливі зміни відбуваються в мотиваційній сфері: потреба в самоповазі, у самоствердженні, у визнанні товаришів, у позитивному ставленні з боку друзів. З'являється орієнтація на майбутнє: мрії, ідеали, перспективні плани, віддалена мета. Проте для підлітка характерна й відмова від поставленої мети всупереч її об'єктивній значущості, бо воля ще слабка. Підлітки частіше діють за найбільш сильним мотивом, власною ж поведінкою вони ще не спроможні керувати повною мірою, і визнають відсутність у себе вольових якостей [2, с. 60]. У підлітковому віці зростає пізнавальна активність та розширюються межі зацікавленості. Діти починають задумуватися над питаннями, які до цього часу їх не хвилювали: про життя й смерть, про почуття та про взаємини між людьми. Соціалізація «Я» окремої дитини відбувається паралельно переживанню дітьми групової ідентичності, через усвідомлення ідеї «Ми», що з'являється в груповій діяльності. Для дітей особливо важливою виявляється можливість відчути стан спільноти «Ми» в ситуаціях небезпеки й напруження сил, коли потрібна підтримка один одного.

Підлітки перебувають на тій стадії соціалізації, коли діють механізми не лише засвоєння соціального досвіду через спостереження, наслідування, адаптацію, а й активного перетворення матеріальної і духовної культури. Тому настільки привабливим для них є світ соціальних мереж, де створено ілюзію реального світу, поринувши в який, дитина може реалізувати свої потреби. Науковці зазначають, що підліткам притаманні специфічні новоутворення, певний рівень самосвідомості, з'являється відчуття дорослості, конформізм, бажання самоствердитися. Так, зокрема, на думку Беєкина А. С., для періоду 11-15 років характерні:

– домінуюча роль сім'ї в задоволенні матеріальних, емоційно-комфортних потреб, проте наприкінці періоду з'являються можливості для самостійного задоволення частини цих потреб;

– вирішальна роль школи в задоволенні пізнавальних, соціально-психологічних потреб;

– зростає здатність протистояти негативним впливам середовища в поєднанні з підкоренням йому за несприятливих умов, виникає юридична відповідальність за правопорушення;

– зберігається залежність від впливу дорослих (учителів, батьків), а також посилюється розвиток самопізнання та особистого самовизначення [1, с. 34].

У підлітковому віці відбуваються якісні зрушення в розвитку самосвідомості дитини, що обумовлює певні зміни у стосунках між нею і середовищем. Потреба в «дорослому» ставленні є однією з основних детермінант підліткового віку [1, с. 34]. Виникнення відчуття дорослості – одне з центральних новоутворень цього періоду. Воно визначається зрушеннями у фізичному та статевому дозріванні, розвитком соціальних функцій, розширенням прав та обов'язків у родині. Прикро спостерігати, коли через неприйняття підлітків дорослими між ними виникає посередник в образі комп'ютера. Якщо зважати на потреби та інтереси учнів цього віку, стимулювати та підтримувати їхній розвиток, то можна уникнути багатьох проблем, пов'язаних із втечею дитини у віртуальну реальність.

На сьогоднішній день, окрім вивчення на теоретичному та законодавчому рівнях детермінант формування у молоді безпечної діяльності в Інтернет-мережі, фахівцями активно впроваджуються заходи, спрямовані на інформування дітей та молоді щодо ризиків в Інтернет-мережі та виховання безпечної поведінки в глобальному інформаційному просторі.

Так, наприклад, в Україні у 2008 р. за підтримки компанії Майкрософт-Україна та проекту «Онляндія» створено та підписано Коаліцію за безпеку дітей в Україні, метою якої є інформування користувачів Інтернет-мережі щодо ризиків, які існують у віртуальному світі. У Польщі, де активно розробляються проблеми формування в молодіжному середовищі безпечної поведінки в Інтернет-мережі, щорічно проводиться науково- практична конференція на тему: «Поведінка дітей та молоді в Інтернеті». Головне питання, яке розглядалося фахівцями з різних країн світу (Дж.Карр, О.Дікс, Дж.Роман, М.Войтас та ін.) на науково-практичній конференції – діяльність дітей та молоді в соціальних мережах.

Науковець Веретенко Т. Г. пропонує визначити детермінанти формування безпечної діяльності молоді в Інтернет-мережі через призму ризиків, які існують у віртуальному світі [3]:

– велика кількість необ'єктивної і неправдивої інформації, яку може розміщувати на Веб-порталах будь-який користувач Інтернет-ресурсів;

– спілкування з небезпечними особами, які представляють себе не тими, ким вони є насправді;
– залучення до асоціальних організацій;
– можливість реальної зустрічі з невідомими віртуальними співрозмовниками, які в реальному житті можуть бути небезпечними як для дитини зокрема, так і для суспільства загалом;
– навігація без мети, тобто «блукання Інтернетом»;
– велика кількість спаму;
– поширення порнографії, а також фото та відео-файлів із зображенням знущання над дітьми;
– виникнення Інтернет-адикції, тобто ризик заміни реального світу на віртуальний у свідомості дитини.

У посібнику для батьків «Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі» (автори А.Б.Кочарян, Н.І.Гущина, 2011 р.), виданому під егідою компанії «Майкрософт», зазначено, що діти, як найбільш активна й допитлива аудиторія, часто першими знайомляться з новими технологіями, зокрема з Інтернетом, випереджаючи в технічній освіченості батьків. У цьому є позитивний бік: підвищення рівня ерудиції, формування навичок спілкування з людьми. Але є й негативний: відсутність життєвого досвіду, як правило, підвищує ризик зіткнутися з онлайн-загрозами: онлайн-насилля; шахрайство; порнографія; отримання особистої інформації з метою злочинного використання [4]. Отже, дослідники одностайні стосовно визначення основних ризиків для дитини у всесвітній мережі.

Як бачимо, Інтернет-сайти мають значну кількість небезпек, які впливають на формування діяльності молоді як в Інтернет-мережі, так і в реальному світі. Але якщо порнографічні матеріали чи матеріали з ненормативною лексикою можна відносно легко ідентифікувати та не використовувати їх або ж відокремитися від них за допомогою різноманітних способів фільтрації, то від небажаної Інтернет-інформації інших типів молоді захиститися досить тяжко. Наприклад, через типову для Інтернет-мережі анонімність матеріалів вона дає змогу розміщувати будь-якому користувачу необ'єктивну, неправдиву інформацію сумнівної якості, так зване «інформаційне сміття», що призводить до хаотизації та знецінення знання, інтелектуально-пізнавальної діяльності, формування фрагментарних, «мозаїчних», безсистемних і невідповідних уявлень про світ, створює можливості для маніпуляцій свідомістю молоді.

На багатьох дитячих та дорослих сайтах можуть зустрічатися найрізноманітніші форми прояву ненависті: від радикального расизму до грубого висміювання певних явищ чи осіб. Такі сайти на перший погляд можуть здаватися безпечними для використання молоддю у своїй діяльності, але вони здійснюють певний внесок у формування молодіжної онлайнової культури та діяльності, у якій грубість стосовно інших вважається абсолютно нормальним явищем. Расисти та інші подібні угрупування стали використовувати Інтернет-мережу для залучення молоді до своїх лав. За допомогою Інтернет-мережі вони легко знаходять сприйнятливих користувачів та затягують їх у свої спільноти, використовуючи для цього чати та електронну пошту. Спілкування у віртуальному просторі з представниками асоціальних організацій може призвести до реальної зустрічі з ними та залучення молоді до таких організацій.

Зважаючи на те, що віртуальний світ, як і реальний, має свій злочинний сегмент, однією з найпоширеніших форм протиправної діяльності у віртуальному просторі є хакерство. Зламавши поштовий сервер, хакери отримують доступ до величезної кількості електронних адрес. Після цього вони відправляють на ці адреси несанкціоновані поштові розсилки будь-якого змісту, найчастіше – з непристойними пропозиціями.

Значна частина підлітків дуже часто відкриває такі повідомлення та діє відповідно до їхнього змісту. Невміння працювати з комп'ютером і орієнтуватися в Інтернет-просторі в сучасному суспільстві можна порівняти з невмінням писати й читати. Комп'ютер є не тільки розвагою, але й засобом спілкування, самовираження та розвитку. У кіберпросторі існує велика кількість спеціальних сайтів, адресованих дітям різного віку.Саме легкість, безвідповідальність віртуального життя стає одним з визначальних критеріїв залучення все більшої кількості користувачів у мережевий простір. Молоді люди, долучаючись до Інтернет-комунікації, виробляють нові прагнення, що безпосередньо пов'язані з віртуальним життям.

Висновки. Мережеве спілкування стає поширеною формою взаємодії, що охоплює дедалі більшу аудиторію користувачів.Комунікація такого типу помітно позначається на індивідуальному й соціальному житті особистості, привертаючи тим самим до себе увагу дослідників.Самостійне пізнання інформаційного світу дозволяє розширити коло інтересів дитини і сприяє її додатковій освіті, спонукає до кмітливості, привчає до самостійного розв'язання задач.

Отже, Інтернет – дуже потужний ресурс, який значно полегшує життя людини та відкриває майже необмежені можливості для самореалізації та саморозвитку підлітка, спілкування, навчання, дозвілля.

Але разом з тим, у Інтернеті приховано досить багато небезпек як для дітей, так і для дорослих. Знання цих небезпек, врахування вікових та індивідуальних інтересів і потреб підлітків дозволить їх уникнути. Альтернативою має стати створення здорових адекватних умов для повноцінної соціалізації дитини поза віртуальним світом. Вважаємо окреслені завдання поштовхом для майбутнього дослідження.

Література

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогіки : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений / А. С.Белкин. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
2. Божович Л.Я. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л. Я. Божович. – М., 1995.
3. Веретенко Т. Г. Детермінанти формування безпечної діяльності молоді в мережі Інтернет /Т.Г. Веретенко, М. А. Снітко. – режим доступу до сторінки : http://elibrary.kubg.edu.ua/1310/
4. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі: навчально-методичний посібник / А.Б. Кочарян, Н.І. Гущина. – Київ, 2011. – 120 с.
5. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема /А.Е. Войскунский// Мир Интернета. – М., 2000. – №3. – С. 76 – 81.
6. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет–аддикции /А.Е. Войскунский. – М., 2000. – 192 с.
7. Жичкина А.М. Социально-психологические аспекты общения в Интернете /А. М. Жичкина. – М., 2002. – 210 с.
8. Янг К. Діагноз – Інтернет-залежність /Кімберлі Янг // Мир Інтернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36 – 43.

УДК 373.013:613

ВПЛИВ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА СТАН РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ`Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Л.С.Гудзевич, Л.О.Дубовик

Анотація. *У статті проаналізовано стан репродуктивного здоров'я молоді, розроблено систему заходів, спрямовану на формування усвідомленого ставлення молоді до репродуктивного здоров'я.*

Ключові слова: *репродуктивне здоров'я молоді, здоров'язбереження.*

Аннотация. *В статье проанализировано состояние репродуктивного здоровья молодежи, разработана система мероприятий, направленная на формирование осознанного отношения молодежи к репродуктивному здоровью.*

Ключевые слова: *репродуктивное здоровье молодежи, здоровьесбережение.*

Annotation. *The article investigates the status of reproductive health of young people. It is developed a comprehensive system of state-management measures aimed at forming conscious attitude of youth to reproductive health.*

Keywords: *reproductive health, youth, health protection.*

Постановка проблеми. Здоров'я та його невід'ємний компонент – репродуктивне здоров'я – значною мірою визначається умовами формування організму як жінки, так і чоловіка на різних етапах онтогенезу. Останні наукові дослідження з приводу визначення сучасного стану репродуктивного здоров'я дозволяють виокремити основні фактори ризику його порушень, розробити науково обґрунтовані заходи щодо забезпечення якісного формування репродуктивного здоров'я. У зв'язку з цим, в Україні розроблено та впроваджено Державну програму «Репродуктивне здоров'я нації 2006-2015 рр.». Мета цієї програми – поліпшити демографічну ситуацію в країні, досягти позитивної динаміки показників репродуктивного здоров'я європейського рівня [5].

В умовах соціальної напруженості та розшарування суспільства, різкого падіння життєвого рівня населення та інших наслідків кризового періоду саме молодь є однією з найбільш соціально вразливих груп населення, яка, з одного боку, є майбутнім будь-якої держави, її економічним, демографічним, культурним потенціалом, а з іншого − постає перед великою кількістю особливих проблем, що виникають унаслідок процесів входження в нове соціальне середовище та опанування нових соціальних ролей, бажання випробувати нові та часто ризиковані переживання, схильності до нездорового способу життя, що призводить не тільки до погіршення психічної та соціальної адаптації, а й ставить під загрозу особисте загальне та репродуктивне здоров'я, а також здоров'я всього сучасного й майбутнього поколінь. Недостатня поінформованість сучасної молоді відносно проблем планування сім'ї, лібералізація сексуальних стосунків, негативний вплив засобів масової інформації є однією з

© Л.С.Гудзевич, Л.О.Дубовик

актуальних проблем репродуктивного здоров'я. Низький рівень обізнаності щодо методів контрацепції веде не тільки до зростання випадків ранньої, небажаної вагітності, але й до поширення венеричних хвороб, безпліддя, неадекватної репродуктивної мотивації. Отже, актуальність цієї проблеми очевидна для сьогоднішньої науки та практики, що й обумовило напрямок нашої роботи.

Аналіз наукових досліджень. Протягом останніх років з'явилися окремі праці вітчизняних авторів у галузі соціальної гігієни, організації охорони здоров'я, соціології і медицини, присвячені питанням соціологічного аналізу охорони здоров'я та медицини. Професор В. Кравець зокрема стверджує, що «соціальне забезпечення репродуктивних прав визначається сьогодні однією із загальнолюдських цінностей» [4]. У демократичних країнах поважаються і гарантуються репродуктивні права населення. Громадяни мають право вирішувати питання про те, коли мати дітей, скільки і з яким інтервалом, а також мають право доступу до інформації, освіти і засобів, які дають можливість реалізувати це право. Сьогодні мета державної політики повинна бути максимально відкритою й творчою: кожна людина з дитинства має засвоїти правильну репродуктивну установку − необхідну умову існування її народу [3]. Збереження репродуктивного здоров'я молоді є одним з основних завдань керівництва будь-якої сучасної розвинутої держави. Тим не менше, теми здоров'я і комунікації з приводу репродуктивного здоров'я молоді залишаються практично недослідженими у вітчизняній науці. Особливо пильна увага повинна приділятися розробленню та реалізації державних програм формування усвідомленого ставлення молоді до збереження репродуктивного здоров'я, безпечної сексуальної поведінки, зокрема профілактики ІПСШ (інфекцій, що передаються статевим шляхом) та СНІД.

Репродуктивна система дуже чутлива до впливу несприятливих факторів середовища. За твердженням Ревича (2004), на формування екологічно залежної патології репродуктивної системи впливають специфічні, неспецифічні й конституціональні чинники [7]. Ці порушення проявляються у вигляді клінічних, патофізіологічних, імунологічних та біохімічних змін, що мають подібні результати під дією різних чинників довколишнього середовища. Тривогу викликає факт збільшення частоти інфекційних захворювань, що передаються статевим шляхом [2].

На основі результатів низки досліджень встановлено, що найбільше навантаження на репродуктивне здоров'я припадає на дітей підліткового віку та молодь, оскільки в цьому віці відбувається бурхливий розвиток індивіда як на соматичному, так і на психічному рівнях з формуванням усіх функціональних систем організму, в тому числі й репродуктивної, а також зі становленням когнітивної, емоційно-ціннісної сфер та формуванням цілісної особистості. Саме в цей період відбувається активний розвиток репродуктивної сфери та формуються основи репродуктивної поведінки. Тому зрозуміло, що одним з першочергових завдань сучасного суспільства є охорона здоров'я дівчат − майбутніх матерів, адже гармонійний розвиток у ранньому репродуктивному періоді багато в чому визначає подальше життя жінки у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах [1]. Погіршення з року в рік сучасного стану здоров'я молоді зумовлене не лише низьким економічним рівнем сімей, фізичними та психоемоційними навантаженнями, наявністю стресових ситуацій та іншими чинниками. Провідну роль відіграють і виявлені ознаки кризових явищ в ідеологічній та духовній сферах підлітків і молоді, наявність поширення шкідливих звичок та ризикової поведінки серед цієї категорії [6].

Метою даної статті є: аналіз стану репродуктивного здоров'я студентської молоді, визначення та обґрунтування чинників, що його детермінують.

Виклад основного матеріалу. До вагомих факторів, що впливають на стан репродуктивного здоров'я молоді, слід віднести й такі психосоціальні чинники, як вільне ставлення до шлюбу; недостатній рівень загальної та репродуктивної культури населення; високий рівень штучного переривання вагітності, що (особливо в ранньому репродуктивному віці) ставить під загрозу репродуктивні можливості жінки в майбутньому; трансформацію репродуктивної поведінки, що призводить до збільшення частоти захворювань, які передаються статевим шляхом, та непланованої вагітності, яка супроводжується великою кількістю ускладнень та недостатньою психологічною та соціально-економічною підготовленістю молодих жінок до материнства й створення сім'ї [1]. Усе це свідчить про низький рівень морально-етичних засад і санітарно-гігієнічних знань молоді, що сприяє розвитку неадекватної репродуктивної поведінки та порушення репродуктивного здоров'я загалом.

Проблемі репродуктивного здоров'я присвячено ряд досліджень сучасних науковців. Зокрема, О. Горбенко (2007), В. Кукочка (2009), С. Пилипенко (2010) констатують, що в умовах сьогодення 88% дівчат і 100% юнаків позитивно ставляться до дошлюбних статевих стосунків. Досвід випадкових статевих контактів зареєстрований серед 35-40% учнівської молоді, приблизно 60% вважають своє статеве життя регулярним, біля 50% вказують на часті зміни сексуальних партнерів. Серед дівчат, які

живуть статевим життям, лише 55% регулярно використовують запобіжні засоби. Це призводить до вкрай високої кількості абортів у неповнолітніх, поширеності венеричних хвороб і зростання числа неповнолітніх матерів. В Україні абортом закінчується 92% незапланованих вагітностей, за рік реєструється 230 тисяч випадків штучного переривання вагітності, з них 5 тисяч – серед дівчат-підлітків віком 15–17 років і близько 100 – серед дівчат до 14 років. Отже, сексуальним партнерам дуже важливо володіти знаннями про методи запобігання небажаної вагітності та хвороб, що передаються статевим шляхом. Стан репродуктивного здоров'я людини тісно пов'язаний із різнобічними аспектами планування сім'ї. Адже основи здоров'я людини, зокрема репродуктивного, закладаються при зачатті.

При проведенні дослідження нами був визначений рівень обізнаності щодо стану репродуктивного здоров'я у студентів І-ІІ курсів природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Використовувались наступні методи: аналіз і узагальнення наукових літературних джерел, метод анкетування. Для обробки результатів дослідження застосовано методи математичної статистики, якісний і порівняльний аналізи. Дослідженням були охоплені 85 осіб віком 18-19 років, серед них юнаків – 41 особа та 44 – дівчини, за максимальних умов анонімності. Для отримання результатів використано анкетування, шляхом письмового самозаповнення анкет респондентами. За оцінками деяких соціологів, з одного боку – метод анкетування не може розглядатися як самостійний метод, а з другого – є незамінним для отримання інформації інтимного характеру. Разом із цим варто звернути увагу на суб'єктивність отриманих даних, оскільки при відповіді на запитання про інтимне життя респонденти могли відповісти нещиро. Всі отримані анкети було визнано дійсними та придатними для аналізу.

Під час анкетування 78% респондентів дали правильне термінологічне визначення поняттю репродуктивне здоров'я, 21% студентів мали поверхові уявлення про цей концепт. Для визначення рівня контролю за станом репродуктивного здоров'я було встановлено, що 53% студентів обстежуються в спеціалістів один раз на рік, 30% – кожних півроку і 11% проходять обстеження 1 раз у 2–3 роки, причому дівчата вдвічі більш уважні до стану свого здоров'я, аніж студенти-хлопці.

На думку опитаних, оптимальним віком для вступу в сексуальні стосунки є вік від 19 до 21 року (51%), 16-18 років (37%), і тільки 1,2% студентів вважають, що це вік 13-15 років. Також визначався рівень обізнаності студентів щодо певних методів контрацепції. Варто відмітити, що відповіді на це запитання дали 71,5 % респондентів, а 28,5 % – відмовилися давати відповідь (у цей відсоток увійшли як ті студенти, що взагалі не живуть статевим життям, так і ті, котрі мають досвід статевого життя. За результатами анкетування, студенти найбільше володіють інформацією про застосування презервативів – 50,6 %, методу переривання статевого акту – 6,17 %, внутрішньоматкових засобів (ВМС) − 7,4%, гормональних протизаплідних препаратів – 3,7 % та використання календарного методу – 1,23 %.

Отже, більшість молодих людей мають потребу в підвищенні рівня знань щодо методів контрацепції. Відповіді про наявність таких знань (38,4%) свідчать про обмежену обізнаність молоді стосовно використання контрацептивів. На жаль, у молоді простежується тенденція самостійно розв'язувати проблеми репродуктивного здоров'я та розвитку, без допомоги досвідчених фахівців, що ускладнює ситуацію з питань охорони їхнього здоров'я. Це потребує нагального розв'язання питань статевої освіти та культури підлітків і молоді. Відповіді на запитання: «Чи користуєтеся Ви контрацептивами?» були такими: 61,4% респондентів користуються методами контрацепції, 19% – не використовують контрацептиви, а 18,5% – не дали відповідей, тому що взагалі не живуть статевим життям. Третє запитання торкалося пріоритетів студентів у використанні певних методів контрацепції. Відповіді на це питання дали 58,9% студентів. Отже, 19% респондентів віддали перевагу перерваному статевому акту; по 9,7% – календарному методу та утриманню; 5,3% – презервативу; 3,7% – внутрішньоматковий контрацепції; 1,4% – сперміцидам. А такі методи контрацепції, як ковпачок, діафрагма, температурний метод, екстрена контрацепція, ін'єкційний метод – узагалі не використовуються молодими людьми.

Останнім часом має місце поширеність соціально-небезпечних хвороб, що передаються статевим шляхом. Як наслідок, спостерігається значне погіршення репродуктивного здоров'я. Результати анкетування із виявлення знань щодо впливу таких інфекцій на стан здоров'я молоді показали, що більшість опитаних (96,7%) вказали, що це інфекційні захворювання, які створюють загрозу для здоров'я. Проте, поряд із цим лише 30,2% студентів вказали на існування сучасних інфекційних захворювань (хламідіоз, мікоплазмоз, гарденельоз і т. п). На основі проведеного дослідження визначено, що рівень обізнаності студентської молоді щодо індивідуального репродуктивного здоров'я є низьким.

Висновки. Таким чином, на підставі експериментального дослідження визначено напрямки програми психосоціальної підтримки студентської молоді у період становлення її репродуктивної

поведінки: підвищення загальних адаптаційних можливостей та оптимізації життєдіяльності для покращення стану репродуктивного здоров'я юнаків і дівчат. Безперечно, проблеми збереження репродуктивного здоров'я виходять за межі сфери медицини та охорони здоров'я. На нашу думку, тільки системний підхід може дати цілісне уявлення про загальні проблеми репродуктивного потенціалу у сфері збереження здоров'я нації, забезпечити взаємодію між окремими ланками й фахівцями та надати нові можливості щодо реалізації профілактичних заходів та корекції порушень репродуктивного здоров'я. Актуальним та доцільним, на нашу думку, є подальше розроблення, вдосконалення та реалізація на практиці принципів психосоціальної адаптації, підтримки, профілактики виникнення та корекції виявлених порушень репродуктивної поведінки молоді, що допоможе їм зберегти власне здоров'я, реалізувати свій репродуктивний потенціал та стати повноцінним членом суспільства.

Література

1. Бацилєва О.В. Медико-психологічні особливості репродуктивного здоров'я молоді в сучасних умовах / О.В. Бацилєва // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2008. –Т. Х. – Ч. 9. – С. 63-72.
2. Гойда Н.Г. Концептуальні основи біосоціального ритму репродуктивного потенціалу населення та заходи профілактики порушень на етапах його формування / Н. Г. Гойда, В. І. Чебан // Охорона здоров'я України. – 2001. – № 1 (1). – С 24-26.
3. Дмитрієва О.В. Від соціології медицини до соціології здоров'я / О.В. Дмитрієва // Соціологічні дослідження. – 2003. – № 11. – С. 51-56.
4. Кравець В.П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства / В.П. Кравець. – К.: Академія, 2001. –243 с.
5. Назарова І.Б. Репродуктивне здоров'я та планування сім'ї : підручник / І.Б. Назарова, Н.М. Посипкіна. – 2-е вид. – К.: Медицина, 2008. – 224 с.
6. Пилипенко С. Репродуктивне здоров'я як проблема статевого виховання та безпеки життєдіяльності / С. Пилипенко // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 4. – С. 75-76.
7. Ревич Б.А. Екологічна епідеміологія : підручник для вищ. навч. закладів / Б. А. Ревич, С. Л. Аваліані, Г. І. Тихонова [Під ред. Б.А. Ревич]. – М.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 384 с.

УДК 378:378.4-057.875(043.3)

ОСОБИСТІСНИЙ ОПТИМІЗМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

В.В. Шахов

Анотація. *У статті розкрито сутність феномену особистісного оптимізму як ключової детермінанти професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.*

Ключові слова: *особистісний оптимізм, професійна самосвідомість, підготовка практичних психологів.*

Аннотация. *В статье раскрыто сущность феномена личностного оптимизма как ключевой детерминанты профессионального самосознания будущих практических психологов.*

Ключевые слова: *личностный оптимизм, профессиональное самосознание, подготовка практических психологов.*

Annotation. *In the article essence of the phenomenon of personality optimism is exposed as key determinants of professional consciousness of future practical psychologists.*

Keywords*: personality optimism, professional consciousness, training of practical psychologists.*

Проблема професійної самосвідомості студентів традиційно привертає увагу багатьох фахівців у галузі психології і педагогіки вищої школи. Сучасною психологічною практикою затребуваний соціально та професійно мобільний, ініціативний, самостійний, відповідальний фахівець, спроможний професійно будувати свої взаємини з людьми, адекватно оцінювати себе як професіонала, готовий до постійного професійного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації як суб'єкт професійної діяльності.

© В.В. Шахов

Професійна самосвідомість специфічна за своїм змістом: вона стосується сфери професійної діяльності й особистості як суб'єкта цієї діяльності. Професійна самосвідомість студента є запорукою професіоналізму та кваліфікованості майбутнього практичного психолога після закінчення ВНЗ [8; 12].

Одним із важливих питань для вузівської освітньої системи є питання негативних психічних станів студентів, таких як тривога, стрес, депресія, хвилювання, що призводять до неуспіхів у житті та негативно впливають на професійну діяльність молоді. Тому з'ясування питання впливу оптимістичної чи песимістичної оцінки своїх успіхів та невдач на психічну стабільність студентів, зокрема, в напрямі професійної самосвідомості, є досить важливими й актуальними [3] .

Мета статті полягає в розкритті значення особистісного оптимізму як ключової детермінанти професійної самосвідомості студентів – практичних психологів.

У науковій та методичній літературі представлено чимало визначень поняття «оптимізм», що свідчить про різні підходи вчених до його розуміння.

«Оптимізм, – на думку С. Р. Снайдера, – це сила волі і цілеспрямованість, необхідні для досягнення ваших цілей» [6]. З точки зору А.Бандури, оптимізм, це не що інше, як почуття впевненості в собі [1].

В трактуванні В. Василенка, оптимізм – це щось більше, ніж сліпа віра, а його влада над життям людини просто приголомшлива. Оптимісти майже в усьому обходять песимістів, вони частіше добиваються успіхів і користуються великою популярністю у соціумі [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що для будь-якої людини, а практичного психолога особливо безсумнівно вигідним є оптимістичний настрій. Одна з основних функцій оптимізму – посилення соціальної активності людей, підтримка інтересу до життя. Оптимізм підвищує цілеспрямованість, готовність і бажання працювати, досягати успіху, удосконалюватися. Оптимістичні фахівці-психологи мають ряд переваг: вони більш урівноважені, енергійні, позитивно налаштовані.

Дослідження особистісного оптимізму мають багату традицію в психології [5]. Вивченням цього явища займалися такі вчені, як М. Селігман [10], Н. Келлі [4], А.Бандура [1], Л. Кесельман, М. Мацкевич [5], Л. Рудіна [9] та ін.

М. Селігман у своїй роботі «Як навчитись оптимізму» писав, що рівень особистісного оптимізму є найважливішим фактором, що визначає психологічну стійкість особистості [10].

Актуальним і досить вагомим на сьогоднішній день є вивчення феномену особистісного оптимізму практичних психологів, що здобувають освіту і в недалекому майбутньому будуть професійно допомагати іншим людям успішно соціалізуватися і самореалізуватися.

Студентський період життя особливо важливий для становлення особистості, самовизначення і вибору свого життєвого шляху. Адже саме в цей час відбувається певна перебудова особистості, що визначає реакцію молодої людини на зміни її соціального оточення та особливості умов життя. В багатьох студентів розвиваються несприятливі психологічні стани, що призводять до серйозної соціальної дезадаптації, на фоні якої рівень оптимізму та професійної самосвідомості можуть бути неадекватними [5].

Рівень особистісного оптимізму багато в чому визначається способом пояснення життєвих подій або «атрибутивним стилем». У своєму соціальному житті та діяльності людина весь час зустрічається з необхідністю пошуку, конструювання та пояснення подій, що відбуваються і прагне до розуміння власного світу та світу навколо себе, роблячи його впорядкованим та визначеним [9]. Те, що людина думає про цю частину життя та як її пояснює, може істотно підсилити або послабити вплив на її професійну самосвідомість [10].

Дані наукової літератури свідчать, що на успішність навчання студентів у вищих навчальних закладах впливають багато факторів: матеріальне становище, стан здоров'я, вік, сімейний стан, рівень довузівської підготовки, володіння навичками самоорганізації, планування і контроль своєї діяльності (насамперед навчальної), мотиви вибору ВНЗ, адекватність вихідних уявлень про специфіку вузівського навчання, форма навчання, організація навчального процесу, наявність платні за навчання та її розміри, рівень кваліфікації викладачів, престижність ВНЗ і, нарешті, індивідуальні психологічні особливості студентів. Аналізу цих особливостей, прийомам оцінки та їх врахуванню з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу присвячено багато досліджень [5]. У той же час, в доступній нам науковій літературі з психології і соціології ми не знайшли однозначної відповіді – чому одні студенти багато й охоче працюють над оволодінням знаннями і професійною майстерністю, а труднощі, які виникають, тільки додають їм енергії і бажання досягнути поставленої мети, водночас, як інші все роблять немов з-під ціпка, а поява яких-небудь значних перешкод різко знижує їхню активність аж до руйнування навчальної діяльності? Такі розходження можна спостерігати за одних і

тих зовнішніх умов навчальної діяльності (соціально-економічний стан, організація і методичне забезпечення навчального процесу, кваліфікація викладача тощо).

При поясненні феномена професійної самосвідомості психологи найчастіше апелюють до таких індивідуально-психологічних особливостей студентів, як рівень інтелекту (здатність засвоювати знання, уміння, навички й успішно застосовувати їх для вирішення задач); креативність (здатність самому створювати елементи нових знань); мотивація в досягненні навчальних цілей; висока самооцінка, наявність оптимізму і т. ін.

Л. Кесельман, М. Мацкевич [5], М. Селігман [10] стверджують, що найважливішим фактором, який визначає психологічну стійкість особистості, а також сприяє ефективній навчальній діяльності студентів є рівень особистісного оптимізму. Очікування успіху особистістю, іншими словами, оптимізм, посилює позитивні емоції, є запорукою впевненості в собі, підвищує концентрацію уваги, сприяє бажанню вчитись, бути наполегливим у подоланні перешкод, з гідністю відповідати на виклики життя, а також у повній мірі себе реалізувати [9].

Оптимізм майже так само впливає на наше життя, на стан нашого здоров'я, як і фізичні фактори, такі як боротьба з депресією, прагнення до успіху і фізичне здоров'я. Звичний спосіб пояснювати неприємності або «стиль пояснення» – це щось більше, ніж просто слова, які промовляються при невдачі. [10]. Це звичка мислити, набута ще в дитинстві та юності, причому, на думку багатьох психологів [6], прикладом для нас слугують батьки. Стиль пояснення базується безпосередньо в погляді на наше місце у світі: чи вважаємо ми себе цінними і необхідними або марними і безнадійними.

Таким чином, можна сказати, що особистісний стан студентів впливає не тільки на їхній сьогоднішній настрій, але також є одним із факторів, що визначає їх професійну самосвідомість.

Співставлення та аналіз літературних даних вітчизняних і зарубіжних учених дозволили виділити ті якості пізнавальної й особистісної сфер студентів, що з найбільшою ймовірністю впливають на сам процес навчання і професійну самосвідомість студентів. Значущими в цьому відношенні можна назвати такі якості, як: пізнавальні здібності високого рівня (загальний інтелект, креативність, соціальний інтелект), пізнавальні здібності базового рівня (увага, пам'ять), психофізіологічні особливості (здоров'я, темперамент), мотивація досягнень та інші мотивації, об'єктивна самооцінка, самоорганізація тощо. Значне місце в цьому списку займає особистісний оптимізм, рівень якого багато в чому визначається способом пояснення життєвих подій чи «атрибутивним стилем».

Для вивчення рівня оптимізму у студентів різних курсів нами проводилось наукове дослідження. За допомогою методу «випадкової вибірки» було сформовано чотири дослідних групи із числа студентів-практичних психологів І, ІІІ, ІV та ІV курсів. Репрезентативність досліджуваних груп була представлена кількісно-якісною характеристикою: по 14 осіб у кожній групі; за статтю – по 7 юнаків та по 7 дівчат у кожній групі. Середній вік досліджуваних у групах склав відповідно: на першому курсі 16,8±0,8 років, на третьому – 18,2±0,5 років, на четвертому – 19,7±0,77 років, на четвертому курсі – 20,8±0,4 років.

Вибір методів визначався необхідністю ґрунтовного вивчення досліджуваного феномену, отримання достовірних даних, коректної математичної обробки отриманих результатів. В роботі нами були використані описові та пояснювальні методи дослідження: аналіз даних науково-методичної літератури, анкетування, тестування, сліпий тест-контроль, статистичні методи дослідження.

Для дослідження рівня оптимізму було використано анкетування та психодіагностичне тестування за методикою М.Е. Селігмана «Тест на оптимізм» [10]. Отримані цифрові та анкетні дані проведених досліджень опрацьовані методом варіаційної статистики.

Показником рівня оптимізму учасників дослідження, що визначався за даними анкетування, була сума балів, де більш високі показники характеризували особистість як менш оптимістичну, натомість, нижча сума балів – як більш оптимістичну позицію.

Результати дослідження показали, що навчання у ВНЗ – це складний і тривалий психофізіологічний процес. З'ясування впливу оптимістичної чи песимістичної оцінки своїх успіхів та невдач на психічну стабільність студентів, професійну самосвідомість, є досить важливим і актуальним. Їх дослідження дає можливість вивчити якісну сторону професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, що, в свою чергу, дозволяє прогнозувати необхідність спеціальної роботи фахівців як у студентських колективах, так і окремо з кожною особистістю.

Вивчення рівня оптимізму у студентів-психологів різних курсів упродовж навчання показало, що найвищий рівень оптимізму спостерігається у студентів 1-го курсу. Середнє значення показника результатів анкетування склало 9,70±1,89 балів. В той же час, серед студентів ІІІ-го курсу даний показник значно відрізняється і сягав 12,75±3,69 балів, що свідчило про наявність більш песимістично налаштовану особистісну позицію. Подальше вивчення проблеми показало, що у студентів ІV-го курсу

відбувається підвищення оптимістичних настроїв стосовно оцінки власних професійних можливостей. Середня кількість балів за анкетуванням у них склала 10,67±2,06. Однак означена тенденція не збереглась серед студентів V-го курсу в порівнянні з попереднім роком навчання, про що свідчить відповідне значення показника, яке становить 12,0±1,20.

Очевидно, найвищий рівень особистісного оптимізму, відмічений у першокурсників, може бути пов'язаний з початком навчальної діяльності, коли студенти керуються власними уявленнями про навчання, про майбутню професію. На ІІІ-му курсі в студентів виникає інша мотивація, вони приступають до вивчення спеціальних дисциплін, що вимагають засвоєння великого обсягу нової спеціальної інформації, перевіряються отримані знання на практиці. На даному етапі студенти розуміють складність їхньої майбутньої професії, замислюються щодо правильності вибору спеціальності практичного психолога й оцінюють професійну перспективу з точки зору своїх реальних можливостей.

На старших курсах відчутні позитивні адаптаційні зміни у студентів, рівень мотивації навчальної діяльності в студентів-старшокурсників значно зростає. Так, на IV-му курсі студенти позитивно відмічають перспективність обраної спеціальності і свій професійний рівень підготовки, ступінь упевненості в завтрашньому дні зростає. Такі позитивні зміни самі респонденти пов'язують зі збільшенням кількості практичних занять, які дають можливість студентам більшою мірою відчути значущість обраної професії, остаточно визначитись з правильністю її вибору. Респонденти пов'язують зміни індивідуальної оптимістичності з напруженими очікуваннями майбутнього розподілу, невизначеністю в питаннях працевлаштування, а також з острахом робити відповідальні професійні рішення, оскільки об'єм теоретичних знань перевищує об'єм практичних умінь і навичок.

Результати проведеного дослідження вказують на суттєві розбіжності в оцінюванні студентами – практичними психологами рівня особистісного оптимізму в залежності від тривалості років навчання. На наш погляд, це може бути обумовлено наявністю впливу об'єктивних факторів як самого навчального процесу, так і суб'єктивними причинами оцінювання своїх професійних можливостей.

Вагомим мотиваційним фактором на першому році навчання, який забезпечує високий рівень оптимізму, є сам факт вступу до обраного ВНЗ. Також в цей період запускається процес самоствердження та підтримки власного авторитету в групі. Об'єми навчального навантаження, психічна адаптація в нових умовах супроводжуються значним напруженням компенсаторно-пристосувальних систем організму студентів. Тривалість цього періоду в залежності від психоемоційного потенціалу особистості є різною і може позначатися на стані професійної самосвідомості особистості в цілому та рівні оптимізму зокрема, протягом тривалого часу. Даний факт знайшов підтвердження в отриманих нами результатах – після піку рівня оптимізму на перших курсах відмічається його зниження навіть у студентів ІІІ курсу. Набуття студентами IV курсу теоретичного й особливо практичного досвіду зумовлюють глибше розуміння мотивів навчальної діяльності, важливості й відповідальності майбутньої професії, бажання «знайти своє місце» серед педагогів і товаришів. Це й зумовлює помітне зростання рівня оптимізму в даний період.

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних підходів щодо визначення феномену особистісного оптимізму дає підстави вважати його одним із ключових детермінант професійної самосвідомості. Визначено, що одним із провідних факторів особистісного оптимізму є характер пояснення людиною успіхів та невдач, тобто атрибутивний стиль. Дослідження рівня особистісного оптимізму за допомогою методу психодіагностичного тестування виявило ряд особливостей динаміки змін рівня оптимізму в студентів різних курсів із загальною тенденцією його збереження на позитивному рівні.

Таким чином, в результаті дослідження розширено знання про внутрішню сторону навчально-професійної діяльності майбутніх практичних психологів. Визначено, що рівень особистісного оптимізму є однією із вагомих детермінант формування професійної самосвідомості, яка має складну динаміку і містить в собі резерви оптимізації професійного становлення фахівців цієї галузі.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень, пов'язаних із виявленням психологічних детермінант професійної самосвідомості студентів, може бути вивчення інших властивостей особистості, які зумовлюють характер і динаміку формування досліджуваного феномену.

Література

1. Бандура А. Социально-когнитивная теория / А. Бандура // Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Прайм -ЕВРОЗНАК, 2001. – 864с.

2. Василенко В.В. Контроль настроения и депрессии. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.03.ru/therapYandex.

3. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С.А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 131-135.

4. Келли Дж. Процесс каузальной атрибуции / Дж. Келли // Современная зарубежная социальная психология. –

М.: Изд. Моск. ун-та, 1984. – С. 127-137.
5. Кесельман Л. Вариации на тему оптимизма / Л. Кесельман, М. Мацкевич. – Смена. 1991. – № 1. – С.21-26.
6. Крысько В.Г. Социальная психология: Учебник для вузов, 2-е изд. / В.Г.Крысько, С. Р.Снайдер. – СПб.: Питер, 2006. – 432 с.
7. Лапкин М.М. Мотивация учебной деятельности успешности обучения студентов в вузе / М.М. Лапкин, Н.В. Яковлева. – Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С.49-57.
8. Листенгартен В. С. Самостоятельная деятельность студентов: Пособие для преподавателей вузов / В. С. Листенгартен, С. М. Родник. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. – С. 92-95.
9. Рудина Л.М. Оптимизм, как принципиальная психологическая составляющая инновационной деятельности / Л.М. Рудина // Материалы всероссийского симпозиума «Психологическая поддержка инновационных процессов в транзитивном обществе. – Москва, 2001.- С. 145-160.
10. Селигман М. Э. Как научиться оптимизму / М.Э. Селигман. – М.: Персей, 2002.- 221 с.
11. Сманцер А.П. Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения / А.П. Сманцер. – Сб.научн.ст. – Мн., 1997. – С. 136-149.
12. Смирнов С.Д. Секреты хорошей и плохой учебы студентов / С.Д.Смирнов // Труды СГУ. Вып. 61. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – М.: СГУ, 2003. – С. 97-116.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.5.064:365.63(410)

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗШИРЕНИХ ШКІЛ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

В.В.Вознюк

Анотація. *У статті проаналізовано британську нормативно-правову базу, яка регулює діяльність розширених шкіл; з'ясовано сутність поняття «розширена школа» та додаткові послуги, які надаються в межах такого навчального закладу, зокрема догляд за дітьми, освіта дорослих, послуги громаді, здоров'язбережувальні послуги.*

Ключові слова: *розширена школа, послуги розширеної школи, здоров'язбережувальні послуги, підтримка батьків, додаткові послуги для громади.*

Аннотация. *В статье проанализирована британская нормативно-правовая база, регулирующая деятельность расширенных школ; выяснена сущность понятия «расширенная школа» и дополнительные услуги, которые предоставляются в рамках такого учебного заведения, в частности уход за детьми, образование взрослых, услуги общине, здоровьесберегающие услуги.*

Ключевые слова: *расширенная школа, услуги расширенной школы, здоровьесберегающие услуги, поддержка родителей, дополнительные услуги для общины.*

Annotation. *The article analyzes the British government framework which regulates the activity of extended schools, especially; the essence of the concept «extended school» is clarified and additional services that are provided as part of such educational institutions, in particular childcare, adult education, community services, health care services, customer service.*

Keywords*: extended school services, extended schools, health services, parent support, extended services for the community.*

Постановка проблеми. Зміни в системі загальної середньої освіти України продиктовані, насамперед, новими вимогами, що висуваються в умовах сучасних динамічних соціально-політичних та економічних перетворень у країні. Зокрема, першочерговим завданням виступає підвищення ефективності діяльності освітньої системи, насамперед успішності шкіл. Проте, на жаль, більшість традиційних шкіл не в змозі задовольнити потреби молоді через брак спеціального забезпечення в процесі надання додаткових соціальних послуг шляхом інтеграції їх у систему освіти. Дослідники стверджують, що низька якість роботи школи часто є результатом як педагогічних, так і соціальних чинників. Прикладом останніх можуть слугувати низький рівень очікувань із боку місцевої громади, недостатня підтримка батьків, що спричинила високу плинність учнів, незадовільні умови проживання та малозабезпеченість значної кількості дітей, їхнє розмежування (етнічне, расове, релігійне тощо).

Таким чином, акцентується необхідність звернення до досвіду розвинених європейських країн, зокрема Великої Британії. Слід відмітити, що з метою розширення можливостей школи лейбористський уряд сприяв утворенню такої структурної інновації в системі британської середньої освіти, як розширені школи, тобто каталізатори інтеграції соціальних та освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розширені школи вже тривалий час є осередком надання допомоги учням, їхнім батькам та громаді загалом. Поряд із тим, вони є й найбільш досліджуваними серед зарубіжних теоретиків освіти на сучасному етапі, оскільки максимально повно задовольняють потреби осіб та сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах і не можуть самостійно з них вийти. Діяльність розширених шкіл широко досліджували такі науковці, як М.Бол, Е.Дайсон, Дж.Драйфус, К.Кіндер, Е.Робсон, Р.Уайт, Е.Уілкін та ін.

Мета статті – аналіз нормативного забезпечення діяльності розширених шкіл Великої Британії як центру задоволення потреб громади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гадаємо, доцільно буде розпочати характеристику нормативної бази діяльності розширених шкіл із з'ясування сутності цього освітнього феномену. Так,

© В.В.Вознюк

розширена школа (extended school) – це специфічний тип школи, що забезпечує надання широкого спектру послуг для задоволення потреб своїх учнів, їхніх сімей і громади загалом.

Законодавчою основою для створення розширених шкіл, що надають широкий спектр послуг (збереження здоров'я, соціальні та інші), стала публікація низки державних документів:

– Національна програма «Здорові школи» (Healthy Schools) (1999 р.);
– Біла Книга «Школи, що досягають успіху» (Schools Achieving Success. White Paper) (2001 р.);
– Закон «Про освіту» (Education Act) (2002 р.);
– Закон «Розширені школи, що забезпечують можливості та послуги для всіх» (Extended Schools Providing Opportunities and Services for All) (2002 р.);
– Зелена Книга «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters) (2003 р.);
– П'ятирічна стратегія для дітей та учнів (Five Year Strategy for Children and Learners) (2004 р.);
– Десятирічна стратегія по догляду за дітьми: вибір для батьків, найкращий старт для дітей (Choice for parents, the best start for children: a ten year strategy for childcare) (2004 р.);
– Закон «Про дітей» (Children Act) (2004 р.);
– Зелена Книга «Молодь має значення» (Youth Matters) (2005 р.);
– Зелена Книга «Догляд має значення» (Care Matters) (2007 р.).

Відповідно до Національної програми «Здорові школи» медичні працівники, що співпрацюють із розширеними школами, відзначають такі позитивні зміни у своїй діяльності:

– діти постійно перебувають під наглядом медичних працівників, тому можуть розраховувати як на швидку допомогу, так і на попередження ускладнень у випадку виявлення захворювань;
– пропаганда здорового способу життя серед підлітків допомагає позбутися шкідливих звичок;
– надання здоров'язбережувальних послуг у межах розширеної школи дозволяє отримати кваліфіковану допомогу навіть соціально занедбаним дітям, батьки яких за інших умов не зверталися б до медичних працівників;
– у випадку, коли розширені школи є головним або навіть єдиним джерелом здоров'язбережувальних послуг для місцевої громади (особливо сільської), сім'ї мають більше можливостей отримати кваліфіковану допомогу порівняно з тими, чиї діти відвідують традиційні школи;
– здоров'язбережувальні послуги в окремому навчальному закладі можуть бути адаптовані до потреб кожної місцевої громади;
– співпраця педагогічних, медичних та соціальних працівників дозволяє більш цілісно задовольнити складні потреби школярів;
– програма «Здорові школи» передбачає постійний обмін знаннями та досвідом;
– покращення стану здоров'я школярів сприяє підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень.

Поряд із тим, програма регулює діяльність шкільних центрів, які, своєю чергою, спираються на розпорядження місцевих органів влади щодо розповсюдження стратегії подолання ще однієї соціальної проблеми, яка тягне за собою низку негативних наслідків – попередження підліткової вагітності. Вона включає комплекс заходів для доступу молоді до інформації про методи контрацепції та надання порад щодо статевого здоров'я. Вищезазначене зумовлене результатами дослідження, які показали, що значна частина (від 1/4 до 1/3) молоді мала статеві контакти у віці до 16 років. Як не дивно, саме ці школярі є найменш обізнаними щодо контрацепції та статевого здоров'я і входять до групи ризику незапланованої вагітності та хвороб, що передаються статевим шляхом. Подібна картина спостерігається і в Україні. Але ми отримуємо інформацію лише про жахливі наслідки цього явища. Статистика свідчить про те, що незапланована підліткова вагітність найчастіше закінчується абортами. Так, на 100 вагітностей у дівчаток-підлітків припадає 70 абортів, 15 пологів і 15 самовільних викиднів. Причому переривання вагітності у підлітків у 25% випадків відбувається на термінах 22–27 тижнів (аборти дозволені до 12 тижнів вагітності), що винятково негативно позначається на здоров'ї дівчинки [1].

Наступним важливим документом, який став поштовхом до перегляду пропозиції послуг навчального закладу стала Біла книга «Школи, що досягають успіху» (2001 р.). Метою цього документу є надання кожній дитині такої освіти, яка б озброїла її необхідними для роботи знаннями й підготувала до досягнення успіху в професії та суспільстві.

Так, зокрема, п. 2.15 зазначеного нормативного акту визначає право всіх дітей на вільний доступ до занять музикою, фізкультурою, спортом та іноземними мовами. Крім того, уряд гарантує підтримку співпраці шкіл із місцевими постачальниками соціальних послуг; збільшення делегованого фінансування та відповідальності шкіл, а також розширення кількості вчителів та інших фахівців з метою перетворення школи на більш складну для управління організацію. Зазначений документ значно

розширює місію школи, а саме: школа повинна не лише давати певний багаж знань відповідно до державного стандарту, але й сприяти соціальному й моральному розвиткові, підвищувати самооцінку особистості дитини, розвивати творчість, здатність до плідної роботи в команді, забезпечувати можливості для самовираження, розвивати фізичне й психічне здоров'я учнів. «Біла Книга» розширює повноваження ради школи щодо управління пропозицією розширених послуг. Крім того, закон регламентує розвиток творчого партнерства розширених шкіл і мистецьких організацій у депривованих районах. Закон гарантує підтримку розгалуженої системи партнерських стосунків розширених шкіл із постачальниками додаткових соціальних послуг, а також запроваджує в школах нові види послуг – здоров'язбережувальні послуги, догляд за дітьми та освіту дорослих [2].

Законом «Про освіту» (2002 р.) було утворено нову структуру освіти, яка мала сприяти просуванню інноваційних проектів. Також було визначено цілі впровадження інноваційних технологій у країні, встановлено законодавчі вимоги до процесу надання послуг навчальним закладом, окреслено повноваження місцевих органів управління освітою за допомогою застосування нових кваліфікаційних вимог, пов'язаних із тривалими інноваційними процесами, а також визначено порядок і умови оподаткування вказаних органів у зв'язку з уведенням у процес навчання нових технологій. Крім того, закон визначає повноваження місцевих освітніх адміністрацій щодо формування та проведення різних компаній, що здійснюють управління інноваційними процесами, службами провайдерів на ринку освітніх послуг, встановлює межі реалізації ними своїх повноважень і визначає загальний контроль з боку Державного Комітету зв'язків із компаніями [9].

Закон «Розширені школи, що забезпечують можливості та послуги для всіх», який було опубліковано у 2002 році Міністерством освіти та навичок, вперше чітко визначив сутність розширеної школи та окреслив механізм надання додаткових послуг учням, батькам і членам громади. Цей нормативний акт окреслює візію уряду щодо набуття навчальними закладами статусу розширених, визначає учасників цього процесу, партнерів, їхні права та обов'язки, джерела фінансування та доступної практичної підтримки, види діяльностей та послуг, які повинні надавати зазначені заклади, а також інформує про способи отримання консультацій щодо діяльності шкіл. У нормативному акті під розширеними школами, зокрема, розуміють специфічний тип закладів, що забезпечують надання широкого спектру послуг для того, щоб задовольнити потреби своїх учнів, їхніх сімей і громади загалом» [6].

Додаткові послуги можуть охоплювати догляд за дітьми, освіту дорослих, послуги громаді, здоров'язбережувальні послуги, підтримку фахівців міжвідомчої команди, позашкільні види діяльності, підтримку батьків з 8 години ранку до 6 години вечора протягом року, а також забезпечення широкої пропозиції заходів для молоді.

У 2003 році з метою забезпечення необхідної підтримки для кожної дитини, незалежно від її походження та соціального статусу, урядом Великобританії було розроблено програму «Кожна дитина має значення» (Every Child Matters). Головними напрямами реалізації програми стали:

- безпека;
- здоров'я;
- досягнення;
- економічне благополуччя;
- позитивний внесок [10].

У межах кожного напряму розроблено детальну структуру, яка необхідна для багатосторонніх партнерських стосунків для досягнення благополуччя дітей. Партнерськими установами відповідно до програми можуть бути: дитячі центри, служби для дітей раннього віку, шкільні, дитячі соціальні служби, установи первинної та вторинної медичної допомоги та служби психічного здоров'я дітей і підлітків. Програма покликана допомогти усвідомити фахівцям соціальної допомоги важливість особистого внеску кожного з них та інших членів служби та відповідно планувати й здійснювати власну діяльність [10].

Згодом програма «Кожна дитина має значення» була деталізована в наступних законодавчих ініціативах, зокрема у програмах «Кожна дитина має значення: Зміни для дітей» (Every Child Matters: Change for Children) (2004 р.), «Кожна дитина має значення: Наступні кроки» (Every Child Matters: Next Steps) (2004 р.), «Кожна дитина має значення: Зміна для дітей у соціальному догляді» (Every Child Matters: Change for Children in Social Care) (2004 р.), «Кожна дитина має значення: Зміни у здоров'язбережувальних послугах» (Every Child Matters: Change for Children in Health Services) (2004 р.), «Кожна дитина має значення: зміна для дітей в системі кримінального судочинства» (Every Child Matters: Change for Children in the Criminal Justice System) (2004 р.), «Кожна дитина має значення: зміна для дітей у школах» (Every Child Matters: Change for Children in Schools) (2004 р.).

Паралельно із запровадженням програми «Кожна дитина має значення», у липні 2004 року Міністерство освіти та навичок опублікувало П'ятирічну стратегію для дітей та учнів. Ця стратегія окреслювала візію, в якій центри для дітей та розширені школи все частіше виступали в якості ядра для громадських служб, включаючи служби для дітей. Головними завданнями стратегії було визначено:

– розширення персонального освітнього вибору відповідно до потреб та бажань дітей, батьків та учнів;

– відкриття служб для нових постачальників та шляхів надання послуг;

– свобода й незалежність для директорів, гувернерів та менеджерів із зрозумілою простою підзвітністю та чіткими фінансовими домовленостями;

– передача більшої частини обов'язків персоналу з розвитку з високоякісною підтримкою та навчанням для вдосконалення процесу оцінки, догляду на викладання;

– партнерство з батьками, роботодавцями, волонтерами та волонтерськими організаціями для надання більшого значення життєвим можливостям дітей, молоді та дорослих [7].

Наступним кроком уряду на шляху підвищення якості послуг для дітей та батьків, стало оприлюднення в грудні 2004 року Десятирічної стратегії догляду за дітьми «Вибір для батьків, найкращий старт для дітей: десятилітня стратегія догляду за дітьми», яка визначає ключову роль шкіл у забезпеченні того, щоб діти відчували високу якість догляду.

Метою даного законодавчого акту стало визначення ключової ролі школи в забезпеченні можливості відчувати високу якість догляду за дітьми [5].

Не менш важливим для підвищення якості освітніх послуг для дітей стала публікація закону «Про дітей» (2004 р.). Головною метою появи зазначеного нормативного акту є розширення меж допомоги місцевим освітнім адміністраціям та іншим компетентним органам з метою кращого регулювання процесу офіційного втручання для захисту інтересів дітей. Крім того, закон вносить зміни також в інші нормативні акти, які стосуються дітей, зокрема тих, які перебувають у прийомних сім'ях, установах з усиновлення, виховуються батьками-вихователями, а також визначає превентивні заходи щодо попередження жорстокого поводження та злочинів проти дітей. Закон покликаний створити безпечне середовище для повноцінного гармонійного розвитку та соціалізації дітей усіх вікових категорій. Провідною ідеєю закону є сприяння скоординованій співпраці всіх учасників процесу розв'язання проблем дітей та забезпечення їхнього загального добробуту [4].

Продовжуючи низку реформ системи освіти Міністерством освіти та навичок у липні 2005 року було опубліковано Зелену Книгу «Молодь має значення», яка ґрунтується на пріоритетах, визначених політикою щодо дітей у попередніх нормативних актах («Кожна дитина має значення» (2003), «Стратегія розширеної школи» (2005)). Проте, на відміну від зазначених законів, у яких головна увага зосереджена на попередженні порушень прав дітей, тут зростає стурбованість проявами антисоціальної (хуліганської) поведінки з боку значної кількості молодих людей.

У цьому нормативному акті уряд пропонує розширити пропозицію послуг для всіх молодих людей за рахунок спортивних занять та змагань. Молодіжна пропозиція надає дітям та юнацтву допомогу в питаннях, які включають у себе покладання обов'язку на місцеві освітні адміністрації щодо задоволення певних Національних стандартів позитивної діяльності. Вони охоплюють:

– доступ протягом двох годин на тиждень до спортивної діяльності;

– доступ протягом двох годин на тиждень до інших конструктивних заходів у клубах, молодіжних групах і класах;

– можливості позитивного внеску в життя громади через волонтерство;

– широкий спектр інших розважальних, культурних, спортивних заходів та збагачення досвіду;

– низку безпечних і комфортних місць, у яких приємно провести час [8].

Логічним продовженням нормативних нововведень, покликаних надавати допомогу дітям, батькам та членам громади відповідно до їхніх потреб, стало прийняття у червні 2007 року Зеленої Книги «Догляд має значення» (Care Matters). Цей документ ще більше підсилює значення розширених шкіл у процесі надання додаткових соціальних послуг. Зокрема, в п. 4.57 – 4.59 гарантоване отримання доступу до послуг з догляду за дитиною, починаючи з раннього віку, підтримка сімейного навчання, швидкий і легкий доступ до послуг спеціалізованих служб та можливість користування членів громади матеріальними ресурсами навчального закладу, а також навчання дорослих. У нормативному акті встановлено пріоритетним напрямом розвиток розширених шкіл.

Загалом, Зелена Книга «Догляд має значення» спрямована також на реформування процесу надання послуг з догляду за дітьми найбільш уразливих категорій, таких, як діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, які виховуються прийомними батьками, а також діти з обмеженими функціональним можливостями [3].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, реформування системи надання додаткових послуг дітям, батькам та членам громади, яке тривало майже десятиріччя докорінно змінило становище молоді. Децентралізаційні процеси, що відбуваються в системі освіти Великобританії, значно зміцнили взаємодію школи та громади. З огляду на потреби дітей, урядом було запроваджено низку документів, які значно розширили пропозицію нового типу навчальних закладів – розширених шкіл, що дозволило також завжди бути в центрі потреб громади та попередити проблеми або вчасно прийти на допомогу. Ми вважаємо, що досвід діяльності розширених шкіл Великої Британії буде корисним для запровадження у вітчизняному освітньому просторі. Перспективним для нашого дослідження ми вбачаємо здійснення порівняльного аналізу діяльності британських розширених та вітчизняних загальноосвітніх шкіл.

Література

1. Department of Health and Department for Children, Schools and Families. The National Healthy Schools Programme (NHSP) [Electronic resource]. – 1999. – URL : http://en.wikipedia.org/wiki/National_Healthy_Schools_Programme
2. DfEE (Department for Education and Employment). Schools Achieving Success. − White Paper. − London : DfEE Publications 2001. − 78 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Care Matters : Transforming the Lives of Children and Young People in Care [Electronic resource]. – 2006. –URL : http://www.childrenwebmag.com/articles/child-care-articles/care-matters-transforming-the-lives-of-children-and-young-people-in-care
4. DfES (Department for Education and Skills). Children Act. – Nottingham, 2004. – 61 p.
5. DfES (Department for Education and Skills). Choice for parents, the best start for children : a ten year strategy for childcare. Norwich : HMSO, 2004. – 91 p.
6. DfES (Department for Education and Skills). Extended schools : Providing opportunities and services for all. – Annesley, Nottinghamshire : DfES Publications, 2002. – 56 p.
7. DfES (Department for Education and Skills). Five Year Strategy for Children and Learners. – Norwich : HMSO, 2004. – 116 p.
8. DfES (Department for Education and Skills). Youth Matters. – Norwich, 2005. – 83 p.
9. Education Act. Printed in the UK by The Stationery Office Limited under the authority and superintendence of Carol Tullo, Controller of Her Majesty's Stationery Office and Queen's Printer of Acts of Parliament. – 2002. – 231 p.
10. Every child matters Presented to Parliament by the Chief Secretary to the Treasury by Command of Her Majesty September 2003. – London. – 108 p.

УДК 37.014.53

СОЦІАЛЬНАПОЛІТИКА КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ З ПИТАНЬ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Г.В.Давиденко

Анотація. *У статті представлені результати ретроспективного аналізу становлення соціальної політики щодо інвалідності на теренах Європи; охарактеризовано сучасний стан справ щодо імплементації інклюзивної складової в суспільне життя Євросоюзу.*

Ключові слова*: інклюзія, інклюзивна освіта, інвалідність, інтеграція, соціальна інтегративна політика.*

Аннотация. *В статье представлены результаты ретроспективного анализа становления социальной политики относительно инвалидности на территории Европы; охарактеризовано современное состояние дел относительно имплементации инклюзивной составляющей в общественную жизнь Евросоюза.*

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивное образование, инвалидность, интеграция, социальная интегративная политика.*

Annotation. *The retrospective analysis of social disability policy establishment in Europe is conducted; the modern state of businesses is analysed in relation to the inclusive constituentimplementation intothe European Unionsocial life.*

Keywords:*inclusion, inclusive education, disability, integration, social integrative policy.*

Європейська соціальна хартія, Мальтійська декларація, Конвенція про права інвалідів Організації Об'єднаних Націй та інші міжнародні документи визначають право людей з інвалідністю на реалізацію своїх соціальних прав, у тому числі й права навищу освіту.

Сучасна європейська соціальна політика впроваджується під егідою «Нової Європи», основою якої є концепція тотального соціального права. Саме соціальна політика держави повинна бути фактором

© Г.В.Давиденко

успішного впровадження інклюзії.Водночас проблема доступу людей з обмеженими можливостями до їхніх соціальних прав стає все більш ***актуальною,*** оскільки соціальна політика щодо інвалідності поки не повною мірою забезпечує необхідний і достатній для цього рівень доступу. Саме тому, на нашу думку, варто розглянути становлення соціальної політики щодо інвалідності й неповносправності на теренах Європи.

Мета статті – провести ретроспективний аналіз становлення соціальної політики щодо інвалідності на теренах Європи та проаналізувати сучасний стан справ щодо імплементації інклюзивної складової в суспільне життя Євросоюзу.

Ретроспективний аналіз становлення соціальної політики щодо інвалідності на теренах Європи.

У доісторичний період в Європі панувало негативне ставлення до людей із вадами фізичного розвитку, оскільки община виходила з практичних потреб. Тому нормальною була практика фізичного знищення неповносправних як людей, які не могли полювати, воювати, здобувати їжу. В.А.Вєчканов указує на пасивний (ігнорування й кидання напризволяще) і активний (знищення) тип соціального ставлення до інвалідів з боку общини. Згодом, за первіснообщинного ладу, коли з'явилися елементи гуманності, фізичне знищення замінили пасивним соціальним ставленням – вигнанням з общини, позбавленням їжі й житла» [2]. У праслов'янських племен, на думку історика С.М.Соловйова, «при пануванні фізичної сили слабка людина була найнещаднішою істотою, і забрати життя у такої істоти вважалось актом милосердя» [10, с. 43].

У Стародавньому Римі спостерігаються перші прояви соціальної уваги до людей з інвалідністю, які набували обрисів державних інституцій. Так, І.Н.Єфимов стверджує, що тоді інваліди війни та їхні сім'ї утримувалися за рахунок Республіки, а римські легіонери, які стали неповноспраними у боях, отримували ренту, земельні наділи та звільнялися від податків. Важливим кроком є будівництво так званих валетудинаріїв – спеціальних шпиталів з елементами реабілітації, відновлення військової здатності поранених і навіть виготовлення протезів [3, с. 16]. Елементи піклування про інвалідів військових дій не можна вважати повноцінною соціальною турботою, оскільки особи нижчих каст, хронічно хворі, інваліди дитинства не мали жодних соціальних гарантій [4, с. 56].

Соціолог А.І.Шевченко виокремлює три типи такого ставлення: американська, західноєвропейська й східноєвропейська традиції [11]. Так, у дохристиянському світі переважало негативне ставлення до людей з обмеженнями медичного здоров'я. Науковець переконливо аргументує тезу про залежність ставлення до людей з вадами фізичного розвитку від географічних та кліматичних умов країни: «Чим більш суворими виявляються умови життя людей, тим менше можливостей залишалося у хворих, старих та калік для виживання. Наприклад, у північних народів (Скандинавія) було прийнято позбавляти таких людей життя з метою збереження життя роду [11]. Пізніше, з приходом християнства, окрім гуманізму й милосердя, прийшла віра в особливе божественне начало неповносправних. Отже, культурно складалися дві антагоністичні традиції в ставленні європейців до інвалідності: давніша – відторгнення та знищення, і пізніша – милосердя й святенництво.

Для Західної Європи XIX століття характерне поширення соціальної опіки щодо неповносправних під поняттям «реабілітація». Вона набуває не медичного, а саме соціологічного значення в діяльності благочинних організацій та служб і стає синонімом допомоги. Соціологічні реформи набули популярності після Першої Світової війни, коли з'явилася необхідність не тільки в медичній, а й фінансовій, психологічній та соціальній допомозі колишнім учасникам бойових дій. У цей час у Німеччині поширюються поняття «включення», «повторне включення», «відновлення», яке охоплювало професійні, медичні та соціальні аспекти життя неповносправних.

Соціологи відзначають, що в другій половині XX століття термін «інвалідність» (глухота, німота, каліцтво) відходить в Європі на другий план і набуває негативного відтінку, натомість поширюються поняття, зорієнтовані на особистість людини: людина з обмеженими можливостями, ослабленим зором, слухом, людина з порушеннями розвитку, з особливими потребами тощо. Це свідчить про становлення особливого індуктивного підходу, за якого часткове, особистісне, окреме домінує й узагальнюється до соціологічних категорій. Людина з інвалідністю розглядається як особистість, що має специфічні потреби, які визнаються суспільством і мають тривалу перспективу позитивного розвитку [11].

Першою країною, яка дійшла релевантного розуміння означеної проблеми, стала Німеччина. Тут у 1970-х рр. було створено законодавчу базу й національну концепцію соціальної політики, унаслідок чого реабілітація неповносправних була визнана й організована як особливий тип діяльності, скерований на допомогу людям з особливими потребами з метою розкриття їхніх здібностей, задоволення потреб і надання їм достойного місця в суспільстві.

У Європейському Союзі серед громадян працездатного віку близько 15 % мають обмежені можливості, що стимулює увагу з боку соціальних служб та державної політики. Окрім освітньої

сфери, яка торкається дітей з порушеннями фізичного розвитку проводяться заходи з соціальної та економічної інтеграції молоді в суспільство.

Узагальнення вітчизняних та зарубіжних соціологів свідчать про перехід у соціальній політиці Євросоюзу від захисту неповносправних до їх стимуляції до діяльності й самореалізації: «Пріоритетом у соціальній політиці стосовно людей з обмеженими можливостями держав-членів Євросоюзу стає не стільки захист і компенсації, скільки забезпечення можливості особам з інвалідністю контролювати власне життя, при чому реабілітація й інтеграція стали одними з основних інструментів для досягнення цієї мети. У багатьох державах традиційні інституційні утворення було реорганізовано в особистісно орієнтовані житлові комплекси зі спрямованістю на надання допомоги на місцях, що є одним зі способів допомогти людям з обмеженими можливостями стати більш незалежними» [11].

Дотримання соціальних прав та соціального забезпечення людей з обмеженнями медичного здоров'я в Європейському Союзі забезпечується двома типами законодавчих актів: перші стосуються світових міжнародних організацій (ВООЗ, ООН), другі – власне Євросоюзу.

Так, Рада Європи проводить політику захисту прав людей з інвалідністю з початку створення Європейського Союзу. Вже у 1950 році прийнято «Європейську конвенцію про захист прав людини й основних свобод», на яку опирається Рада Європи при впровадженні соціальної політики щодо неповносправних. У 60-ті рр. прийнято «Європейську соціальну хартію» й «Частковий договір у соціальній сфері й галузі громадського здоров'я». Ці документи заклали юридичну базу інтеграції, реабілітації й соціального забезпечення інвалідів в ЄС[9].

Становлення сучасного підходу до реалізації соціальної політики, в тому числі й щодо неповносправних, у Європейському Союзі розпочалося з моменту його створення як реформи, скерованої на нейтралізацію негативних наслідків економічної інтеграції.

Перша масштабна програма соціальних дій була розроблена й затверджена на Паризькому саміті 1972 року. Вона поклала початок розробці соціального законодавства Євросоюзу.

Наступний період (1980-ті рр.) характеризується прийняттям важливих актів, які, не маючи юридичної сили, узагальнили й широко продемонстрували потребу в соціальній гармонізації національних законодавств (Єдиний європейський акт, 1986), окреслили основні цілі соціальної політики Європейського Союзу (Хартія основних прав трудящих Співтовариства, 1989 р.). На тлі економічної, політичної, культурної та інших типів інтеграцій у глобалізованому суспільстві постала проблема в соціальній інтеграції, відповідальність за гармонійне втілення якої покладено на держави-члени Євросоюзу.

Хартія основних прав трудящих Співтовариства в дусі так званого «м'якого права» узагальнила основні права трудящих, до яких зараховувала й людей з обмеженими можливостями. Разом з утвердженням права на безпечну працю, вільний вибір професії, страхування від нещасних випадків на виробництві тощо документ регламентував запровадження необхідних умов життя для людей похилого віку та інтеграцію неповносправних у суспільство та трудове життя.

Правова база Європейського Союзу із забезпечення соціальних гарантій осіб з інвалідністю активно створюється з 90-х рр. XX ст. Так, 1997 року укладено Амстердамський договір, який заборонив усі форми дискримінації стосовно людей з особливими потребами. Соціолог А. І. Шевченко зазначає: «Аналіз змісту Амстердамського договору дозволяє виокремити основний напрям діяльності держав, що його підписали,стосовно людей з обмеженими можливостями. Він визначається як бажання не обмежувати себе у здійсненні специфічних заходів для забезпечення рівності можливостей. Іншими словами, всі застосовані дії і заходи – від планування, реалізації й контролю до оцінки – повинні ґрунтуватися на принципі рівності прав і рівних можливостей, а також недопущення будь-яких фори дискримінації [11].

У 2000 році прийнято Хартію основних прав Європейського Союзу, де в статтях 21 та 26 затверджено неможливість дискримінації стосовно людей з інвалідністю та проголошена повага до усіх неповносправних. Цього ж року оприлюднено доповідь Європейської комісії «До Європи без бар'єрів для людей з обмеженими можливостями». У цьому документі проаналізовано перешкоди на шляху до інтеграції осіб з фізичними обмеженнями *в* повноцінне життя європейського суспільства та *представлено* рекомендації з їхнього усунення [9].

1993 року було укладено надважливий Маастрихтський договір. Вступивши в дію 1 листопада 1993 року, він заклав політичний фундамент євроінтеграції, яка вважалася і процесом, і структурою. Саме з цього часу європейська єдність стала називатися Європейським Союзом. Договір проголосив чотири основні принципи (стовпи) співдружності європейських країн, *з*-поміж яких визначальний щодо прав інвалідів – розбудова в Євросоюзі «Європи громадян», у якій усім мешканцям забезпечуються рівні політичні й соціальні права.

Окрім Конвенції ООН з прав інвалідів, Європейської конвенції про права людини та інших документів, з 80-х рр. ХХ ст. в Євросоюзі реалізуються проекти ГеліосІ і ГеліосІІ, метою яких є соціально-економічна інтеграція осіб з інвалідністю, в тому числі й молоді. У 1993 році підписано Амстердамський договір, відповідно до якого в Європейському Союзі не допускається дискримінація особи за будь-якими ознаками [1].

Починаючи з 1999 року, уряди держав-членів ЄС провадять тісну взаємодію з неурядовими організаціями інвалідів завдяки прийнятій Радою Європейського Союзу Резолюції. Як зазначає М. Модине, у ній «підкреслено необхідність розширення можливостей працевлаштування для осіб з інвалідністю та здійснюються відповідні попереджувальні й активні дії для спеціального просування й інтеграції неповносправних» [8, с. 19].

З початку 2000 рр. активізувалася діяльність Євросоюзу щодо не тільки інтеграції осіб з особливими потребами, а й їхнього всебічного забезпечення та участі в авангарді науково-технічних, економічних та політичних процесів суспільства. Акцент же робиться на забезпеченні доступу осіб з інвалідністю до соціального й правового захисту, а також розбудову й удосконалення соціально-правових систем для неповносправних на національних рівнях держав-членів ЄС. Так, у 2001 році Рада Європи прийняла документ «До громадської участі людей з обмеженими можливостями шляхом новітніх технологій, орієнтованих на інтеграцію», а в 2002 р. – «керівні принципи в галузі покращення доступу до соціального захисту» [9].

Важливим етапом в оптимізації соціальної політики щодо неповносправних є прийняття Європейською комісією в 2010 році спеціальної стратегії (the European Disability Strategy), розрахованої на десять років (2010 – 2020 рр.), яка має стати основою соціальної політики для країн Європейського Союзу й передбачає обов'язкове розв'язання проблем і задоволення інтересів, прав і свобод інвалідів [12].

Соціальний аспект розвитку неповносправної особистості було закріплено 13 грудня2006 р. Генеральною Асамблеєю ООН, яка прийнялаКонвенцію про права інвалідів та Факультативний протокол. Вони вступили в дію 3 травня2008 р. У документі розглянуто перспективи реформ з вказівкою на сфери соціального розвитку, у яких особи із інвалідністю могли б реалізовувати свої права. Російська дослідниця М. Л. Ларицька, яка вивчає реалізацію соціальних прав інвалідів у Європі, визначаєосновне гасло документу як таке: «Відсутність дискримінації, повага до гідності й особистої незалежності, повне включення інвалідів у суспільство, повага до їхніх особливостей, рівність можливостей є головними принципами цієї Конвенції» [6].

Слід зазначити, що за даними на кінець 2012 року до Конвенції долучились усі країни Європейського Союзу та ще 125 країн світу, які, згідно з документом, повинні звітувати один раз на два роки про прогрес соціального становлення осіб з інвалідністю на національному рівні. Політологи та соціологи відмічають, що темп ратифікації вказаної конвенції найвищий серед усіх конвенцій ООН [5].

Сучасна соціальна політика Євросоюзу щодо молоді з інвалідністю.

З другої половини ХХ століття проголошено будівництво «Нової Європи», основою якої є концепція тотального соціального права. Важливим моментом розбудови цієї стратегії є визнання, викриття й максимальна ліквідація перешкод і недоліків у цій царині. Діяльність Ради Європи та провідних світових гуманітарних організацій була скерована на межі ХХ – ХХІ ст. на заклик держав до розвитку й зміцнення соціальної політики доступу (Мальтійська декларація 2002, Малагська декларація 2003 тощо).

Так, згідно з Малагською декларацією, «основною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя інвалідів та їхніх сімей, при цьому особливе значення має надаватися їхній інтеграції й повноправній участі в суспільному житті» [7]. Для цього Рада міністрів вирішила працювати в рамках так званої антидискримінаційної концепції й рекомендувала Раді Європи розробити План заходів з проблем інвалідності. 7-8 травня в Малазі (Іспанія) відбулася друга конференція міністрів, метою якої було «покращення якості життя інвалідів, проведення послідовної політики для повноцінної участі й через таку участь» [8, с. 5].

7 – 10 жовтня 2003 р. у Страсбурзі на 26-й сесії Комітетом з реабілітації й інтеграції людей з інвалідністю (CD-P-RR) було заслухано доповідь Марка Модине, директора Національного центру з дослідження інвалідності й соціальної непристосованості. Тема – «Доступ досоціальних правлюдей з обмеженими можливостями в Європі». У документі узагальнено основні заходи й принципи, скеровані на надання в Європі соціальних прав особам з інвалідністю, викрито перешкоди, які звужують ці права. Сюди належать транспортні послуги, освіта й професійна зайнятість, охорона здоров'я, інформація та зв'язок, соціальний захист [8].

Важливим є окреслення конкретних заходів, прийнятих для забезпечення доступу до соціальних благ та реалізацій молодого населення Європейського Союзу. Першими в низці сфер, яких торкнулися реформи, за словами М.Модине, є економічний, соціальний та правовий захист. Його реалізація виходить з більш загальних стосовно інвалідності цінностей, зокрема сім'ї, у якій проживає неповносправна дитина. Оскільки, згідно з Європейською соціальною хартією, сім'я, будучи головною структурною ланкою суспільства, для повноцінного розвитку має право на економічну, соціальну й юридичну підтримку. Відповідно «держави, які підписали Хартію, приймають на себе зобов'язання забезпечувати з цією метою соціальні й сімейні допомоги, податкові пільги, заохочення будівництва житла, пристосованого для сімейних потреб, допомога молодим сім'ям та інші відповідні заходи, а також гарантувати дітям та молоді, напряму або у співпраці з державними та приватними організаціями, соціальний, правовий та економічний захист, що дозволить їм реалізовувати право виховуватися в оточенні, що сприяє повноцінному розвитку їхньої особистості, а також фізичних та розумових здібностей [8, с. 25].

Стосовно неповносправної молоді реалізація Хартії сприяє зниженню ризиків дискримінації та відчуження інвалідів, а соціально-економічний захист вибудовується на ґрунтовному оцінюванні становища кожної конкретної молодої людини з обмеженими психо-фізичними можливостями.

Отже, розглядаючи соціальну політику щодо людей з інвалідністю в історичному розрізі, можна підсумувати, що спочатку, на зорі цивілізації, панувало негативне ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я, оскільки община виходила з практичних потреб. Пізніше, з розвитком національних держав, склалися три традиції ставлення до інвалідності – американська, західноєвропейська й східноєвропейська, які були зумовлені географічними й кліматичними особливостями. Запровадження християнства оптимізувало ставлення до неповносправних, оскільки, окрім гуманізму й милосердя, прийшла віра в особливе божественне начало неповносправних. Реальні соціологічні реформи набули популярності після Першої Світової війни. Соціальна політика й реабілітація осіб з інвалідністю була визнана й організована як особливий тип діяльності**.** Політика захисту прав людей з фізичними обмеженнями запроваджується з початку створення Європейського Союзу. Спочатку виникла потреба та її усвідомлення, у 1980-ті рр. прийнято важливі міжнародні акти, що продемонстрували потребу в соціальній гармонізації національних законодавств.

Власне правова база Європейського Союзу із забезпечення соціальних гарантій неповносправних активно створюється з 90-х рр. У 1990-х – 2000 рр. Рада Європи, виходячи з пріоритетів поваги до рівних прав та соціальної інтеграції, реалізувала низку ініціатив, результатом яких стали: а) широке розуміння інвалідності на територіях держав-членів ЄС; б) розробка стандартів і проектів законодавств для держав-членів; в) практична реалізація наданих урядам держав рекомендацій.

З початку 2000 рр. активізувалася діяльність Євросоюзу не тільки щодо інтеграції осіб з інвалідністю, а й їхнього всебічного забезпечення та участі в авангарді науково-технічних, економічних та політичних процесів суспільства**.** У 2010 році Європейська комісія прийняла спеціальну стратегію (the European Disability Strategy), розрахована на десять років (2010 – 2020 рр.), яка має стати основою соціальної політики для країн Європейського Союзу.

Серед перспектив подальших досліджень ми розглядаємо аналіз шляхів оптимізації включення осіб з інвалідністю в суспільне життя та освітній процес у країнах Європейського Союзу.

Література

1. Амстердамська угода [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://www.eurotreaties.com/amsterdamtreaty.pdf. – Назва з екрану.

2. Вечканов В. А. Исторический аспект реабилитации инвалидов / В.А. Вечканов // Врачебно-трудовая экспертиза и социально-трудовая реабилитация инвалидов: сб. научн. трудов / Под ред. В. П. Белова и А. К. Добржанской. – Вып. 5. – М.: ЦИЭ- ТИН, 1976.

3. Ефимов И. Н. Инвалидность как вид нетрудоспособности / И.Н. Ефимов // Врачебно-трудовая экспертиза и социально-трудовая реабилитация инвалидов: сб. научн. тр. / Под ред. В.П. Белова и А.К. Добржанской. – Вып. 5. – М.: ЦИЭТИН, 1976. – С. 16–22.

4. Заблудовский П. Е. и др. История медицины и здравоохранения / П.Е. Заблудовский и др. – М.: Медицина, 1966. – 65 с.

5. Комитет *по правам инвалидов просит относиться к нему как к другим договорным органам // ООН.* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/russian/news/story.asp?NewsID=18493#.UMmYM-Qz1GY. – Назва з екрану.

6. Ларицкая М.Л. Права лиц с ограниченными возможностями и механизмы их защиты на международном, европейском и российском уровнях / М.Л. Ларицкая // Вестник Томского государственного университета: Научная библиотека Кибер Ленинка. – Вып. № 373 / 2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://cyberleninka.ru/article/n/prava-lits-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-i-mehanizmy-ih-zaschity-na-mezhdunarodnom-evropeyskom-i-rossiyskom-urovnyah#ixzz3IgI4XAjK. – Назваз екрану.
7. Малагская декларация. Декларация министров в Малаге о людях с ограниченными возможностями: «К полному гражданскому участию». – 2-я Европейская конференция министров. – Малага, 7-8 мая 2003 года.
8. Модине М. Доступ инвалидов к социальным правам в Европе. Национальный центр по исследованиям инвалидности и социальной неприспособленности (CTNERHI) / Марк Модине // Страсбург, 7-10 октября 2003 года, изд: Совет Европы. – 115 с.
9. Рада Європи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/justice/discrimination/disabilities/index_en.htm. – Назва з екрану.
10. Соловьев С.М. История России с древнейших времен / С.М.Соловьев // Сочинения в 18 кн. – Кн.1:Т.1-2. – М.: Голос, 1993. – 768 с.
11. Шевченко А.И. К вопросу об организационно-правовом обеспечении защиты прав и достоинства человека с ограниченными возможностями в Европе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки: Юридические науки. – Номер: Выпуск № 6. – 2013. – [Електроний ресурс] – Режим доступу. –http://www.online-science.ru/m/products/law_sciense/gid802/pg0. – Назва з екрану.
12. European Disability Strategy 2010-2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http : // eur-lex.europa.eu/Lex Uri Serv/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:EN:PDF. – Назва з екрану.

УДК 37.013.74

АНАЛІЗ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ БАГАТОМОВНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

О.О.Першукова

Анотація. *У статті проаналізовані основні можливості для розвитку багатомовного спілкування школярів у позаурочний час, які пропонує сучасне суспільство країн Європи; визначені характерні ознаки навчання для формування багатомовності в умовах неформальної освіти.*

Ключові слова: *багатомовність, багатомовна освіта, європейські школярі, формування багатомовної компетентності, позашкільна освіта.*

Аннотация. *В статье рассмотрены основные возможности для развития многоязычного общения школьников европейских стран во внеурочное время, которые предлагает современное общество стран Европы; определены характерные черты обучения для многоязычия в условиях неформального образования.*

Ключевые слова: *многоязычие, многоязычное образование, европейские школьники, формирование многоязычной компетентности, внешкольное образование.*

Annotation*. The article examines the basic learning opportunities for students' plurilingualism development offered by modern society of European countries in outside school hours. The key factors of empowerment for plurilingualism forming are analyzed and characteristic features of learning for plurilingualism in non-formal education are indicated.*

Keywords: *plurilingualism, multilinguals/plurilingual education, European students, plurilingual competence formation, out of school education.*

Поняття «безперервна освіта» як навчання протягом усього життя (*Lifelong Learning, LLL*) почали застосовувати з початку 1970-х років, але центральною темою політики з розвитку людських ресурсів ЄС та РЄ воно стало лише з 1990-х. Це пов'язано з появою нової освітньої парадигми, за якою розвиток особистості відбувається в холістичній перспективі і не лише завдяки формальній освіті, а й через її соціалізацію й активну участь у суспільному житті. Політика європейських інституцій у сфері освіти стосовно навчання протягом життя орієнтується на компетенції, які мають усеохопний характер, не обмежені чіткими рамками шкільної дисципліни й можуть формуватися в різних контекстах, у тому числі в рамках неформальної та інформальної освіти [4; 22]. Вивчення цього досвіду становить цінність для України, яка поставила перед собою завдання інтеграції в Європейську спільноту, досягнення її економічних і соціальних параметрів, забезпечення належного рівня конкурентоспроможності підготовки фахівців.

У Європі вкорінення глобалізаційних процесів у життя окремих держав і світової спільноти загалом, розширення зв'язків між країнами призвело до усвідомлення потреби формування здатності спілкуватися кількома мовами в усе більшої кількості людей. У 2007 р. був опублікований звіт Групи експертів високого рівня з багатомовності (*High Level Group on Multilingualism. Final Report),* в якому

© О.О.Першукова

фахівці визначили, що *мотиваційні стратегії багатомовності* полягають в окресленні реалістичних цілей і застосуванні позитивного досвіду, а також намітили напрями розвитку: 1) створення мовних курсів на основі аналізу потреб, що передбачають формування як повної, так і часткової компетентності учнів; 2) розповсюдження інформації щодо користування інтернетом для навчання мов, зокрема вебсайтів та освітніх порталів, усебічна підтримка інформації багатьма мовами в електронному вигляді; 3) пропагування користі від навчання мов завдяки висвітленню зв'язків із спортивними та музичними подіями, ознайомленню із позитивним досвідом опанування кількома мовами; 4) сприяння розвитку функціональної грамотності в кількох мовах завдяки застосуванню медійних технологій і телебачення, зокрема дублювання та використання субтитрів [10].

Мета статті полягає в аналізі основних можливостей для розвитку багатомовного спілкування школярів у позаурочний час, дослідженні чинників, що спричинили розширення можливостей для формування багатомовності у сучасному суспільстві країн Європи, виявленні характерних ознак навчання для формування багатомовності в умовах неформальної освіти.

Основний зміст. Швидкий розвиток інформаційних і комунікативних технологій, з одного боку, несе суттєву загрозу культурному різноманіттю, неповторності й багатоманіттю особливостей, але разом із тим він створює умови для поновлення діалогу між культурами й цивілізаціями [3]. Сучасна європейська освіта на усіх рівнях (формальному, неформальному, інформальному) має нерозривний зв'язок із темами інтеркультурного спілкування, мультикультурного оточення й багатомовної освіти. Одним із дієвих способів розвитку багатомовності є значне сприяння з боку світових та європейських міжнародних організацій, що полягає в просвітницькій діяльності щодо користі багатомовності. Воно має багато проявів, одним із яких є запровадження так званих «щорічних мовних свят», мета яких – ознайомлення й зацікавлення мовами та культурами, формування позитивного ставлення до багатомовності, пропаганда взаєморозуміння між народами. З 2001 р. у країнах Європи стало традиційним щорічне святкування *Європейського дня мов*, яке запроваджене з ініціативи Ради Європи. У цей день відбуваються численні заходи, присвячені європейському мовному спадку, які стимулюють вивчення й збереження мов, оскільки «прославляючи мови, ми прославляємо їх різноманіття » [8]. Їхня мета — залучити якомога більшу кількість учасників до участі у святах, які включають виставки плакатів, малюнків, світлин, багатомовних відеокліпів та мовних біографій відомих людей: письменників, акторів, спортсменів. За роки проведення в різних європейських містах звичними стали художні постановки, ігрові та поетичні заходи. У такі дні транслюють музичні твори, зокрема європейські хіти, які зуміли подолати державні кордони й стали відомими в різних країнах. Часто свята відвідують представники посольств сусідніх країн та країн, мови яких вивчають учні, спеціалісти мовної галузі та міжнародні експерти. Виступи присвячені висвітленню важливих проблем розвитку багатомовності, її ролі в соціальній адаптації, економічному змаганні, розв'язанні глобальних проблем людства. Для юних учасників організовують знайомство із казками та оповіданнями різних народів як мовою оригіналу, так і в перекладах. Для того, щоб свято тривало довше, на сайті організаторів Європейського року мов *Language facts and fun* можна знайти різноманітні сценарії свят: мовні турніри й вікторини на знання лінгвістичної та соціокультурної інформації, вечори багатомовної поезії, збірки просто цікавої інформації про мови [8].

Європейська Комісія підкреслює необхідність створення сприятливого для навчання мов середовища (*Language friendly environment*), що передбачає: 1) розвиток інклюзивного підходу до лінгвістичного розмаїття, який означає вивчення усіх мов, їхніх діалектів і говірок для збереження, охоплюючи цим процесом усе населення; 2) створення спільнот, що мають за мету сприяння опануванню мов широким загалом європейців. Для цього планують зробити звичним застосування субтитрів у кінотеатрах, а також пропонують публічно поціновувати багатомовність, зокрема поширювати інформацію та шанобливо ставитися до осіб, які спроможні послуговуватися кількома мовами [21].

Однією із характерних ознак сучасного освітнього простору є його *віртуалізація* як складова процесу формування відкритого інформаційного суспільства, для якого притаманне лавиноподібне зростання кількості електронних інформаційних ресурсів, вільне розповсюдження інформації та спрощення доступу до неї**.** Значний внесок належить грандіозному проекту *e-Europe* (електронна Європа) [12], який спрямовано на отримання європейцями максимальної користі від інформаційної революції. *E-Content,* як складова проекту *e-Europe*, об'єднала загальні дослідження в галузі багатомовних технологій, видавничої діяльності та створення банку аудіовізуальної інформації. Його реалізація спричинила підвищення ефективності доступу до інформації бібліотек, музеїв та архівів. Полегшення доступу до інформації сприяло стимулюванню творчого потенціалу, удосконаленню

існуючих та створення нових освітніх засобів та систем із розвитку багатомовності для реалізації європейської концепції навчання впродовж життя [6; 12].

Електронний ресурсний банк матеріалів для навчання мов *Vistawide* містить словники та довідники, інструкції з навчання, художню літературу різними мовами для аудиторії різного рівня, у тому числі й двомовну, а також лексико-граматичні коментарі. Застосування подібних матеріалів у навчанні чи роботі надає суттєве *сприяння в уникненні стресу* від початкового етапу засвоєння мови — механічного пошуку кожного невідомого слова в словнику [23]. Освітній сервіс *Lingu@net world wide,* окрім віртуальної бібліотеки уроків різними мовами й великої кількості словників, пропонує *навчання мов у тандемі*. Таке навчання спрямоване на створення можливостей для мовної практики за використання електронної пошти, телефонних розмов, відеоконференцій. Підхід, в основі якого спілкування учня з іноземцем-носієм мови, що її вивчає учень (при цьому співрозмовник вивчає мову, носієм якої є учень), був розроблений у 1980-ті групою вчених під керівництвом Х.Брамертца (*Helmut Brammerts*) на базі університету в м. Рур для організації навчання студентів із Німеччини та Іспанії. У такий спосіб співрозмовники удосконалюють власні наявні вміння в щонайменше двох мовах, які вивчають. Методичні рекомендації для тандемного навчання школярів були розроблені в рамках проектів Європейського Союзу з дистанційної освіти «*Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning» 1996-1999* та проекту *LINGUA-D «Tandem Language Learning Partnerships for Schools 1998-2000».* Створено посібники дев'ятьма мовами (данська, німецька, англійська, іспанська, французька, італійська, нідерландська, португальська та шведська), які не є еквівалентними версіями, а створені спеціально для застосування в різних соціально-культурних контекстах. Нині для бажаючих розвивати багатомовне спілкування в Європі існує широко застосовуваний ресурс *eTandem Europe* [13; 19].

Активний пошук і запровадження інноваційних методик дозволяють задовольнити потреби молодого покоління в мовних послугах, доповнюючи їх традиційне навчання в школі чи пропонуючи ексклюзивні способи підготовки. Прикладом такої компанії є дистанційний *Лінгвістичний інститут* (*Linguistic Institute Ltd*), створений відомим поліглотом С. Кауфманом (*Steve Kaufmann*). Компанія широко запроваджує нові підходи (*LingQ*) щодо *on-line* навчання мов як із застосуванням електронних програм, так і під керівництвом професійних учителів і викладачів, які можуть знаходитися в будь-якому куточку земної кулі. Переваги таких технологій у порівнянні із традиційними досить суттєві — відносна дешевизна й гнучкість, можливість навчатися в індивідуальному режимі й управляти власним навчальним процесом [17]. Освітній сервіс *Study Guide and Strategies* надає інформацію усім бажаючим вивчати мови. Серед послуг: а) можливості користування багатомовними словниками, віртуальні уроки, переклади машинні та професійні; б) консультації щодо визначення персонального навчального стилю, створення власного плану навчання. Про запитаність цього ресурсу свідчить кількість відвідувачів за 2011 рік — 10,4 млн., яких цікавила інформація щодо 39 мов світу [22].

Multilingual Internet for language learning — це багатомовний електронний ресурс з навчання мов для людей різного віку, але він користується особливою популярністю в дітей, бо його підрозділ *Dino Lingo Language Learning for Children* містить матеріали для дітей дошкільного віку. Кількість мов вражаюча, їх близько 40, у тому числі українська [11; 16]. Для ознайомлення та навчання пропонують мовний супровід, який містить більше 200 найбільш вживаних слід та виразів до анімаційної подорожі юрського періоду, є можливість замовити друковані матеріали, як то книгу розповідей різними мовами, карточки, постери. Ресурс прийнятний для застосування в груповому навчанні в позаурочний час, навчанні мови з репетитором, чи самостійного навчання. Особлива увага присвячена навчанню в багатомовній сім'ї. Перекликається із цим ресурсом інший *Multilingual Living Magazine*, який містить ідеї для навчання й виховання багатомовних дітей різних національностей. Містить різнобічну інформацію про лінгвокультурні особливості, етичні та психологічні проблеми, пов'язані із багатомовністю. Ресурс, що має за основний лозунг «Глобальне спілкування починається вдома» (‘*Because Global Communication Begins at Home’*) заснувала К. Хеллер (*Corey Heller),* домогосподарка, яка виховує в умовах англо-німецької двомовності трьох дітей. Нині цей ресурс користується популярністю, бо надає можливості для спілкування та обміну досвідом батькам, які виховують дітей в умовах багатомовності [18].

Сучасною відповіддю на зрослі потреби у формуванні багатомовності є застосування різноманітних *on-line* технологій. Розвитку багатомовності в сучасному суспільстві сприяє широке застосування *машинного перекладу* як технології зв'язного перекладу комп'ютерною програмою з однієї мови на іншу. Ще в кінці 1990-х було створено кілька систем, здатних забезпечити хоча б і не блискучий, але прийнятний переклад, який застосовувався в певних випадках, зазвичай у галузі технічної документації. Нині існують дві основні технології машинного перекладу. Більшість

розробників систем (*SYSTRAN*, Франція, *Linguatec*, Німеччина, ПРОМТ, Росія) застосовують технологію *rule-based,* в основі якої саме мовні правила. Технологія покликана забезпечити зв'язний переклад тексту завдяки аналізу структурних елементів вхідної інформації однієї мови й синтезу кінцевого варіанту іншою. Забезпечує чорновий варіант перекладу за умови потреби швидко зрозуміти загальний зміст тексту завдяки великому лексичному запасу й розпізнаванню стійких виразів. Друга технологія — *task-based,* лежить в основі популярного сервісу *Яндекс. перевод*, перекладача *Google* та нового сервісу *ABBYY*. У їх основі порівняння великих обсягів інформації, мовних пар, текстів, які містять речення однією мовою і відповідні їм іншою. Характерна ознака — «самонавчання» на базі пошуку найбільш вірогідної відповідності, представляє собою «базу перекладацької пам'яті». Створені на основі названих технологій програми спеціального перекладу 16 мовами користуються великою популярністю як у середовищі професійних перекладачів, так і пересічних користувачів. У процесі послуговування технологіями машинного перекладу користувачі щонайменше знайомляться з мовним багатством світу, а за наявності хоча б поверхових знань з'являється можливість їхнього поглиблення та розвитку [7; 14; 23].

Бажання сучасної молодої людини «вийти за кордони рідної мови» (за висловом Л. Вітгенштейна: «Кордони моєї мови означають кордони мого світу») можна пояснити різними причинами. Автор відомого есе «Мандруюча лінгвістика» Р. Генал (*Rainer Ganahl*) за основні спонукальні чинники реалізації потреби опановувати нові мови розглядає освітні, політичні, колоніальні, міграційні та психологічні причини. Він підкреслює, що в епоху глобалізації устремління до опанування мов особливо пов'язане з міграцією і туризмом. Зростанню цих явищ у світі сприяє розвиток засобів транспорту, їх комфорту та доступності. За статистикою Всесвітнього банку за 2005 р., з десяти основних міграційних потоків шість були спрямовані в країни, де мовами мігрантів не спілкуються. Зокрема, в Західну Європу перемістилися мігранти з Центральної та Південної Азії, Північної Африки. Це означає, що люди з одних, переважно багатомовних, країн перемістилися в інші, додали нові мови у власний лінгвістичний репертуар і значно урізноманітнили європейський соціальнолінгвістичний профіль [1]. Зростання популярності туризму спричиняє значну зацікавленість мовами, адже, як правило, продавець і робітник сфери послуг намагаються говорити мовою своїх клієнтів.

Для підвищення вмотивованості дітей до спілкування різними мовами, зокрема мовами спадку, з ініціативи батьків у країнах Західної Європи організовують численні суботні та недільні школи, культурно-освітні заходи, розвивають дошкільне навчання для дітей із сімей мігрантів та змішаних сімей. Рання багатомовність сприяє розвитку зацікавленості в інших культурах і спільнотах, способі життя й особливостях культурно-обумовленої поведінки. Успішним прикладом багатомовної освіти з дошкільного віку є міжнародний проект *Light* (*Language for Education and Global Human Tolerance*), який розвивається за підтримки Європейського Союзу. У проекті беруть участь Німеччина, Франція, Фінляндія, Австрія, Кіпр та долучаються фахівці інших країн, як наприклад Болгарії, Естонії, Молдови, Латвії. Проект присвячений розвитку європейської моделі дво- та багатомовних дитячих садків з інтенсивним вивченням мов. На їх основі створено базу для розвитку дитячої багатомовності й професійної інтеграції педагогів-мігрантів у соціум країн Європи. 19 жовтня 2013 р. створена Міжнародна асоціація європейського педагогічного об'єднання в підтримку багатомовної освіти *VIA LIGHT*. Завдяки роботі фахівців багатьох європейських країн створена загальноєвропейська модель двомовної освіти дітей дошкільного віку та її варіанти — австрійська, німецька, французька, а також фінська і кіпріотська. Спільні ознаки: 1) відсутність заборони спілкуватися будь-якою мовою; 2) сприяння гармонійному психологічному розвитку дітей із сімей мігрантів у новій культурній традиції мажоритарної спільноти; 3) якісний догляд, навчання й підготовка у відповідності до вікових та культурних потреб; 4) комбінування мовної підготовки з іншими видами навчання, зокрема музично-танцювальним і театральним [2].

Окрім роботи багатомовних дитячих садків (німецько-російських, німецько-англійсько-російських; німецько-російсько-єврейських (з мовою іврит) у Німеччині та німецько-хорватською і німецько-італійсько-хорватською в Австрії), сприятливі умови для розвитку багатомовності, зокрема підтримки мови спадку, створено в школах вихідного дня у Франції, де середа й субота — вихідні дні). Такі школи пропонують не лише догляд за дітьми дошкільного та шкільного віку, а й активні освітньо-виховні заходи різними мовами. У їхньому розкладі – заняття музикою, театром, живописом та грою в шахи [5]. Позашкільні освітні заклади, у тому числі багатомовні дитячі садки (Німеччина, Австрія), школи вихідного дня (Франція) виконують соціальне замовлення всебічного розвитку дитини, створюють комфортні умови для навчання та виховання дітей різного віку, враховують індивідуальні особливості побудови світогляду кожної дитини, за її власним ритмом розвитку. За гіпотезою «порогів» Дж. Куммінса, щоб багатомовний розвиток дитини відбувався належним чином, необхідно досягти

необхідного порогу компетенції в основній мові дитини. В умовах дошкільних закладів цей процес відбувається належним чином, під наглядом кваліфікованих вихователів, дитячих психологів, логопедів.

Збереженню та розвитку здатності спілкуватися європейськими мовами, якими послуговуються рідше, сприяє Міжнародна недержавна організація *Федеральний Союз європейських національних меншин* (*Federal Union of European National Minorities, FUEN*), заснована разом із Радою Європи у далекому 1949 р. Ця потужна в Європі організація сприяла створенню усім відомих нині документів Європейської Хартії регіональних мов і мов національних меншин та Рамкової Конвенції захисту національних меншин. Мета роботи *FUEN* на нинішньому етапі полягає у всебічній підтримці європейських культур та мов, які не мають власної державності та входять до складу іншої країни. Адже нині в Європі, окрім основних мов, ще є застосовуваними 53 мови, і кожен сьомий європеєць є членом такої мовної меншини. Організація налічує 90 філіалів у 32 країнах. Серед кількох напрямів роботи організації мовний напрям є основним. Він пов'язаний із збереженням європейських автохтонних мов. Проводиться широка робота з їхньої популяризації серед молоді. Окрім проведення фольклорних фестивалів під лозунгами «Одномовність виліковна!» та «Ніколи не пізно!», науково-практичних семінарів для широкого кола слухачів, супроводу культурних та спортивних подій, видання журналу *Europa Ethnica*, організація фінансує роботу кількох проектів. Серед них найбільш відомим є *RML2future,* якій опікується розробкою сценаріїв збереження міноритарних мов Німеччини, Данії, Австрії, Бельгії, Італії [15].

Серед інших сітьових дослідницьких центрів слід назвати роботу довгострокового проекту Європейського Союзу *MERCATOR* на базі Академії у м. Фріске (*Fryske Academy*), Нідерланди. Його робота пов’язана із сприянням розвитку та збереження *природної багатомовності* в Європі, зокрема збереженню *less-widely spoken languages* **—** мов, якими користуються рідше. Такі мови (регіональні та мови меншин) часто мають назву *міноритарних* мов. Центр започатковано ще в 1987 р., а в 2006 р. роботу значно розширено завдяки створенню платформи для збору статистичних даних і результатів досліджень у галузі багатомовності, обміну досвідом та практичними розробками для багатомовних шкіл та позашкільних закладів. Сітка *MERCATOR* складається із п’яти дослідницьких та інформаційних центрів, які мають власну тематичну програму стосовно підвищення життєздатності мов Європи, і у такий спосіб поєднує багатомовні спільноти. Опубліковано вже кілька десятків *Регіональних Досьє* **—** досліджень про стан розповсюдження міноритарних мов у країнах Європи [20].

Сприяють розширенню процесу формування багатомовності серед населення і школярів також приватні мовні школи, які працюють у європейських країнах. Вони пропонують досить різнопланові й універсальні програми та курси навчання мов, які відповідають специфічним запитам конкретних клієнтів, їхнім віковим потребам, бюджетним затратам, навчальним цілям та інтересам. Пропозиції включають як стандартні освітні методики, посилені розробками нових спеціальних програм для підготовки до навчання у зарубіжних університетах, так і прискорені програми для туристів, які вирушають у екзотичні країни. Глобалізація ділового сектора європейської економіки спонукає перенесення багатьох підприємств і виробництв ближче до дешевих джерел сировини й робочої сили, що сприяє зростанню зацікавленості європейських старшокласників у азійських мовах, поглибленню їхньої мотивації до навчання як способу підвищення власного економічного ресурсу. У недалекому майбутньому вони зможуть користуватися привілеями на ринку праці [16].

Глобальний багатомовний освітній проект**,** відомий як *Академія культури Google*, надає можливості для усіх бажаючих ознайомитися з культурними скарбами людства, створеними за усю історію цивілізації, у віртуальному просторі. Проект пропонує знайомство із світовою культурною спадщиною, у тому числі для поглиблення багатомовних умінь. Завдяки існуванню 25-мовного режиму коментарів, користувач має широкі можливості для самоосвіти чи застосування матеріалів для освіти інших. Академія культури об’єднує кілька проектів, окрім присвяченого шедеврам образотворчого мистецтва *Art Project*, тут можна знайти *World Wonders Project*, який знайомить із природними та рукотворними чудесами планети, археологічними розкопками, древніми руїнами, замками, парками, регіонами й ландшафтами. Кожен пам’ятник супроводжується історичним і культурним коментарем, створеним фахівцями ЮНЕСКО. До усіх об’єктів додані відео, фотографії і панорами з можливістю змінювати масштаб огляду. Проект *Archive Exhibitions* пропонує ознайомитися з архівними матеріалами, унікальними документами, фото, відео й свідченнями очевидців, які через їхню значну цінність зрідка виставляють на огляд у музеях. Завдяки ідеологічній нейтральності та спрямованості на пропаганду загальнолюдських цінностей матеріали прийнятні для створення навчальної програми в будь-якій країні [9].

Висновок. Отже, *основні можливості розвитку багатомовного спілкування* європейських школярів у позаурочний час такі: 1) двомовні та багатомовні дошкільні заклади як осередки формування ранньої багатомовності; 2) групове навчання у вільний від формальної освіти час; 3) репетиторство, у тому числі віртуальне, та рецептивне спілкування (e-Tandem); 4) поїздки та екскурсії, літні табори; 5) багатомовні телевізійні передачі, театр та кіно, у тому числі із застосуванням дублювання та субтитрів; 6) віртуальне навчання, що включає навчально-пізнавальні програми; 7) електронні засоби перекладу.

Розширення можливостей для формування багатомовності західноєвропейських школярів у неформальній освіті спричинили такі чинники:

1) значне сприяння з боку світових та європейських міжнародних організацій, що полягає в просвітницькій діяльності щодо користі багатомовності як пропаганди миру, взаєморозуміння й торжества загальнолюдських цінностей;

2) активізація діяльності національно-культурних спільнот, які сприяють створенню різнопланових осередків розвитку ранньої багатомовності, зокрема закладів дошкільного навчання, позашкільних інституцій етнокультурного спрямування, мета яких полягає у: а) гармонійному психологічному розвитку дітей із сімей мігрантів у новій культурній традиції мажоритарної спільноти; б) діалогу між поколіннями з метою збереження й популяризації мов спадку серед представників мовно-культурних спільнот місцевого походження;

3) перетворення великих міст Західної Європи у багатомовні мегаполіси створює умови для ознайомлення й зацікавлення існуючим мовно-культурним різноманіттям завдяки застосуванню багатомовності в шоу-бізнесі, кіноіндустрії, рекламних блоках тощо;

4) застосування в неформальній освіті прийомів на основі комбінацій свідомого й несвідомого опанування мовами, надання переваги під час навчання в позаурочний час природному(несвідомому) шляху формування здатності до іншомовного спілкування: без тестів, оцінок і викладачів, що відбувається в невимушених обставинах, із залученням різних видів мистецтв: музики, театральних постановок, художньої творчості тощо;

5) економізація багатомовної здатності як реальний показник переваг конкурентоспроможності на ринку праці, що виступає неабияким чинником зростання вмотивованості молодих європейців до опанування мов;

6) віртуалізація освітнього середовища, створення засобів машинного перекладу, суттєве збагачення й урізноманітнення пропозиції навчальних матеріалів, що створює підґрунтя для перетворення процесу формування багатомовності для молоді у більш доступне й привабливе;

7) інтенсифікація туризму та екскурсій унаслідок розширення можливостей сучасного транспорту є відображенням устремління молодої людини відчути себе громадянином планети Земля, пізнати розмаїття існуючих мов і культур, значно розширити кордони власного світу.

Проведений аналіз свідчить про успішний розвиток політичного проекту Європейської спільноти з розвитку та збереження європейського мовного розмаїття. Узагальнення викладеного дозволяє дійти висновку, що сучасне європейське суспільство надає широкі можливості для навчання з формування багатомовності школярів в умовах неформальної освіти, і виділити такі його характерні ознаки:

- зорієнтованість на конкретні освітні запити, інтереси та уподобання школярів;
- відсутність примусовості, персональна вмотивованість кожного учасника,
- високий рівень активності учнів, внутрішня відповідальність за результат освітньої діяльності;
- гнучкість в організації та методах навчання;
- демократична культура стосунків усіх учасників навчального процесу.

Література

1. Эрард М. Феномен полиглотов / Майкл Эрард; пер. с англ. Н. Ильиной. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. — 384с.

2. Европейская модель дву- и многоязычных образовательных учреждений для детей раннего и дошкольного возраста LIGHT — Language for Integration and Global Human Tolerance Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.mitra-ev.de/mitra/download/RU-EN-WEB.pdf

3. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. Принята 2 ноября 2001 р. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml

4. Мацца Г. Взаимодействие между формальным и неформальным образованием направлено на повышение компетенции для занятости молодежной работой. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/Issue_No10/N10_Interaction_FE_NFE_ru.pdf]

5. Михайлов-Бобров И. Французская модель поддержки детского двуязычия. Електронний ресурс: [http://www.nord-russe.fr/index.php/35-osnovnoi/glavnaia/64-farntsuzskaiamodel].

6. Смит Б. Исследовательская программа Европейской Комиссии «Электронное наследие и информация в области культуры» //Электронные библиотеки. Российский научный журнал. — 2000. — №3. — Вып. 3. [http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2000/part3].
7. Филолингвия. Машинный перевод. URL: [http://filolingvia.com/publ/25-1-0-898].
8.Council of Europe. European day of Languages URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/JEL_en.asp].
9. Google Cultural Institute URL: [https://www.google.com/culturalinstitute/].
10. High Level Group on Multilingualism. Final Report. Brussels: The European Commission, 2007. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.lt-innovate.eu/resources/document/ec-high-level-group-multilingualism-final-report-2007
11. Language Learning Sets for Kids. Електронний ресурс: [http://dinolingo.com/].
12. E-Europe Information Society for all. Europa Summaries of EU. [http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_en.htm].
13. E-Tandem. Project of European Commission. URL: [http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-ru.html].
14. European Association for Machine Translation URL: [http://www.eamt.org/mt.php].
15. FUEN: Federal Union of European Nationaloties URL: [http://www.fuen.org/key-topics/european-citizens-initiative/].
16. Language Technology Links. University of Sussex URL: [http://www.sussex.ac.uk/languages/resources/tech].
17. LingQ: Learn Languages Online. URL: [www.thelinguist.com/method, www.lingq.com]
18. Multilingual Living Magazine. URL: [http://www.multilingualliving.com/, http://www.growingupbilingual.org/2011/08/multilingual-living-magazine/]
19. Lingu@net Worldwide URL: http://www.linguanet-worldwide.org
20. The Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning URL: [http://www.mercator-research.eu].
21. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004-2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. — Brussels, 24.07.2003 Com (2003) 449 final — 29p.
22. Study Guides and Strategies. URL: http://www.studygs.net/
23. Translation Vistawide. World. Languages and Cultures http://www.vistawide.com/languages/why_languages2-4.htm

УДК:378.016:78

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТА

О.П. Боблієнко

Анотація. *Стаття присвячена аналізу різних поглядів на роль і місце мистецтва в процесі розвитку та формування особистості студента, залучення студентів до мистецтва, творчості, збереження духовності суспільства; розглянуто питання взаємозв'язку «особистість – мистецтво».*

Ключові слова: *виховний вплив мистецтва, духовні цінності, формування особистості, катарсис, художньо-естетична культура.*

Аннотация. *Статья посвящена анализу разных взглядов на роль и место искусства в процессе развития и формирования личности студента, приобщения студентов к искусству, творчеству, сохранению духовности общества; рассмотрен вопрос взаимосвязи «личность – искусство».*

Ключевые слова: *воспитательное воздействие искусства, духовные ценности, формирование личности, катарсис, художественно-эстетическая культура.*

Annotation. *The article is devoted to the significance of the art in the process of a personality's development. The necessity of involving a person into the sphere of art and creativity in order to protect the spiritual and moral aspects of the society in today's world of the computerization and materialism has been analyzed. The relations between person and art have been considered.*

Keywords: *Aesthetic impact, spiritual values, development of a personality.*

Постановка проблеми. Розвиток людини – надзвичайно складний процес, в якому беруть участь багато факторів. Серед них помітну роль відіграє мистецтво – специфічна сфера діяльності з різнорідними і неоднозначними зв'язками, що розвивається під безпосереднім впливом ідеологічних і соціально-економічних процесів, має на них суттєвий вплив і виступає ефективним засобом формування особистості.

Мистецтво завжди впливало на духовний стан суспільства, спонукало до пошуку краси, викликало прихильність до неї. Потреба естетичного переживання є вродженою. Людина народжується готовою до спілкування з мистецтвом, де краса і добро завжди разом. Лише спілкуючись з мистецтвом, людина накопичує свій естетичний досвід, вдосконалює творчі здібності, духовно розвивається. Мистецтво зберігає та передає загальнолюдські цінності і може виступати як самодостатній чинник формування особистості. Сьогодні, в епоху матеріалізму, комп'ютеризації, технізації, як ніколи актуальною є проблема залучення особистості до мистецтва, творчості, збереження духовності суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наука приділяє багато уваги питанням культурологічного підходу до проблем формування особистості. Аналіз педагогічної, психологічної, філософської літератури доводить, що значна кількість досліджень присвячена проблемі естетичного впливу мистецтва на особистість (В. Бутенко, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Лещенко, О. Семашко та ін.). Актуальність проблеми формування художньо-естетичної культури майбутніх фахівців досліджували М. Клепар, Е. Коцюба, С. Мельничук, Н. Миропольська. Слід зазначити, що існує необхідність більш глибоких досліджень проблем впливу творів мистецтва у всій сукупності складових на формування особистості майбутніх фахівців.

Метою статті є аналіз різних поглядів на роль і місце мистецтва в процесі розвитку та формування особистості студента.

Виклад основного матеріалу. Система виховання, що сформована на цінностях культури минулих епох і реаліях сучасності, найбільшою мірою повинна сприяти розумінню значимості інтелектуальності, освіченості й інтелігентності людини – важливих складових духовності особистості. Сьогодні підкреслюється, що освіта і культура повинні розвиватись у взаємодії, забезпечуючи творчий взаємозв'язок художніх, інтелектуальних і моральних якостей, необхідних для формування особистості.

© О.П. Боблієнко

Активізація наукових пошуків щодо дослідження і реалізації потенціалу мистецтва в процесі формування особистості сучасного фахівця доводить актуальність цієї теми.

Освіта, розповсюджуючи культурні надбання, розвиває уявлення про певний культурний образ людини, що дозволяє усвідомити соціально значущі риси культурної людини на різних етапах суспільного розвитку. Є. Бистрицький та В. Шинкарук підкреслюють, що лише через засвоєння та перетворення у власний внутрішній світ історично виробленого багатства культури людський індивід «стає емоційно багатим, здатним глибоко, сильно й тонко почувати й переживати» [2, с. 70]. Саме багатство культури здатне активно впливати на формування особистості майбутніх фахівців у будь-якій галузі.

Оновлення системи вищої освіти покликане забезпечити високий рівень професійної підготовки студентів будь-якого профілю, здатних до розуміння і творення культурних цінностей, що передбачає поєднання професійної компетентності з високим рівнем художньо-естетичної культури майбутніх фахівців. Це дозволить успішно розв'язати складні завдання, які поставлені сьогодні перед вищою школою.

З погляду філософії культура – це цілісний феномен у взаємодії всіх його компонентів з іншими явищами суспільного життя. Вітчизняні філософи Н. Бондар, П. Ігнатенко, М. Кравець та ін., досліджуючи світову та українську культури, відзначають, що термін «культура» набуває різних значень у різних суспільствах. У стародавні часи культуру людини визначали в залежності від рівня її вихованості (елліни відрізнялись від варварів вихованням, певним способом життя та дотриманням особливих норм поведінки) [1, с. 8].

Питання вивчення особливостей взаємозв’язку «особистість – мистецтво» зустрічається ще у філософських поглядах Платона. Його вивченням займалися Й. Г. Фіхте, А. Шопенгауер, Ф. В. Й. Шеллінг та В. Соловйов.

Мистецтво має надзвичайну здатність розвивати людину. У 1890 році В. Соловйов у своїй філософській праці «Загальний смисл мистецтва» дійшов висновку: мистецтво «своїм кінцевим завданням повинно втілювати абсолютний ідеал не лише в уяві, але й насправді – повинно одухотворити, перездійснити наше дійсне життя. Якщо скажуть, що таке завдання виходить за межі мистецтва, то запитується: хто встановив ці межі? В історії ми їх не знаходимо».

Високо цінувала вплив мистецтва на людину Леся Українка, яка закликала митців: «Шукай, відбирай, перевтілюй у власній творчості насамперед те, що являє прекрасне, що пов’язане з красою народного сприймання, народної фантазії і народного світогляду» [5, с. 18]. Виховну силу мистецтва досліджував І. Франко у праці «Із секретів поетичної творчості».

К. Ушинський зазначав, що для розвитку особистості важливе значення має музика, живопис і природа, вивчення рідної мови та фольклору. «З уст народу ллється чудова народна пісня, з якої черпають своє натхнення і поет, і художник, і музикант; чується влучне, глибоке слово, в яке, за допомогою науки і дуже розвиненої думки, вдумуються філолог і філософ та дивуються глибині й істині цього слова» [8, с. 336].

Сила та рівень впливу художніх образів на внутрішній світ людини визначають соціальну значущість мистецтва, відображаються в усіх напрямах її соціальної діяльності. Дослідник цієї проблеми Л. Виготський відзначав здатність мистецтва залучати в коло соціального життя найінтимніші складники нашого єства, користуючись значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. При цьому живі та зримі художні образи впливають на свідомість, почуття, розум, волю людини непомітно. Мистецтво використовує феномен емоційної пам’яті, яка набагато сильніша за раціональну, надзвичайно тривка, формується без заучування. Завдяки цьому митці через свої твори можуть передати людині цілісний конкретно-чуттєвий соціальний досвід. Мистецтво здатне поєднати людей спільністю ставлень до соціальних цінностей, викликаючи, за словами З. Фрейда, почуття ідентифікації, даючи привід до спільного переживання.

З розвитком суспільства поняття «культура» і «виховання» набували різного змісту. Поширене уявлення про культуру як сукупність створених людиною матеріальних і духовних цінностей змінилося в сучасному світі переміщенням на перший план етичної, ціннісно-духовної та життєтворчої функцій. Формування особистості майбутнього фахівця неможливо уявити без вивчення творчості сучасних майстрів, у творах яких знайшли втілення запити сучасності.

В останні десятиліття ХХ століття роль мистецтва у формуванні особистості розглядалася вченими Л. Коваль, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалкою, О. Рудницькою та ін. Різним аспектам виховання культури молоді присвячено дослідження В. Бутенка, І. Карпенка, П. Щербань та ін. Цікавими є погляди українських митців, вчених і педагогів на значення мистецтва для особистості. Так, доктор філософії, канд. мистецтвознавства О. Петрова зазначає, що «послуговуючись досвідом мислителів Сходу і висновками З. Фройда, К.-Г. Юнга, С. К’єркегора, філософія сприймає сьогодні мистецтво як

більш імовірне джерело знань, ніж інформація, що її одержуємо з наукових текстів. Філософія збагатилась концепцією, що її плідно й послідовно розробляли та поглиблювали В. Вернадський, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі. Суть ідеї – у тлумаченні світоустрою, знання про який не вичерпується на рівні «причина-наслідки», якщо подивитися на світ, в якому обов'язково існує таємниця, що не піддається тлумаченню на рівні «раціо»« [7, с. 11]. «Проходячи через катарсис, художник очищується. Бо все ж таки мистецтво існує для того, щоб у світі було менше бруду й болю» [7, с. 46]. «Ніхто не відміняв очищення через дотик до краси. Чиста воля художника в тому, щоб дати глядачеві пережити катарсис, а не зануритися в каламутний потік підсвідомості» [7, с. 54].

Мистецькі твори виступають носіями і невичерпним джерелом художніх цінностей. Таке перетворення життєвої реальності на реальність віртуальну «зумовлює своєрідність художньої цінності як цінності самого перетворення, тобто цілісного естетичного, анестетичного, осмисленого перетворення буття» [3, с. 103]. На думку Ю. Борева, мистецтво – це «сфера безумовного пріоритету загальнолюдських цінностей» [2, с. 214].

О. Отич вважає: «мистецтво не тільки формує в особистості життєві сенси, картину світу, знання про оточуючий світ, а надає їм ціннісного забарвлення, завдяки чому вони стають більш дієвими порівняно із знаннями імперативними. Будучи не знаннями-розуміннями, а знаннями-відчуттями (знаннями-вчуваннями), вони виявляються більш стійкими й дієвими, легше інтеріоризуються й перетворюються на переконання, бо виходять не з імперативності певних норм, а з того, що у ході естетичного переживання стають власним надбанням особистості, яке стимулює її до дії. Таким чином, мистецтво, як цінність, є породженням культури і дозволяє: 1) пов'язувати різні часові модуси (минуле, теперішнє і майбутнє); 2) семіотизувати простори людського життя, наділяючи усі елементи у ньому аксіологічною значущістю; 3) задавати ідеали, системи пріоритетів, способи соціального визнання, критерії оцінок; 4) будувати складні й багаторівневі системи орієнтації у світі; 5) обґрунтовувати та інтерпретувати сенси. Катарсис, викликаний мистецьким твором, здатний змінити ціннісні орієнтації особистості, спрямувати її до самовдосконалення» [6, с. 214].

Особливості впливу мистецтва на особистість вивчав В. Крижко, який стверджує, що «художня цінність не просто «вбудовується» у духовно-культурний континуум особистості, але й актуалізує його», тому важливо створити оптимальні умови для культивування художніх цінностей у фахівців усіх професій [4, с. 295-296].

Мистецтво по своєму віддзеркалює дійсність, для кожного виду мистецтва притаманний свій художній стиль, механізм впливу на свідомість особистості. Мистецтво здатне створити новий образ часу, нові ідеї та ідеали, ввести людей у коло серйозних роздумів.

Дія мистецтва зростає, коли воно звернено до актуальних потреб сучасності, розділяє з епохою її радощі й здобутки, труднощі та переживання. Мистецтво – невід'ємна частина життя людини та суспільства, що відображає життя в його цілісності, повноті та загальнолюдській значущості.

У наш час набуває популярності естетотерапія – цілеспрямований та стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу людини з метою створення психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості. О. Федій зазначає, що «важливою складовою суспільного розвитку, умовою та основою стабільності й процвітання суспільства є фізичне, духовно-психологічне здоров'я населення. У цьому контексті не можна недооцінювати важливе значення краси і гармонії, тобто естетичних якостей організації життя й побуту людей. Сучасні вчені виділяють саногенну функцію краси: це означає, що краса здатна допомагати збереженню й підтримці здоров'я людини й суспільства. За визначенням Н. Киященка, людина здорова й повноцінна, доки у порядку перебуває її внутрішній світ, доки вона в злагоді із собою, доки існує стійка й справедлива ієрархія цінностей в її розумінні світу. Споглядання, переживання краси і гармонії приводить до гармонії й усі рухи душі, упорядковує й гармонізує сприймання світу. Краса врівноважує чуттєве й раціональне, створює для душі нову якість порядку. Здатність мистецтва, краси викликати емоції переважно позитивного характеру і стає основою для естетотерапії, коли ці емоції викликаються навмисно, з метою упорядкування та регулювання психічного тонусу [9, с. 39-40].

Значення мистецтва у сучасному світі неухильно зростає, оскільки необхідно протистояти бездуховності, невігластву, зневазі до мистецьких надбань людства.

Слід зазначити, що питання виявлення і пізнання ефективності впливу мистецтва на особистість досить складне. Під час його вирішення виникають серйозні теоретичні і практичні труднощі, пов'язані з природою впливу мистецтва, складними процесами розвитку духовного світу людини, участю в них значної кількості соціальних факторів. Соціальні умови визначають належність людини до певних соціальних груп з притаманною їм субкультурою. Недостатність естетико-художньої підготовки провокує людей прилучатися до групових субкультур з переконаністю в їхній абсолютній достатності

для власного життя. При цьому зупиняється процес саморозвитку людської духовності, відбувається відмежування людини від світових художніх надбань. Все це негативно позначається не лише на творчих проявах окремої особистості, але й суспільства в цілому.

Мистецтво впливає на людину невідчутно, поступово, дає змогу людині в процесі опанування художніх цінностей накопичити певний духовний потенціал. І згодом прихований вплив мистецтва обов'язково виявиться в духовному розвитку, зростанні ефективності діяльності людини, намаганні покращити якість свого життя та оточуючий світ.

Висновки. На сучасному етапі розвитку суспільства у процесі життєдіяльності на людину впливають різноманітні чинники, справляючи як позитивний, так і негативний вплив на формування особистості. Суспільство, де етично-моральні норми, цінності поступово втрачають своє значення, а на перший план виступають псевдонорми, потребує особливої уваги до формування гармонійної, духовної особистості, особливо серед молоді. Мистецтво – унікальний інструмент пізнання світу. Мова мистецтва – ключ до розуміння культури людства. Мистецтво вчить по-справжньому відчувати, бачити, чути, відрізняти справжні цінності людського буття. Саме багатогранність мистецтва, невичерпність його можливостей відкриває шлях до розвитку гармонійної особистості.

Література

1. Бичко А.К. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: Курс лекцій / Бичко А.К., Ігнатенко П.І., Феоктистов А.М. та ін. – К.: Либідь, 1992. – 392 с.
2. Борев Ю. Эстетика. – М.: Русь-Олимп:АСТ: Астрель, 2005. – 829 с.
3. Каган М.С. Философская теория ценностей /М.С.Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми освіти.: навч. посібник / Василь Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
5. Машенко М. Музика і живопис на уроках літератури / М. Машенко. – К.: Радянська школа, 1971. – 75 с.
6. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія /за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
7. Петрова О.М. Мистецтвознавчі рефлексії: Історія, теорія та критика образотв. мистец. 70-х років 20 ст. – початку 21 ст. / О.М. Петрова. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 400 с.
8. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. – Т.2. – Переклади з рос. // Редкол.: В.М.Столєтов (голова) та ін. – К.: Радянська школа, 1983. – 347с.
9. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник / О.А. Федій.- К.: Центр учбової літератури, 2007.- 256с.
10. Феномен української культури: методологічні засоби осмислення / За ред. В.Шинкарук, Є.Бистрицький. – К.: Фенікс, 1996. – 477 с.

УДК 378.147.091.313:[373.3.016:57.081.1]

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

О.П. Грошовенко

Анотація. *У статті розкриваються особливості підготовки майбутнього вчителя до використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства. Обґрунтовується необхідність забезпечення послідовної методики формування у майбутніх вчителів професійних умінь щодо використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства.*

Ключові слова: *інтерактивні технології, професійна підготовка, вчитель початкової школи, природознавство.*

Аннотация. *В статье раскрываются особенности подготовки будущего учителя к использованию интерактивных технологий обучения на уроках естествознания. Обосновывается необходимость обеспечения последовательной методики формирования у будущих учителей профессиональных умений по использованию интерактивных технологий обучения на уроках естествознания.*

Ключевые слова: *интерактивные технологии, профессиональная подготовка, учитель начальной школы, естествознание.*

Abstract. *The article reveals peculiarities of future teachers to use interactive technology in the classroom teaching of science. The necessity of providing a consistent method of forming the future teachers of professional skills in the use of interactive learning technologies in the classroom science.*

Keywords*: interactive technology, training, primary school teachers, science.*

© О.П. Грошовенко

Постановка проблеми. Трансформація змісту освіти, що відбувається на сучасному етапі її розвитку, особистісно зорієнтована спрямованість навчально-виховного процесу викликали потребу в творчій активності вчителя, здатного до ефективного розв'язання складних освітянських проблем. Сучасний педагог повинен володіти високими кваліфікаційними характеристиками, бути готовим до здійснення інноваційної діяльності, вміти виробляти індивідуальний педагогічний стиль.

В умовах перебудови змісту освіти відповідно до завдань освітньої галузі «Природознавство» актуальними стають питання базової та методичної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень. Наявний науковий фонд є свідченням актуальності проблеми професійної підготовки вчителя. Так, професійна підготовка вчителя є об'єктом досліджень багатьох науковців у галузі філософії, педагогіки, психології. Питання загальнопедагогічної підготовки вчителя активно досліджувалися С.Гончаренком, М.Євтухом, І.Зязюном О.Сухомлинською та ін. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкриті в дослідженнях А.Алексюка, Н.Бібік, В.Бондаря, О.Дубасенюк, О.Пометун, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікової та ін. У своїх дослідженнях науковці розкривають питання підготовки педагогічних кадрів до впровадження нововведень і формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності. Питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання сучасних технологій навчання на уроках природознавства розкриваються у дослідженнях О.Пометун, Л.Пироженко, О.Біди [4]. Проте, педагогічна підготовка потребує подальшого детального обґрунтування й аналізу, тому що окремі її аспекти залишаються недостатньо вивченими. Незважаючи на значну кількість наукових праць, питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання освітніх технологій на уроках природознавства залишається малодослідженим і потребує всебічного обґрунтування.

Мета статті полягає у розкритті етапів формування у майбутніх вчителів початкової школи професійних умінь щодо використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства.

Виклад основного матеріалу. Під професійною підготовкою майбутніх учителів початкової школи розуміють процес оволодіння особистістю загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності. Таким чином, основними напрямами підготовки майбутнього вчителя початкової школи є комплекс методологічних, педагогічних і методичних проблем, які розв'язуються шляхом залучення студентів вищої школи до здобуття теоретичних знань і практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму.

Метою програми «Природознавство» передбачено формування у молодших школярів природознавчої компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, розвиток розумових здібностей і пізнавальної активності [6, с.186]. Враховуючи специфіку предмету «Природознавство», підготовка майбутнього вчителя до реалізації його завдань має орієнтуватися на формування професійної компетентності. Професійна компетентність – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4, с.722]

Про рівень професійної компетентності вчителя свідчить його обізнаність із педагогічною теорією, рівень загальної культури, гуманістичний світогляд, педагогічні здібності, індивідуально-психологічні особливості тощо. Педагогічні дисципліни у вищій школі спрямовані на загальнопедагогічну та методичну підготовку майбутнього вчителя, яка передбачає формування компетентного фахівця, учасника інноваційного процесу, що володіє основами педагогічної теорії, методики, загальними практичними уміннями та навичками на творчому рівні. Для підготовки майбутнього вчителя початкової школи важливе значення мають такі педагогічні дисципліни, як методики викладання предметів, що входять до Державного стандарту початкової школи. Зокрема, це методика викладання природознавства.

У системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів курс «Методика викладання природознавства» посідає вагоме місце. Він має великий інтеграційний потенціал, зумовлений його безпосередньою практичною спрямованістю. «Методика викладання природознавства» орієнтує студентів на реалізацію завдань предмету «Природознавство», що включений до навчальних планів початкової школи. Мета курсу – підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес навчання природознавства в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його та здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета й психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку [1].

Одним із завдань методики природознавства є вироблення в майбутніх учителів початкових класів практичних умінь у доборі та самостійному конструюванні прийомів, методів, засобів і форм організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до конкретних педагогічних ситуацій, забезпечення студентів знаннями можливих шляхів удосконалення навчально-виховного процесу з природознавства та практичними вміннями їх реалізації. У цьому контексті

особливо важливого значення набуває якісна професійна підготовка майбутнього вчителя, оволодіння ним сучасними технологіями навчання.

Вивчення методики викладання природознавства у ВНЗ проектується на особливості змісту предмету «Природознавство» у початковій школі. Так, навчально-пізнавальний процес у початковій школі рекомендується базувати на компетентнісно орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій [6, с.186]. Відтак, вчитель має розуміти сутність й особливості педагогічних технологій і вміти їх активно використовувати з метою ефективної реалізації завдань предмету «Природознавство» у початковій школі.

Підготовка вчителя до використання інтерактивних технологій навчання відбувається шляхом опанування змісту навчальної дисципліни «Методика викладання природознавства». Майбутні вчителі отримують знання про різні види технологій початкової освіти та їх особливості, набувають практичних умінь та навичок моделювання уроків і позаурочних заходів за різними навчальними технологіями, вчаться організовувати диференційоване навчання, ігрову діяльність учнів, створювати проблемні ситуації, оволодівають прийомами пізнавальної активізації учнів тощо.

У процесі вивчення цього курсу підготовку майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних технологій доцільно здійснювати за трьома етапами: інформаційно-пізнавальним, лабораторно-практичним, творчо-презентаційним.

На першому *інформаційно-пізнавальному етапі* студенти оволодівають теоретичними знаннями. З метою підвищення якісних показників у навчанні програмою «Методика викладання природознавства» передбачено проведення проблемних лекцій, диспутів, засідань круглого столу, конференцій. Студентам пропонується розв'язання різного роду методичних задач, залучення до науково-дослідної роботи. В процесі організації навчальних інтеракцій майбутні педагоги вчаться працювати в робочих групах, вирішувати навчально-методичні завдання тощо.

Лабораторно-практичний етап характеризується формуванням готовності майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення уроків, позаурочних та позакласних заходів з природознавства з використанням технології інтерактивного навчання. Тематика практичних занять дозволяє студентам удосконалити, розширити, закріпити та навчитися творчо відтворювати здобуті теоретичні знання щодо використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства. На лабораторних заняттях студенти вчаться моделювати уроки природознавства у технології інтерактивного навчання, оволодівають знаннями щодо доцільності використання інтерактивних технологій, вчаться поєднувати різні види технологій між собою та іншими методами, відпрацьовують уміння добирати відповідний методичний матеріал до уроку природознавства тощо.

Творчо-презентаційний етап передбачає участь студентів у різного роду методичних проектах з методики природознавства. Так, майбутнім учителям пропонується виконання творчих завдань, робота у лабораторії молодого вченого, участь у конкурсах, презентаціях, олімпіадах. Студенти самостійно доповнюють методичну теку цікавими розробками уроків, презентаціями, добірками модульних завдань тощо.

Вивчення змісту методики природознавства відбувається на інтерактивній основі, передбачає активну взаємодію суб'єктів навчання (викладача і студентів), широке застосування проблемно-пошукових і творчих методів навчання, моделювання, ділових ігор, що значно підвищує рівень розумової самостійності майбутніх педагогів, сприяє формуванню їх педагогічного мислення. В процесі виконання низки практичних завдань змістових модулів дисципліни майбутні вчителі усвідомлюють той факт, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачувану мету. Інтерактивна форма навчання дозволяє створити комфортні умови, за яких кожен суб'єкт навчального процесу відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [7]. Так, з метою формування у майбутніх вчителів вміння організовувати інтеракції на практичних і лабораторних заняттях використовуються ділові ігри, мозкова атака, диспут. Програмою з методики викладання природознавства передбачено широке використання проблемних лекцій, практикумів, конференцій, засідань круглого столу тощо. Майбутні вчителі отримують знання про зміст інтерактивних технологій, умови їх використання та ефективність впровадження інтерактивного навчання на уроках природознавства. Особлива увага акцентується на необхідності правильного і доцільного добору методів інтерактивного навчання, їх підпорядкування анатомо-фізіологічним, психологічним та особистісним рисам учнів. Так, у процесі практичного ознайомлення з такими інтерактивними технологіями, як «Мозковий штурм», «Коло ідей», «Ажурна пилка» «Карусель», майбутні вчителі самостійно роблять висновок про те, що саме така модель навчання дозволяє повною мірою реалізувати завдання Державного стандарту початкової освіти щодо освітньої галузі «Природознавство». Виконуючи практичні завдання, студенти вміло проектують технології інтерактивного навчання на організацію позаурочної і позакласної навчально-пізнавальної діяльності

учнів з природознавства. Адекватне використання інтерактивних технологій майбутніми вчителями дає змогу досягти високих результатів у проектуванні масових позакласних форм роботи, організації перевірки домашніх завдань з природознавства, мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів тощо.

Обов'язковою умовою ефективності використання методів навчання природознавства у початковій школі є відповідність змісту методу його формі, тобто зовнішньої сторони – внутрішній. Так, на заняттях майбутні вчителі отримують знання про особливості використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства в процесі вивчення різних тем.

Від рівня педагогічної компетентності учителя залежить гуманізація, диференціація педагогічного процесу, впровадження нових технологій, урочних і позакласних форм навчання та виховання учнів. Учитель початкової школи має забезпечувати умови для систематичного й ґрунтовного оволодіння учнями знаннями, практичними навичками, сприяти розвиткові їх здібностей, підвищенню загальнокультурного рівня, виховувати повагу до принципів загальнолюдської моралі, до національної культури, батьків, формувати дбайливе ставлення до навколишнього середовища тощо.

Використання інтерактивних методів навчання на уроках природознавства в початковій школі дає свої позитивні результати: активізує розумову діяльність молодших школярів, розвиває пам'ять, увагу, уяву, логічне мислення, зв'язне мовлення, вчить працювати в колективі, самостійно мислити, висловлювати власні думки; спонукає дітей до навчання, виховує прагнення до знань, вивчення конкретного предмету та оволодіння новими вміннями та навичками. Саме тому вважаємо необхідним оволодіння майбутніми вчителями знаннями про інтерактивні технології, методику їх використання у навчальній роботі. Формування позиції щодо необхідності використання інтерактивних технологій забезпечить професійну компетентність і конкурентоздатність вчителя.

Висновки. Програмою навчального предмета «Природознавство» передбачено широке використання місцевого природознавчого та краєзнавчого матеріалу, фронтальних та індивідуальних форм роботи, упровадження колективної діяльності молодших школярів (парної, групової), застосовування інноваційних методик, інформаційно-комунікаційних засобів (наприклад, електронний планетарій, короткотривалі ролики про тіла Сонячної системи, Всесвіт). Така організація навчального процесу вимагає від учителя творчого підходу, урізноманітнення методів, прийомів і засобів навчання природознавства. У цьому контексті особлива увага у системі професійної підготовки вчителя має відводитись його технологічній освіті. Адже упровадження новітніх освітніх технологій сприятиме формуванню інтересу учнів до нових знань, розвитку дитини шляхом вирішення проблем і застосування здобутих знань у конкретній практичній діяльності. Таким чином переконуємося, що підготовка майбутнього вчителя повинна відповідати сучасним вимогам початкової освіти. Важливим чинником підготовки вчителя початкової школи є теоретична та методологічна основи педагогічної освіти у вищих навчальних закладах. Майбутньому вчителю початкових класів необхідно мати теоретичні та практичні знання, знати зміст програм і підручників, володіти інноваційними підходами, розуміти сутність, можливості і доцільність застосування нових технологій у процесі засвоєння молодшими школярами змісту предмету «Природознавство».

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні педагогічних умов ефективного формування професійних умінь майбутнього вчителя щодо використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства.

Література

1. Біда О.А. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : Теоретико-методичні засади : [монографія] / О.А. Біда. – К. : Науковий світ, 2002. – 322 с.
2. Грошовенко О.П. Методика викладання природознавства : програма нормативної навчальної дисципліни для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань «Педагогічна освіта», напряму підготовки «Початкова освіта» / уклад. О.П.Грошовенко – Вінниця, 2014. – 15 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
5. Пометун О.І. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: Методичний посібник для вчителів початкової школи / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. А. Біда та ін. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2011. – 304 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – С.186- 203.
7. Пометун О.І. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.

УДК 378.147:371.382

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ДІЛОВОЇ ГРИ

Ю.О. Будас

Анотація. *У статті досліджуються можливості ділової гри для навчання майбутніх учителів ділової англійської мови. Імітуючи дії та поведінку персонажів, учасники вирішують ігрові завдання іноземною мовою. Це сприяє формуванню мовленнєвої компетентності студентів, їх професійно орієнтованої комунікативної поведінки.*

Ключові слова: *ділова гра, ділова англійська мова, мовленнєва компетентність, професійна комунікативна поведінка.*

Аннотация. *В статье исследуются возможности деловой игры для обучения деловому английскому языку. Имитируя действия и поведение персонажей, учасники решают игровые задания используя иностранный язык. Это помогает формировать языковую компетентность студентов, их коммуникатитвное поведение в зависимисти от профессиональной необходимости.*

Ключевые слова*: деловая игра, деловой английский язык, языковая компетентность, профессиональное коммуникатитвное поведение.*

Annotation. *The articles investigates the possibilities of simulation gaming while teaching formal English for teachers-to-be. Using formal speech patterns the participants imitate characters behavior. It helps to develop students' language competence, their professional communicative ability.*

Keywords: *simulation gaming, formal English, language competence, professional communicative ability.*

Постановка проблеми. Нині знання англійської мови є передумовою міжкультурної комунікації, професійної взаємодії з фахівцями зарубіжних країн, отримання нової інформації. Для сучасних фахівців володіння англійською мовою відкриває широкі можливості для кар'єрного зростання, навчання, самореалізації у професії. Саме тому вивчення англійської для професійних потреб є одним із актуальних завдань вищої освіти в Україні. Організація навчання ділової англійської потребує особливої уваги, ретельного планування, удосконалення, застосування дієвих сучасних методів викладання. Одним з таких методів є ділова гра, що визначається науковцями як потужний засіб активізації пізнавальної діяльності студентів. Вона уможливлює моделювання елементів майбутньої професії та дає змогу студентам випробувати на практиці здобуті знання, вміння й навички. Саме тому можливості використання ділової гри для вивчення ділової іноземної мови виявилися в центрі нашої уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки фахівців до ділового спілкування іноземною мовою присвячені численні посібники, статті, наукові дослідження, методичні розробки та рекомендації. Серед науковців, котрі працюють над вирішенням цього питання, варто згадати О.П.Биконю, С.І. Буданова, А.О.Борисову, О.В.Пінську, В.В.Калюжну, О.Й.Букрєєву та ін. Посібники та матеріали, створені науковцями, використовуються нині у вищих навчальних закладах та є фундаментом для подальших пошуків і розробки нових матеріалів, здатних покращити підготовку студентів до професійного спілкування іноземними мовами.

Діловій грі як засобу активізації навчального процесу присвячені праці А. Вербицького, Т. Воровки, Н. Дівінської, О. Парубка, В. Платова та багатьох інших. Дослідниками зроблений вагомий внесок в обґрунтування доцільності та перспективності використання ділових ігор у вищій школі. Проведено багато досліджень у напрямі використання ігрових технологій у підготовці економістів, медиків, військових, фахівців МНС, моряків та інших фахівців. Водночас порівняно мало досліджень присвячено діловій грі як засобу вивчення ділової іноземної мови.

Мета статті полягає у визначенні можливостей використання ділової гри підчас навчання майбутніх фахівців ділової англійської мови.

Виклад основного матеріалу. До необхідних характеристик сучасних фахівців обов'язково входить володіння принаймні однією іноземною мовою. «Набуття майбутнім фахівцем навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, обумовленої професійними потребами; одержання новітньої фахової інформації через іноземні джерела; користування усним монологічним і діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної, загальноекономічної та фахової тематики» [2, с.4] передбачається навчальними програмами

© Ю.О. Будас

підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів різного професійного спрямування. Більшість науковців розглядають предмет «Ділова іноземна мова» як викладання іноземної мови для майбутніх фахівців економічного профілю. У розроблених посібниках англійське ділове спілкування є синонімічним до бізнес-спілкування і сприяє розвитку мовленнєвих навичок та обсягу знань про різні види економічної діяльності. Адекватним перекладом цього предмету є «Business English».

Водночас хочемо зауважити, що така назва, а звідси і зміст не підходять для викладання професійно орієнтованої англійської мови майбутнім фахівцям неекономічного профілю, зокрема, педагогів і психологів. Їхні потреби зумовлюються необхідністю застосування іноземної мови для професійного усного та писемного спілкування відповідно до спеціалізації, майбутнього фаху. Вважаємо, що в цьому випадку адекватною назвою є «Ділова (офіційна) англійська мова» або «Formal English». Такий предмет або курс протиставляється вивченню англійської для повсякденних, буденних потреб, пов'язаних із спілкуванням з друзями, під час подорожі і т. ін., тобто загальновживаної англійської мови. Його мета – оволодіння іншомовними мовленнєвими вміннями й навичками відповідно до професійних потреб майбутнього фахівця в основних видах – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Навчальна дисципліна «Ділова англійська мова» або «Formal English» передбачає оволодіння студентами «іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових, що включає, крім мовної та мовленнєвої, соціокультурну і соціолінгвістичну компетенцію. Соціокультурна та соціолінгвістична компетенція передбачають уміння обирати та використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях та вміння враховувати культурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування» [2, с.7]. Запровадження курсу «Ділова (Formal) англійська мова» зорієнтоване на вирішення проблеми підготовки фахівців, які не просто знають іноземну мову, а мають навички й вміння професійного усного та писемного спілкування, ознайомлені з правилами етикетної комунікативної поведінки. Завдяки цьому вони можуть вирішувати професійні проблеми, зважаючи на культурні особливості країн і використовуючи відповідні лексичні та граматичні структури.

Відповідно до результатів дослідження Б.Холода, О.Тарнопольського та С.Кожушко [7,с.46], навчання мови як засобу спілкування переорієнтовується на навчання культури іншомовного спілкування, комунікативної поведінки. Як результат відбувається формування міжкультурної особистості, здатної спілкуватися іноземною мовою відповідно до норм суспільства співрозмовника. Викладання ділової іноземної мови передбачає впровадження змішаного навчання (blended learning) із використанням інтернет-технологій. Під час організації навчання ділової іноземної мови у вищих навчальних закладах України вчені вказують на такі сучасні тенденції, як «моделювання реального процесу здійснення ділової активності англійською мовою через широке використання ділових ігор (особливо безперервних ігор) та використання навчальних проектів тобто через так зване експеренціальне навчання (experiential learning), або навчання через роблення (learning by doing)» [7,с.46].

Пошуки освітян нині спрямовані на перетворення традиційного навчання в зацікавлене, особистісно зорієнтоване. Замість книжково-фронтального (викладач – підручник – студент) нині надається перевага індивідуально-варіативному (студент – підручник – педагог) навчанню. Самостійно опановуючи певний навчальний матеріал, студент звертається до викладача не просто за знаннями, які можна одержати нині з різноманітних інформаційних джерел, а за думкою фахівця, судженням стороннього, для порівняння власних ідей і зроблених висновків. Викладач при цьому перетворюється на помічника, порадника, консультанта, що в англійській мові відповідає слову «tutor». Дискутуючи зі студентами, тьютор таким чином не лише виконує свою першочергову функцію, тобто навчає, а розвиває незалежність, самобутність, критичність мислення майбутніх фахівців, креативність, закладає основи демократичного стилю відносин студентів з їхніми майбутніми учнями, одночасно поглиблює власні знання, самоудосконалюється.

Науковці наголошують на необхідності широкого використання інтерактивних методів навчання. Особлива увага приділяється діловим іграм. Часто цей термін вживається як синонімічний до понять «імітаційна гра», «рольова гра», «дидактична гра». Одна й та ж ділова гра може позначатися різними термінами залежно від того, для якої цільової аудиторії вона пропонується. Якщо це гра для майбутніх економістів, то вона так і називається діловою (англійською мовою – business game), іноді – управлінською (management game). Застосування ділових ігор у шкільній освіті та підготовці фахівців некомерційного профілю спричинило плутанину із вживанням цього терміну, оскільки такі ігри не мають нічого спільного з економікою, комерцією чи управлінням. Термін «ділова» («business» або

«management») гра не підходить до її змісту. Науковці почали схилятися до думки, що такі ігри варто називати імітаційними. Тому в сфері політики, міського планування, як правило, використовується саме цей термін – «імітаційна гра» (simulation game) [1, с.4]. Імітаційним, ігровим і колективним методом навчання, під час використання якого створюється певний емоційний настрій, називає ділову гру В. Платов [6]. Л. Іваненко [4] пояснює синонімічність вживання термінів «ділова» та «імітаційна» гра бумом ділових ігор у повоєнний час у США. Деякі вчені розрізняють імітаційно-ділові, організаційно-діяльнісні та організаційно-ділові ігри. Найбільш розповсюдженим і загальним на Заході є термін *«simulation»* («імітаційна гра», або «ігрова імітація»), хоча єдиної думки з приводу термінології серед науковців досі немає.

За Л. Вишняковою, котра досліджувала можливості ділової гри як засобу вивчення іноземцями російської мови, навчальна ділова гра – це «практичне заняття, яке моделює різні аспекти професійної діяльності тих, хто навчається, і забезпечує умови комплексного використання знань предмету професійної діяльності, які в них є, удосконалення їхньої іншомовної компетенції, а також більш повне оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування та предметом вивчення» [5, с.256].

Більшість науковців нині погоджується з А. Вербицьким у його трактуванні поняття «ділова гра». Науковець вважає, що ділова гра є модельним замінником двох реальностей і поєднує риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності [3, с.132].

Продовжуючи міркування науковців, ми розглядаємо терміни «ділова гра» та «імітаційна гра» як синонімічні. Під час визначення терміну «ділова гра» ми також керувались англійським тлумаченням його аналогу «simulation». Вивчення ділової іноземної мови майбутніми педагогами засобами ділової або імітаційної гри ґрунтується на штучно створеній проблемній ситуації, в якій відтворюються умови майбутньої професійної-педагогічної діяльності. Імітуючи дії та поведінку персонажів, учасники вирішують ігрові завдання іноземною мовою, що опосередковано веде до досягнення педагогічної мети – формування мовленнєвої компетентності студентів, їхньої комунікативної поведінки відповідно до майбутніх професійних потреб.

Найефективнішим є використання ділових ігор під час вивчення тем «Знайомство», «Телефонна розмова», «Світська бесіда», «Наукова конференція», «Засідання» тощо. Наприклад, розробляючи ділову гру з теми «Телефонна розмова», потрібно знати, в яких конкретних професійних ситуаціях вчитель може вести цю бесіду іноземною мовою. За допомогою рольових карток необхідно змоделювати її умови, завдання та кінцеву мету. Припустимо, потрібно запросити на конференцію викладача з ВНЗ сусідньої країни. Учасник гри має відповідно до соціокультурних норм комунікативної поведінки правильно привітатися, представитися, пояснити мету свого дзвінка, отримати необхідну інформацію, залишити повідомлення, попрощатися. В іншого гравця – власна картка з умовами, які зображають можливі перешкоди до порозуміння (поганий телефонний зв'язок), бажання отримати додаткову інформацію щодо термінів проведення конференції, умов проживання і т.д. Такі «телефонні розмови» можна записати на диктофон, прослухати усією групою та обговорити допущені помилки, запропонувати кращі варіанти реплік. Розігрування таких ситуацій допомагає не лише закріпити комунікативні вміння й навички (те, що ми вимовляємо), але й звернути увагу на інтонацію (як ми це вимовляємо, презентуємо).

Висновки. Враховуючи сучасні тенденції навчання ділової іноземної мови, вважаємо, що ділові ігри сприяють формуванню мовленнєвої компетентності студентів, їхньої комунікативної поведінки, що зумовлено необхідністю застосування іноземної мови для професійного усного та писемного спілкування відповідно до спеціалізації, майбутнього фаху.

Література

1. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра / А.М. Айламазьян . – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 56 с.
2. Биконя О.П. Ділова англійська мова: Навчальний посібник. – Вінниця: Нова Книга, 2010. – 312 с.
3. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3/39. – С. 129-142.
4. Іваненко Л. Імітаційні ігри – ракурси і перспективи / Л. Іваненко // Вісник національної академії наук України. – 2007. – № 5. – С. 58-67.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Мн.: Выш.шк., 1996. – 522 с.
6. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 191 с.
7. Холод Б. Навчання ділової англійської мови та вища освіта в Україні / Б.Холод, О.Тарнопольський, С.Кожушко //Вища школа. – 2006. – №4. – С.46-50.

УДК 37.03 + 371.4

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В.О. Водяна

Анотація. *У статті розкрито інноваційні підходи формування готовності фахівців музично-педагогічного профілю до культурно-просвітницької діяльності у процесі вивчення навчального курсу «Культурно-мистецькі програми».*

Ключові слова*: культурно-просвітницька діяльність, навчальний курс «Культурно-мистецькі програми».*

Аннотация. *В статье освещены инновационные подходы формирования готовности специалистов музыкально-педагогического профиля к культурно-просветительской деятельности в процессе изучения учебного курса «Культурно-художественные программы».*

Ключевые слова: *культурно-просветительская деятельность, учебный курс «Культурно-художественные программы».*

Annotation. *In the article the innovative going of providing of preparation of specialists specialists musically pedagogical profile is exposed near in a civilized manner-elucidative activity in the process of study of educational course the «Cultural and art programs».*

Keywords: *in a civilized manner-elucidative activity, educational course the «Cultural and art programs.*

Постановка проблеми. XXI століття окреслює перед освітніми закладами потребу в переосмисленні сутності життєвої компетентності особистості в суспільному житті, освіті, економіці, культурі, соціальних відносинах. Без винятку всі сфери людської життєдіяльності потребують пошуку шляхів вирішення багатьох проблем, які на сьогодні є викликами сучасності. Серед них на першому місці стоять проблеми духовності, моралі й моральності особистості. У добу атомної енергетики, ядерної, хімічної та бактеріальної зброї, нових можливостей передачі будь-якої інформації через мережу Інтернет, доля людства, його майбутнє залежить від порядності та відповідальності кожної людини зокрема.

Зростання обсягу інформації, яку необхідно осмислювати для успішної життєдіяльності, для здійснення важливих життєвих виборів, визначає перед особистістю нову площину завдань – пошук критеріїв орієнтації та відбору в інформаційному просторі.

Не менш важливою для сучасності постає екологічна проблема, що вимагає принципово нових підходів до осмислення сутнісних ієрархічних взаємозв'язків між людиною і природою. Вирішення цього питання лежить у площині формування духовно-світоглядної позиції молодого покоління і потребує системного довготривалого виховного впливу за допомогою сучасних засобів.

Процес глобалізації, який активно відбувається у XXI столітті, створює умови для динамічного зближення і спілкування різних етносів і культур. Уникнути конфліктного зіткнення у цій площині можливо лише за умови розвитку етнокультурної компетенції особистості, мотивованого ставлення до культури рідного народу та інших традицій, толерантності, здатності до плюралізму.

Вказані та інші проблеми, які означують нове тисячоліття, ставлять серйозні виклики перед сучасним суспільством, способами підготовки людини до життя, передусім, засобами освіти і виховання.

«Впродовж усього часу незалежності Україна випробувала безліч проектів перебудови свого буття за усіма критеріями прогресу і впевнилась, що її прогрес стримує нині не тільки дефіцит планів і теорій економічного, політичного і культурного розвитку, застарілі технології і нестача коштів, але й дефіцит людей з їх необхідними інтелектуальними і моральними якостями. Історичний виклик на освічену, культурно і морально розвинену людину, здатну взяти на себе компетентну відповідальність за нові напрями суспільного поступу, залишився поки що без належної відповіді» [1, с. 6].

Виклики сучасності ставлять перед освітніми закладами нові завдання – допомогти людині осмислити себе як духовну і культурну особистість. Саме тому однією з актуальних у сьогоденні соціальних функцій загальноосвітньої та вищої школи є культуротворчість, що спрямована на розвиток духовного життя суспільства шляхом безпосереднього впливу на формування особистості, виховання почуття соціальної відповідальності, потреби в збереженні, розвитку і трансляції духовної спадщини.

© В.О. Водяна

Культурологічний підхід змінює уявлення про засадничі цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєві й пізнавальні, заперечує вузько-наукову зорієнтованість її змісту і принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи і зміст навчання та виховання, вводить критерії продуктивності і творчості у діяльність суб'єктів педагогічного процесу [4].

Значущість культурно-просвітницької діяльності як атрибута культури і водночас складової професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлюється необхідністю культуротворчого розвитку особистості студента, розширення його кругозору, ерудиції, формування вибіркового ставлення до явищ мистецького життя. При цьому неухильно зростає роль особистісних професійно значущих якостей, переконань майбутнього вчителя, які разом із сукупними знаннями, уміннями, навичками уособлюють гідного носія культури.

Проблему професійної підготовки майбутніх вчителів досліджували О.Абдулліна, Ю.Бабанський, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Моляко, Н.Ничкало, О.Савченко, В.Сластьонін та ін. Питанням фахової підготовки майбутнього вчителя музики присвячені праці О.Апраксіної, Л.Арчажнікової, М.Карауловського, З.Квасниці, Г.Падалки, О.Рудницької, О.Щолокової та ін.

Вивченням проблеми підготовки кадрів до культурно-просвітницької роботи займалися С.Громова, М.Серьогіна та ін. Навчально-методичний аспект підготовки пропагандистських кадрів знайшов висвітлення в публікаціях Л.Введенської, С.Козлова та ін. Особливості проведення позакласної музично-виховної роботи в школі розкриті у працях О.Апраксіної, Л.Дмитрієвої, Н.Черноіваненко та ін.

Розробка концепції «культурно-мистецьких програм» має в своїй основі наукове обґрунтування та багаторічний досвід виховної роботи автора у загальноосвітніх школах і позашкільних навчальних закладах. У своїй вихідній позиції ця концепція базується на визнанні того, що методологічними основами сучасної педагогіки стають філософія культури і філософія людини. Цю думку окреслюють у своїх працях В. Біблер, Є.Бондаревська, Л. Коган, Л. Кондрацька, В. Конєв та багато інших вчених.

Метою статті є розкриття інноваційних підходів у підготовці фахівців музично-педагогічного профілю до культурно-просвітницької діяльності у процесі вивчення навчального курсу «Культурно-мистецькі програми».

Мета технології «культурно-мистецькі програми» – створити виховне середовище, яке дає можливість учням осмислити свою глибинну сутність як Людини, яка наділена найвищими духовними якостями, що слугують культуротворчості. Таке осмислення відбувається в процесі актуалізації творчих потреб дітей, розширення та розвитку їх творчих інтересів, становлення особистісної ціннісної ієрархії таким чином, що вищі духовні цінності посідають у ній життєво значимі позиції; це виховання особистості з високим рівнем творчої активності, яке здійснюється в процесі її духовного становлення через залучення до художньо-творчої діяльності [3, с.70.]

Метою курсу «Культурно-мистецькі програми» є формування у майбутніх учителів здатності проводити виховну роботу у школі та в позашкільних закладах освіти на основі технології «культурно-мистецьких програм»; оволодіння студентами системою знань, вмінь і навичок, необхідних для організації і проведення різних за видами тематичних культурно-мистецьких заходів, складання сценаріїв, концертних програм, програм свят, конкурсів, фестивалів [2, с. 3].

У процесі вивчення курсу передбачена розробка студентами ряду культурно-мистецьких програм, які можуть бути включені в плани виховної роботи студентських академічних груп і класів загальноосвітніх шкіл.

Завдання курсу:

– ознайомити студентів із висвітленням проблеми художньо-естетичного виховання дітей у навчальних закладах різного типу; з поняттями культурно-мистецькі програми та культурно-мистецькі заходи, етапами роботи над сценарієм, методикою збору та упорядкування матеріалів для культурно-мистецького заходу;

– розвинути у студентів уміння осмислювати форму, логічну перспективу, загальну драматургію сценарію виховного заходу; розробляти постановочний план виховного заходу;

– формувати практичні навички композиції сценарію, осмислення її складових; укладання програми концертів і програми свят як об'єднання декількох культурно-мистецьких заходів різного типу, організації репетиційного процесу та сценічного дійства в межах виховної роботи у загальноосвітній школі.

Студент має знати:

– основні позиції особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання;

– зміст педагогічного впливу мистецтва як практично-духовної діяльності людини, основних функцій мистецтва у житті людини;

– мету, результат виховання за технологією «культурно-мистецькі програми» та педагогічні умови,

що забезпечують ефективність цього процесу;

– принципи функціонування «культурно-мистецьких програм»;

– структуру «культурно-мистецьких програм» та методи виховного впливу на особистість школяра;

– основні виховні напрями програм і засоби виховання;

– методики діагностики та критерії встановлення рівнів творчого розвитку особистості школяра;

– форми реалізації процесу художньо-творчої діяльності та суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії.

Студент має вміти:

– розробляти та впроваджувати у загальноосвітній школі виховну технологію «культурно-мистецькі програми»;

– розробляти календарне планування виховної роботи у школі на основі обраного напряму «культурно-мистецької програми»;

– розробляти сценарії тематичних культурно-мистецьких заходів і здійснювати їх постановку.

Основні компетентності:

– громадянська компетентність – здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва активно, відповідально та ефективно творити культурно-мистецьке середовище з метою духовного розвитку суспільства;

– творчо активна компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості майбутнього вчителя (емоційна чутливість, цілеспрямованість, відповідальність, самостійність, наполегливість, критичність та ін.), що дає змогу ефективно виконувати завдання у сфері навчання та виховання підростаючого покоління;

– духовна компетентність – спроможність до самопізнання, саморозвитку, самореалізації та самоконтролю, сукупність духовних здатностей, що виражають мораль (сукупність прийнятих моральних норм) і моральність (здатність до власного морального пошуку) особистості майбутнього вчителя, спроможність шукати сенс свого життя, формувати свої життєві принципи та цінності [6];

– художньо-естетична компетентність – необхідний обсяг культурно-історичних і художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; прагнення та здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності [5];

– педагогічна компетентність – здатність побудувати і привести в дію логічно завершену виховну педагогічну систему «культурно-мистецьких програм», комплексно планувати навчально-виховні завдання; обґрунтовано формувати зміст виховного процесу; оптимально підбирати форми, методи і засоби його організації.

Вивчення навчального курсу «Культурно-мистецькі програми» тісно пов'язане з іншими предметами навчального плану спеціальності «Музичне мистецтво», зокрема, із загальнотеоретичними курсами музикознавчого та педагогічного спрямування та виконавськими дисциплінами (вокал, гра на музичному інструменті, диригування, сценічна мова).

Структура навчальної дисципліни «Культурно-мистецькі програми»:

Модуль 1. Культурно-мистецькі програми: методологічні основи виховної технології.

Тема 1. Виховання творчо активної особистості – головне завдання сучасних виховних технологій.

Тема 2. Культура та мистецтво як головні чинники виховного впливу на розвиток творчої особистості школяра.

Тема 3. Педагогічні умови творчого розвитку дітей шкільного віку.

Тема 4. Принципи функціонування культурно-мистецьких програм у загальноосвітній школі.

Тема 5. Структура культурно-мистецьких програм та основні напрями виховного впливу на особистість школяра.

Модуль 2. Методика впровадження культурно-мистецьких програм у виховний процес загальноосвітньої школи.

Тема 1. Засоби та форми проведення культурно-мистецьких програм.

Тема 2. Підготовчий етап впровадження «культурно-мистецьких програм» у виховний простір загальноосвітньої школи.

Тема 3. Організація тимчасових творчих колективів - основне завдання пошуково-організаційного етапу.

Тема 4. Особливості організації етапу практичної реалізації та завершального підсумково-аналітичного етапу.

Модуль 3. Методика організації та проведення культурно-мистецьких заходів у школі, молодіжних колективах та спільнотах.

Тема 1. Методика укладання сценарію та особливості проведення тематичних заходів.

Тема 2. Методика укладання програми концерту та особливості його проведення.

Тема 3. Методика укладання Положення про конкурс, фестиваль, особливості їх проведення.

Тема 4. Завдання та особливості роботи ведучого культурно-мистецького заходу.

Серед завдань культурно-просвітницької діяльності, які вирішують студенти музично-педагогічного профілю у процесі вивчення навчального курсу «Культурно-мистецькі програми», є практична робота з дітьми у площині культурно-мистецького життя суспільства; розкриття та осмислення засобами мистецтва духовних цінностей; надання допомоги вчителям та організаторам виховної роботи шкіл та позашкільних закладів у проведенні заходів духовно-просвітницького спрямування.

Література

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-17.
2. Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми : програма навч. курсу для студ. спец. 8.020207 «Музична педагогіка та виховання» / В. О. Водяна. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 18 с.
3. Водяна В. О. Культурно-мистецькі програми як особистісно орієнтована виховна технологія в сучасній школі / В.О. Водяна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2006. – № 2. – С. 69–72.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. -М.: Новое образование, 2000. Вып. 10. – 272 с. .
5. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури /І.В. Ревенко // Мистецтво і освіта.– 2007.– № 3.- С.139–146.
6. Хоменко Олена. Духовна компетенція вчителя [Текст] / О. Хоменко // Директор школи. Шкільний світ : Газета для керівників шкіл. – 2012. – N 11. – С. 41-46.

УДК 378.14

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

В.М. Галузяк

***Анотація**. У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури і педагогічної практики з'ясовуються вимоги до підготовки майбутніх учителів у контексті реалізації особистісно зорієнтованого підходу. Розглянуті сучасні концепції вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів на засадах особистісного підходу. Визначені психолого-педагогічні умови розвитку особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ.*

***Ключові слова:** особистісно зорієнтований підхід в освіті, особистісний розвиток майбутніх учителів, особистісна зрілість.*

***Аннотация**. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и педагогической практики определяются требования к подготовке будущих учителей в контексте реализации личностно ориентированного подхода. Рассмотрены современные концепции совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей на принципах личностного подхода. Определены психолого-педагогические условия развития личностной зрелости студентов педагогических вузов.*

***Ключевые слова**: личностно сориентированный подход в образовании, личностное развитие будущих учителей, личностная зрелость.*

***Annotation**. In the article on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature and pedagogical practice requirements turn out to preparation of future teachers in the context of realization of the personality orientated approach. The considered modern conceptions of perfection of professional preparation of future teachers are on principles of personality approach. The psychological and pedagogical terms of development of personality maturity of students of pedagogical institutions of higher learning are certain.*

***Keywords**: the personality orientated approach in education, personality development of future teachers, personality maturity.*

Постановка проблеми. Гуманізація сучасної освіти пов'язується із впровадженням у навчально-виховну практику особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає суттєві зміни в організації та функціях педагогічної діяльності. Зокрема, дослідники звертають увагу на такі трансформації,

© В.М. Галузяк

зумовлені поширенням ідей особистісно зорієнтованої освіти: змінюється загальний погляд на освіту як культурний процес, сутність якого полягає в гуманістичних і творчих взаємодіях його суб'єктів; змінюються уявлення про особистість, в якій поряд з соціальними виокремлюються різноманітні суб'єктивні якості, що характеризують її автономність, незалежність, здатність до вибору, саморегуляції; переглядається ставлення до учня як до об'єкта педагогічного впливу: за ним закріплюється статус суб'єкта виховання і конструювання власних життєвих смислів, що має унікальну індивідуальність і право на власну траєкторію розвитку; завдання педагогічної діяльності при цьому вбачається в організації умов для накопичення вихованцем суб'єктного досвіду, педагогічній підтримці розвитку його індивідуальності; у сфері виховання поряд з інтеріоризацією як механізмом розвитку особистості шляхом переведення зовнішніх дій у внутрішній план важливе значення надається персоналізації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та іншим механізмам індивідуального саморозвитку [4].

Серед інших тенденцій, які спостерігаються у педагогічній діяльності у зв’язку з її переорієнтацією на принципи особистісно зорієнтованого підходу, можна виокремити такі:

– розширення меж свободи діяльності вчителя як простору творчого самовираження і самореалізації у професії;

– перехід від впровадження методичних канонів, стандартів і «передового педагогічного досвіду» до конструювання та реалізації вчителем власної педагогічної концепції, яка ґрунтується на базових педагогічних принципах і водночас відображає його особистісні смисли та ціннісні установки;

– переорієнтація педагогічного проектування з формування у вихованців визначеного комплексу знань, умінь, навичок і способів поведінки на забезпечення цілісного розвитку їх особистості;

– діалогізація педагогічної позиції вчителя – відмова від установки на володіння істиною в останній інстанції, визнання права вихованця на власну думку і перехід до діалогу особистісно рівноправних суб’єктів;

– відмова від авторитарності як своєрідного професійного комплексу, що проявляється у безапеляційності, консерватизмі, закритості, повчальності, моралізаторстві, і визнанні права вихованців на індивідуальність і своєрідність.

У контексті гуманізації та демократизації сучасної освіти від учителя очікується виконання не тільки традиційних функцій, пов’язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку учнів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв’язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише високий рівень педагогічної компетентності та методичної готовності, а, передусім, - особистісна зрілість, що виявляється в таких показниках, як суб’єктність, рефлексивність, відповідальність, толерантність, реалістичність, позитивна самооцінка тощо. Педагог повинен не тільки володіти технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й бути спроможним підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що різні аспекти підготовки майбутніх учителів до організації особистісно зорієнтованого виховання знайшли відображення в дослідженнях багатьох педагогів і психологів. Так, виявлені психолого-педагогічні умови гуманізації взаємовідносин учителя й учнів (Л.А. Витвіцька, С.В. Кривцова, В. А.Михайлова, С.В. Кондратьєва, А.А. Шибаєва та ін.). Активно розробляються теоретико-методичні і психолого-педагогічні основи особистісно зорієнтованої освіти (М.А. Алексєєв, Г.О. Балл, С.В. Барбашов, І.Д. Бех, Н.В. Гуляєва, С.В. Кульневич, А.А. Плігін, В.В. Сериков, І.С. Якиманська та ін.).

У ряді наукових праць розкривається проблема підготовки вчителя до реалізації особистісно зорієнтованого навчання (О.В. Бондаревська, О.А. Крюкова, М.І. Гавриков, М.М. Левінштейн, Л.А.Садвокасова, В.В. Сериков, І.С. Якиманська та ін.). Низка досліджень присвячена питанням освоєння особистісно зорієнтованих освітніх технологій майбутніми вчителями (А.А. Кармаєв, Т.В. Лаврикова, І.В. Штих, Н.Д. Жарінова та ін.).

В окремих дисертаційних дослідженнях розглядаються питання формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії (Т.В. Дочкіна, І.І. Кобзарева, В.Л. Моложавенко, С.М. Фокеєва, Л.А. Щелкунова та ін.). Вивчаються також проблеми особистісно розвивальної вищої освіти (Б.Б. Коссов), особистісно зорієнтованого викладання педагогічних дисциплін (Д.А. Белухін).

Водночас варто зазначити, що, незважаючи на підвищений інтерес науковців до проблематики особистісно зорієнтованого підходу, у сучасних педагогічних дослідженнях недостатня увага приділяється особистісній підготовці майбутніх учителів до його реалізації. Готовність вчителя до особистісно зорієнтованого виховання не визначається лише його гуманістичною спрямованістю та

обізнаністю з відповідними ідеями і концептуальними положеннями. Одних лише знань принципів особистісно зорієнтованого виховання недостатньо для їх послідовної реалізації у педагогічній діяльності. Для цього необхідна певна «особистісна самоорганізація, внутрішня свобода, професійна педагогічна культура … Не можна ефективно займатися особистісним досвідом іншої людини, не маючи власного» [7, с. 173]. Згідно з відомою педагогічною аксіомою, подібне виховується подібним. Особистісний розвиток учнів можливий лише за відповідного рівня особистісної зрілості педагога: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі мали адекватну особистісну організацію» [1, с. 350].

Суперечність між наявною в теорії орієнтацією на особистісний розвиток вихованців і педагогічною практикою, в якій поки що слабко представлені особистісні аспекти суб'єктів навчально-виховного процесу, є стимулом для подальших наукових досліджень. Як засвідчив аналіз масової педагогічної практики, проведений О.В.Бондаревською, І.А. Колесниковою, В.В. Сериковим, В.О. Сластьоніним, особистісні функції учнів залишаються мало затребуваними вчителями, що в першу чергу пояснюється характером їх підготовки в системі професійної педагогічної освіти, яка не забезпечує реалізацію особистісного потенціалу студентів. Суперечність між вимогами до особистості вчителя і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних ВНЗ до виконання нових функцій пов'язується в науці з недостатньою розвиненістю і затребуваністю особистісного потенціалу самого вчителя. У рамках традиційної системи підготовки студент педвузу здебільшого зорієнтований на оволодіння «трансляційною» функцією вчителя й опанування не цілісного предмета майбутньої діяльності, а переважно його пізнавально-інформаційного аспекту, що знаходить вираження в ядрі професійного становлення – загальнопедагогічній підготовці (О.А.Абдулліна, В.В. Горшкова, І.А. Колєснікова, Ф.К.Савіна, В.О. Сластьонін та ін.).

Психолого-педагогічні дослідження масової педагогічної практики свідчать про наявність низки недоліків у підготовці вчительських кадрів:

– орієнтацію в основному на традиційну методичну систему, що ґрунтується на репродуктивному характері засвоєння майбутніми вчителями професійних знань, умінь і навичок;

– незначну варіативність самостійного пошуку способів вирішення педагогічних проблем;

– недостатню орієнтацію на особистісний розвиток майбутніх учителів, їх мотиваційно-смислової сфери;

– формальний характер закликів до здійснення гуманно-особистісного підходу до дитини і низький рівень педагогічної взаємодії між викладачами і студентами, що не забезпечує становлення особистісної гуманістичної педагогічної позиції майбутніх учителів.

Загалом актуальність дослідження педагогічних умов розвитку особистісної готовності майбутніх учителів до реалізації особистісно зорієнтованої моделі виховання зумовлена низкою чинників: соціальним запитом на особистісно-креативний аспект педагогічної освіти; вимогами нової соціокультурної ситуації, позначеної дефіцитом особистісного начала в усіх сферах суспільного життя, у тому числі в освіті; орієнтацією підготовки сучасного вчителя на реалізацію функцій, що забезпечують особистісний розвиток вихованців як суб'єктів життєдіяльності.

Метою пропонованої статті є з’ясування на основі аналізу психолого-педагогічної літератури і педагогічної практики вимог до особистісного аспекту професійної підготовки майбутніх учителів у контексті впровадження особистісно зорієнтованого підходу в освіті.

Виклад основного матеріалу. Передусім варто зазначити, що особистісна орієнтація педагогічного процесу не зводиться до гуманітаризації його змісту та демократизації педагогічних відносин (хоча важливість цих процесів не викликає сумнівів). Насамперед вона полягає у спрямуванні навчально-виховного процесу на забезпечення особистісного зростання вихованців, їх становлення як суб’єктів життєдіяльності, становлення людини, яка «володіє компетентністю у вирішенні життєвих проблем на основі мобілізації свого особистісного творчого потенціалу» (В. Сериков). Можна погодитися з В. Серіковим, який вбачає специфіку особистісно орієнтованого виховання в його спрямованості на формування особистісного досвіду вихованців («досвіду бути особистістю»), який проявляється у виконанні низки особистісних функцій: мотивації (прийняття і обґрунтування діяльності); опосередкування (по відношенню до зовнішніх дій і внутрішніх імпульсів поведінки); колізійності (бачення прихованих суперечностей дійсності); критичності (відносно пропонованих ззовні цінностей і норм); рефлексії (конструювання і осмислення певного образу Я); смислотворчості (визначення системи життєвих смислів аж до найважливішого – сенсу життя); орієнтації (побудова власної картини світу – індивідуального світогляду); забезпечення автономності і стійкості внутрішнього світу; творчо-перетворювальної (забезпечення творчого характеру будь-якої особистісно значущої діяльності); самореалізації (прагнення до визнання власного «Я» оточенням); забезпечення рівня духовності

життєдіяльності відповідно до особистих домагань (запобігання зведенню життєдіяльності до реалізації утилітарних цілей) [8].

У концепції особистісно зорієнтованої освіти О.В. Бондаревської та дослідженнях її послідовників (Т.І.Власової, Л.Г.Диханової, Л.С. Стрелкової, В. Т. Фоменко та ін.) освіта розглядається як культурологічний феномен, що забезпечує розвиток людини як суб'єкта культури і власного життя в єдності природних, соціальних і культурних властивостей. Відповідно до такого розуміння особистісної освіти змінюються вимоги до вчителя, його педагогічної культури, які, у свою чергу визначають спектр вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. Від учителя очікується: ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості; турбота про екологію дитинства; уміння працювати зі змістом навчання і виховання; володіння прогресивними педагогічними технологіями; уміння встановлювати зв'язки з довкіллям і створювати середовище розвитку дітей.

Вдосконалення професійної підготовки вчителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу, на думку О.В.Бондаревської, має здійснюватися відповідно до таких позицій [2].

– Принципи реформування педагогічної освіти повинні орієнтуватись на: загальнолюдські цінності, педагогічну культуру, дітей, школу, індивідуальність, творчий потенціал студента. Орієнтація на загальнолюдські цінності означає в цьому випадку гуманізацію, гуманітаризацію освіти, створення екологічно чистого культурно-освітнього середовища, ставлення до студента як до вільного суверенного суб'єкта професійної підготовки, відповідальність ВНЗ за якість його професійної підготовки. Основний зміст педагогічної підготовки, відповідно, повинна становити вітчизняна і світова педагогічна культура. ВНЗ і школа повинні мати єдиний освітній простір для студента і забезпечити його зверненість до дітей у період професійної педагогічної підготовки.

– Оволодіння студентами базовими основами педагогічної культури має стати фундаментальним завданням загальнопедагогічної підготовки. Педагогічна культура розглядається як динамічна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності і особистих досягнень людей, що займаються навчанням і вихованням. Основні завдання професійного становлення і розвитку особистості майбутнього вчителя як компетентного фахівця і суб’єкта культури полягають у тому, щоб ввести його у світ педагогічних цінностей, надати допомогу в оволодінні базовими основами педагогічної культури і розвитку суб'єктних властивостей особистості. Основними педагогічними цінностями, що визначають орієнтації студентів у професійній педагогічній освіті, О.В.Бондаревська вважає: а) людські (дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, співпраці з нею, соціального захисту її особистості, допомоги, підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу); б) духовні (сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення); в) практичні (способи практичної діяльності, перевірені навчально-виховною практикою, педагогічні технології); г) особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні особливості особистості педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості).

Базовими компонентами педагогічної культури у концепції О.В. Бондаревської виступають: гуманістична педагогічна позиція і особистісні якості педагога; педагогічні теорії і педагогічне мислення; педагогічні технології і професійні уміння; досвід творчої педагогічної діяльності, обґрунтування власної педагогічної діяльності як системи (дидактичної, виховної, методичної); культура професійної поведінки, способи саморозвитку і саморегуляції особистості та діяльності педагога.

В основі концепції особистісно зорієнтованої освіти, розробленої В.В. Сериковим, лежить ідея С.Л.Рубінштейна, згідно з якою сутність особистості проявляється в її здатності займати певну позицію по відношенню до себе й оточення. У цій концепції особистість трактується не як набір заданих якостей, а здатність людини «бути особистістю», тобто, проявляти свої ставлення до світу й самої себе. Таким чином до змісту освіти вводиться новий вид досвіду –досвід бути особистістю, який виявляється у виконанні особистісних функцій. У найбільш загальному вигляді це досвід осмисленої і рефлексованої поведінки особистості. Специфіка особистісного досвіду полягає в тому, що він не може бути цілком заданий нормативним навчальним матеріалом за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує у формі міжсуб'єктної взаємодії. Оволодіння ним «виражається не у предметних знаннях і уміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій, певною мірою вистражданих особистістю життєвих смислів, що стали невід'ємною суттю її Я-концепції» [9, с. 35].

Виходячи з такого розуміння особистісно зорієнтованої освіти, В.В. Сериков наголошує на важливості забезпечення в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів їх орієнтації на створення у педагогічному спілкуванні з учнями особистісно-формувальної ситуації,

конструктивними елементами якої є: ціннісний компонент змісту освіти (виховання), спілкування і співпраця суб'єктів ситуації (вихователя і вихованців), спільна діяльність з вироблення смислу (оцінки) предмета і самого процесу спільної діяльності.

Інваріантними характеристиками професійної готовності вчителя у світлі обґрунтованої В.В.Сериковим концепції особистісно зорієнтованої педагогічної діяльності є:

- самообгрунтування ним своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;
- безперервний пошук альтернатив наявної практики навчання і виховання;
- цілепокладання і цілереалізація на основі авторської моделі навчання і виховання;
- спільне з учнями осмислення (наділення смислом) елементів змісту освіти;
- внесення авторських елементів у зміст освіти і виховання;
- рефлексія своєї особистісної і професійної поведінки;
- відповідальність за прийняті рішення;
- прийняття або відхилення форм діяльності та спілкування з позицій свого педагогічного ідеалу;
- орієнтація на діалог і самозміну в процесі педагогічного спілкування та ін. [7].

В.В. Сериков наголошує на тому, що формування готовності вчителя до особистісно зорієнтованого виховання ґрунтується на актуалізації глибинних механізмів його соціокультурної орієнтації, трансформації мотиваційних і операційно-виконавчих структур діяльності. Реалізація особистісного підходу вимагає адекватних йому особистісних властивостей учителя – емпатійності, рефлексивності, толерантності, ставлення до учня як до унікальної особистості та ін. Можна погодитися з дослідником у тому, що підготовка вчителя повинна будуватися відповідно до відомого психологічного принципу, згідно з яким для успішного формування того або іншого типу діяльності суб'єкт повинен здійснювати діяльність, за своїм психологічним змістом адекватну формованій. Відповідно до цього, підготовка вчителя до педагогічної діяльності на основі особистісно зорієнтованого підходу має бути спрямована на формування у студентів особливого типу орієнтування в педагогічному середовищі, що передбачає самовизначення стосовно смислу педагогічної діяльності. Студенти повинні ознайомитися з різними варіантами особистісно-професійної (авторської) позиції вчителя й свідомо обрати якусь із них або розробити власну модель професійної поведінки. Відповідно, у змісті їх підготовки можна виокремити два аспекти. Перший передбачає освоєння концептуальних ідей, категорій і прийомів особистісно зорієнтованого виховання. Другий полягає в міжсуб'єктному спілкуванні студента і викладача, завдяки чому формується особистісний компонент професійного досвіду.

Стає очевидним, що організація педагогічного процесу на засадах особистісно зорієнтованого підходу залежить не тільки і не стільки від професійної компетентності вчителя, його методичної майстерності, обізнаності з гуманістичними концепціями педагогічної взаємодії, скільки від загального рівня особистісного розвитку. Якими б педагогічними методиками і прийомами не володів учитель, він повинен, перш за все, виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, вільна від психологічних комплексів, відкрита для співпраці, налаштована на конструктивну взаємодію. Саме низький рівень особистісної зрілості вчителя зазвичай спричинює деструктивні для особистісного становлення вихованців форми стосунків: недовіру, диктат, агресивність, відчуженість, дистантність, залякування, загравання, потурання тощо. Н. Осухова справедливо зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [6, с. 30]. Незрілі в особистісному відношенні вчителі, яким притаманні психологічні комплекси і внутрішні конфлікти, не можуть сприяти гармонійному особистісному розвитку вихованців. Вони «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті впливають на їх викладацьку роботу» [1, с. 302]. Водночас особистісна зрілість учителя зумовлює гуманістичну спрямованість його дій і вчинків, здатність до творчої самореалізації в просторі соціального і професійного буття. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів їх особистісний розвиток потребує не меншої уваги, ніж формування загальнопедагогічної чи методичної компетентності. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – зазначає Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [1, с. 314].

Отже, розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки. Це, у свою чергу, потребує обґрунтування відповідних педагогічних умов і пошуку методичних шляхів забезпечення особистісного становлення майбутніх учителів. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії,

удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [5, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного зростання студентів. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній практиці спостерігається тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих переважно на вдосконалення їх методичної майстерності та предметної компетентності, до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мітіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.).

Протягом останніх років обґрунтовано теоретичні засади і методичні підходи до застосування різних інтерактивних технологій професійної підготовки майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнєцов, О. Леонтьєв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені тренінгові програми для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності, асертивності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, емоційної гнучкості, Я-концепції, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, соціально-перцептивних умінь, самосвідомості, рефлексії тощо.

Водночас варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних диспозицій, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих компонентів особистості вчителя (ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, рефлексії, емоційної гнучкості тощо) або більш складних характеристик (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної готовності тощо), що виступали предметом численних досліджень, необхідний цілісний підхід до розвитку особистості вчителя, що набуває інтегрального вияву в понятті «зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною орієнтацією на цілісність, комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери застосування цього поняття у різних гуманітарних науках, зокрема, соціології, філософії, психології, педагогіці, юриспруденції. У контексті розвитку особистості вчителя поняття зрілості почали застосовувати порівняно недавно і поки що воно не набуло змістової визначеності та однозначного трактування. Предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних педагогів вистали різні аспекти зрілості вчителя: соціальна (В. Радул), громадянська (Т. Мироненко), професійна (О.Андрієнко). У декількох дисертаційних роботах розглядається феномен особистісної зрілості вчителя: О. Темрук вивчала психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [10]; Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі [3]. На думку останньої, підвищення особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ можливе за таких умов: організації навчально-виховного процесу як діалогічної взаємодії його суб'єктів, у ході якої збагачується їх досвід рефлексії на основі розвитку ціннісного ставлення до себе, інших і світу в цілому; розробки освітньої програми, реалізація якої дає змогу студентам розкривати сенс власного соціально-професійного розвитку; застосування спеціально розробленої системи методів і форм навчальної та позанавчальної виховної діяльності.

Погоджуючись з ідеями щодо важливості діалогізації навчально-виховного процесу та збагачення рефлексивного досвіду студентів, ми водночас вважаємо, що розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує формування у педагогічному вищому навчальному закладі цілісного освітнього середовища, яке стимулює різні форми суб'єктної активності студентів і забезпечує можливості для їх самовизначення у просторі майбутньої професії.

Висновки. Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що необхідною передумовою підготовки майбутніх учителів до реалізації особистісного підходу у вихованні є забезпечення належного рівня їх особистісної зрілості. У свою чергу, розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів передбачає їх включення в суб'єктну активність, пов'язану з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією аксіологічного, світоглядного і культурологічного аспектів педагогічної діяльності в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з

об’єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного становлення. Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ВНЗ відкривало студентам можливості для вияву суб’єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість:

– ініціативної, що виявляється в ініціації та розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання;

– вольової, що забезпечує мобілізацію особистісних ресурсів на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху діяльності;

– творчої, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв’язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;

– надситуативної, пов’язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду;

– смислопошукової, що полягає в цілеспрямованому переведенні об’єктивованих цінностей культури в суб'єктивні смисли шляхом усвідомлення й осмислення різних аспектів наявних альтернатив, розширення й упорядкування системи суб'єктивних конструктів, створення нових узагальнюючих систем відліку і розв’язання завдань на смисл для особистості різних компонентів соціокультурного досвіду;

– самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми можливостями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні;

– рефлексивної, що полягає в осмисленні, критичному аналізі та корекції своїх дій як суб’єкта діяльності, з’ясуванні власних переваг і недоліків, визначенні перспектив подальшого особистісного і професійного зростання.

Можна також визначити низку психолого-педагогічних умов, які стимулюють розвиток особистісно-професійної зрілості студентів педагогічних ВНЗ:

– переорієнтація навчання з моносуб'єктної на полісуб’єктну модель суб'єктного розвитку майбутнього фахівця;

– приведення логіки освітнього процесу у відповідність з логікою послідовного становлення і розвитку суб'єктної позиції студентів;

– полісуб’єктний характер взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу, діалогізація як перехід від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії;

– проблематизація педагогічного процесу - використання проблемних, творчих завдань, які потребують від студентів пошукової активності під час розв’язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні, з’ясування особистісного смислу тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності;

– персоналізація відносин суб’єктів педагогічного процесу - відмова від рольових масок і фасадів, адекватне включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань; забезпечення ставлення викладача до студента не з позиції формальної ролі наставника, а з позиції рівноправного учасника діалогу;

– активізація рефлексивних процесів у підготовці майбутніх учителів, що сприяє формуванню у них адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, з'ясувати відповідність або невідповідність власних якостей вимогам професії;

– утвердження принципів плюралізму, інакомислення, вільного і відповідального вибору в освітньому середовищі;

– забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності, реалізація смислотворчого потенціалу їх когнітивної діяльності під час освоєння професійно-значущої інформації;

– орієнтація студентів на особистісну і професійну життєтворчість, формування культури самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення;

– орієнтація студентів на особистісну самореалізацію в професійній діяльності, вироблення індивідуально-особистісних стратегій власної життєдіяльності.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - №4. – С.11-17.
3. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. … канд. пед. н.: 13.00.01 / Г.Ю. Кравец. – Иркутск, 2005. – 182 с.

4. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий / С.В. Кульневич.- Ростов-н/Дону: Творческий центр «Учитель», 2001.- 160 с.
5. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
6. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – №12. – С.30-36.
7. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В. В. Сериков. – М., 1998. – 289 с.
8. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В.Сериков. – Волгоград, 1994. – 152 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М: Изд. корп. «Логос», 1999. – 272 с.
10. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 / О.В. Темрук. – Київ, 2006. – 26 с.

УДК 377.013.42 – 053.6 (477)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ У ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЯХ

Н.В. Глушко

Анотація. *В результаті проведеного дослідження розглянуто зміст і форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.*

Ключові слова: *соціальна реабілітація, підготовка педагогів до реабілітаційної діяльності, Центри професійної та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.*

Аннотация. *В результате проведенного исследования рассмотрено содержание и формы подготовки педагогов к осуществлению социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков в Центрах профессиональной подготовки и социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков при профессиональных лицеях.*

Ключевые слова*: социальная реабилитация, подготовка педагогов к реабилитационной деятельности, Центры профессиональной и социальной реабилитации дезадаптированных подростков при профессиональных лицеях.*

Abstract. *The study examined the content and form of teacher personnel to the rehabilitation of maladjusted older adolescents in training centers and social rehabilitation of maladjusted adolescents via professional colleges.*

Keywords: *social rehabilitation, training teachers in methods of rehabilitation, centers for vocational and social rehabilitation of maladjusted adolescents viaprofessional colleges.*

Постановка проблеми. Кризові умови сьогодення спонукають до пошуку шляхів вирішення гострої соціальної проблеми – дезадаптації старших підлітків, які внаслідок складних соціальних та особистісних проблем не в змозі адаптуватися до соціального середовища сім'ї та школи, залишають школу, бродяжать. Допомогти таким підліткам здобути базову середню та допрофесійну освіту і не стати на шлях злочинності можливо шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях. Проте значна частина педагогів професійних ліцеїв не готові до реабілітаційної діяльності і потребують додаткової теоретичної і практичної допомоги.

Аналіз останніх публікацій. Проблеми дезадаптації дітей і підлітків розглядались у дослідженнях Л. Дзюбко, Л. Закутської, Н. Максимоваової, Л. Міщик, О. Новикова, І. Сабазнадзе, О. Фурмана та інших. Реабілітаційну діяльність з підлітками вивчали Б. Алмазов, С. Бєлічева, М. Вайзман, В. Вульфов, А. Гордєєва, В Доній, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлєбик, М. Чайковський та ін.

Аналізуючи питання підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності варто зазначити, що певні аспекти даної проблеми були висвітлені І. Звєрєвою, С. Коношенко, Г. Лактіоновою, А. Міщенко, Л. Пундик, Р. Овчаровою. Формування готовності педагогів до реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками висвітлено в дисертаційному дослідженні С. Коношенко, проте

© Н.В. Глушко

особливості підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у професійних ліцеях потребують подальшого вивчення.

Мета статті – розглянути зміст і форми підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.

Виклад основного матеріалу. Звертаючись до проблеми підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, важливо враховувати їх характерні особливості: хронічна неуспішність у школі, опір педагогічному впливу вчителів і батьків, негативне ставлення до навчання, відчуження від сім'ї та школи, порушення емоційно-мотиваційної спрямованості, конфліктність у стосунках з ровесниками та педагогами, відсутність комунікативної культури, асоціальні прояви – все це унеможливлює виконання ролі учнів, а тому вони залишають школу, не здобувши навіть базової середньої освіти.

Вирішення проблеми дезадаптації старших підлітків можливе шляхом їх соціальної реабілітації в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях, яка передбачає здійснення комплексу педагогічних, соціальних, психологічних і медичних заходів, які б сприяли відновленню порушених соціальних зв'язків і відносин старших підлітків зі шкільним та сімейним середовищем, приведенню їх індивідуальної та колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами і нормами, формуванню особистісних якостей, які б сприяли активній життєвій позиції та інтеграції в суспільство.

Саме в таких закладах дезадаптовані старші підлітки мають змогу здобути базову середню освіту та допрофесійну підготовку, з ними працюють вчителі-предметники, майстри виробничого навчання, надають допомогу в вирішенні різних особистісних проблем соціальні педагоги та психологи.

Слід зазначити, що педагоги професійних ліцеїв володіють досвідом роботи зі старшими підлітками, які мають невисокий рівень знань з навчальних дисциплін, оскільки саме такі підлітки є учнями професійних ліцеїв. Проте реабілітаційна діяльність передбачає роботу з підлітками, які мають не лише низькі навчальні досягнення, а й пережили складні життєві ситуації, проживають у неблагонадійних сім'ях, мають проблеми в спілкуванні з ровесниками та педагогами. Характерними особливостями їх поведінки є грубість, зневіра в своєму успішному майбутньому, озлобленість, а інколи й агресія. За результатами анкетування, бесід, проведених з педагогами професійних ліцеїв, ми переконалися, що 11% з них взагалі не бажають працювати з цією категорією підлітків, що свідчить про вкрай негативне ставлення до них; 35% вважають їх звичайними дітьми, що лише потребують особливого підходу, любові і поваги. Значна частина педагогів (54%) вказала на суттєві труднощі під час роботи з дезадаптованими старшими підлітками: це і проблеми в спілкуванні, високий рівень їх конфліктності, труднощі в проведенні уроків і залученні підлітків до навчальної діяльності, в налагодженні продуктивної співпраці з батьками, в організації спільної діяльності всіх служб, які працюють з підлітками. Педагоги вказали, що мають потребу в певних теоретичних знаннях і практичних вміннях з основ реабілітаційної діяльності, особливо це актуально для майстрів виробничого навчання, оскільки вони, у більшості випадків, не мають педагогічної освіти.

Враховуючи вищезазначені проблеми, програма підготовки педагогічних працівників до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків передбачає організацію цілеспрямованої роботи з педагогічним колективом, яка включає оволодіння педагогами Центру професійної підготовки і соціальної реабілітації проблемної молоді теорією та методикою соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, формування позитивної мотивації до здійснення цього виду діяльності, розвитку особистісних гуманістичних якостей педагогів.

Метою програми підготовки педаговів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків є формування у педагогів системи особистісних і професійних якостей, які сприяють успішному здійсненню соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв. Основними завданнями програми є:

1. Ознайомити педагогів з особливостями дезадаптованих старших підлітків, цілями, змістом і методами їх соціальної реабілітації.
2. Сформувати у педагогів розуміння необхідності здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків та позитивне ставлення до цього виду діяльності.
3. Розвивати у педагогів практичні уміння і навички реабілітаційної діяльності з цією категорією старших підлітків, враховуючи рівень їх дезадаптації.

Успішна реалізація вказаних завдань передбачає єдність теоретичної і практичної підготовки до реабілітаційної діяльності, сформованість ділових і особистісних якостей педагогів, наявності відповідних умінь і навичок.

Мотивація педагогів до реабілітаційної діяльності досить складна і неоднозначна. Безумовно, переважають мотиви професійної самореалізації та самоствердження, мотиви участі у важливій державній справі, мотиви, що передбачають особисту зацікавленість у позитивних результатах своєї праці. Проте найважливішим мотивом є глибока переконаність у необхідності цього виду діяльності, прояв гуманного ставлення до підлітків, бажання допомогти їм як професіонал, як громадянин, як людина.

Досить важливою складовою підготовки педагогів до реабілітаційної діяльності є їх емоційно-вольовий стан. Лише педагоги, які переконані в позитивних результатах соціальної реабілітації, розуміють всі труднощі цього виду діяльності і наполегливо прагнуть до успіху, цінують і поважають особистість підлітка, відкриті до спілкування з ним, доброзичливі, рішучі, зможуть допомогти дезадаптованим підліткам у вирішенні їхніх проблем.

Розпочинаючи реабілітаційну діяльність, педагоги мають розуміти, що основними принципами їх роботи мають стати:

- прийняття дитини, позитивне ставлення до неї, її індивідуальності незалежно від її поведінки;
- недопустимість насильницьких форм, методів і засобів навчання, виховання та реабілітації;
- організація спільної діяльності з усіма дорослими, що беруть участь у реабілітації дезадаптованого підлітка (медичні працівники, соціальні працівники, учителі, батьки й ін.);
- емоційне прийняття підлітка таким, яким він є;
- звернення не тільки до інтелектуальної сфери, а й до сфери особистості;
- повага до підлітка, віра в його здібності;
- розвиток довірливих відносин між педагогом і учнем;
- особистісна зацікавленість у створенні комфортного реабілітаційного середовища;
- здійснення індивідуального стилю спілкування [4, с. 52].

Слід зазначити, що здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків неможливе без наявності у педагогів системи відповідних професійних знань, організаторських, комунікативних умінь і навичок. У процесі реабілітаційної діяльності особливої значущості набувають комунікативні вміння педагогів:

- уміння створювати умови для сприятливого соціально-психологічного клімату в групі;
- уміння використовувати демократичні форми педагогічного спілкування;
- уміння керувати власним емоційним станом;
- уміння установлювати спілкування з учнями на основі захоплення спільною творчою діяльністю, товариської прихильності;
- уміння орієнтуватися на учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу;
- уміння оцінювати стан соціальної адаптованості учнів, розпізнавати в їх поведінці узгодженість соціальних норм і переконань;
- уміння створювати умови для залучення учнів до соціальних цінностей, розвитку соціальних якостей [1, с. 65].

Слід наголосити, що вміння проявити емпатію до дезадаптованого старшого підлітка, поставити себе на його місце, зрозуміти його емоційний стан, прийняти його при всіх перевагах і недоліках та враховувати всі ці чинники в процесі реабілітації – є необхідними для педагога реабілітаційного центру.

Розглянемо головні аспекти підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків.

Здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків неможливе без активізації самоосвіти педагогів шляхом ознайомлення з новинками науково-методичної літератури, матеріалами фахових періодичних видань, методичними посібниками. Так, саме з цією метою для фахівців Центру в методичному кабінеті ліцею організовується постійно діюча виставка новинок літератури, матеріалів конференцій, методичних розробок тощо.

Формуванню позитивної мотивації до реабілітаційної діяльності сприяє проведення з педагогічними працівниками циклу вправ «Мої цінності і ролі», «Цінності: особисті, професійні, громадські», «Бар'єри в моїй роботі», «Етичні норми в професійній діяльності», які розроблені в Програмі перепідготовки соціальних педагогів і соціальних працівників та адаптовані до нашого дослідження [3, с. 68-69].

Проведення вправи «Мої цінності і ролі» сприяє усвідомленню педагогами власної системи особистісних цінностей і їх впливу на професійну діяльність. Виконання вправи «Цінності: особисті, професійні, громадські» сприяє аналізу співвідношення особистих, професійних і громадських цінностей, можливого між ними конфлікту та його впливу на професійну діяльність. Усвідомленню

педагогами особистих якостей, переконаннь, поглядів, які перешкоджають реабілітаційній діяльності, допомагає вправа «Бар'єри в моїй роботі». Логічним завершенням циклу вправ є визначення основних етичних норм у реабілітаційній діяльності педагогів: повага до підлітків та їх батьків, конфіденційність у вирішенні проблем, професійна відповідальність за якість роботи, необхідність постійного професійного зростання тощо.

З метою поглиблення знань педагогів про причини, форми, прояви, наслідки дезадаптації старших підлітків, ознайомлення педагогів з методами діагностики, з умовами і формами проведення тестування, опитування, бесід проводиться науково-практичний семінар «Дезадаптація старших підлітків як важлива соціально-педагогічна проблема. Причини, прояви, наслідки. Методи діагностики». Діагностика причин дезадаптації розглядається в системі: старший підліток – сім'я, старший підліток – школа, старший підліток – група ровесників. Особлива увага звертається на вивчення шкільних причин дезадаптації старших підлітків, причин, що призвели до надзвичайно низького рівня навчальних досягнень і відчуження від школи.

Проведення науково-методичного семінару «Соціальна реабілітація старших підлітків як вид соціально-педагогічної діяльності. Принципи, види, етапи реабілітації. Основні методи здійснення» передбачає надання ґрунтовної теоретичної підготовки педагогам з питань соціальної реабілітації шляхом залучення до його проведення викладачів вищих навчальних закладів. Педагоги ознайомлюються з історією створення та напрямами діяльності реабілітаційних закладів, основними завданнями соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків та умовами і методами її проведення.

Організація засідання круглого столу «Механізми взаємодії різних суб'єктів реабілітаційного процесу (кримінальна міліція у справах дітей, лікарі, Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та інші) з розробки й реалізації механізмів соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків. Координація дій» передбачає зустріч педагогів Центру з представниками служби кримінальної міліції у справах дітей та Інспекції у справах неповнолітніх, спеціалістами Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, лікарями, викладачами вищих навчальних закладів, членами батьківського комітету, представниками базових підприємств з метою координації дій і вироблення позитивних механізмів взаємодії. До початку проведення семінару його учасникам пропонується підготувати власне бачення вирішення проблеми дезадаптації старших підлітків, яке виноситься на колективне обговорення та враховується при підготовці програми спільних дій всіх суб'єктів реабілітаційного процесу.

До проведення семінару-тренінгу «Роль класних керівників у процесі здійснення соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків» залучаються класні керівники, психолог та соціальний педагог ліцею з метою акцентування уваги на особливій ролі класного керівника в процесі соціальної реабілітації. Саме класний керівник зобов'язаний знати індивідуальні особливості підлітків, сприяти виявленню і реалізації їх творчих нахилів і талантів, спонукати, «надихати» до певного виду діяльності. Він повинен вміти вислухати, зрозуміти, співпереживати, переконати. Підготовлені психологом проблемні ситуативні завдання вирішуються в ході колективного обговорення і стосуються особливостей підліткового віку, сприяють пошуку способів уникнення конфліктів з підлітками та налагодженню взаємодії з ними, пошуку ефективних методів створення позитивного мікроклімату в групі, виявленню формальних і неформальних лідерів і організації взаємодії з ними.

Проведення семінару «Роль майстрів виробничого навчання в процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків» сприяє наданню психолого-педагогічної допомоги майстрам виробничого навчання, які є суб'єктами реабілітаційної діяльності. На семінарі акцентується увага на особливій ролі майстрів у процесі здійснення соціальної реабілітації, тому що саме вони допомагають самореалізації підлітків у трудовій діяльності, сприяють формуванню їх трудових навичок і професійному самовизначенню. Проте дезадаптовані підлітки в майстрах вбачають своїх наставників у вирішенні не лише професійних проблем, а й життєвих, а тому майстер для них – це значущий дорослий, який є авторитетом у трудовій діяльності, в спілкуванні, в дотриманні здорового способу життя. В ході проведення семінару значна увага приділяється пошуку механізмів творчої взаємодії майстрів виробничого навчання з вчителями-предметниками, що передбачає вивчення можливостей проведення бінарних уроків спільно з вчителями фізики, хімії, біології, математики з метою застосування отриманих на уроці знань під час виробничого навчання.

Засідання круглого столу «Механізми успішної взаємодії педагогів і сім'ї в організації й здійсненні реабілітаційного процесу» сприяє пошуку шляхів ефективної взаємодії педагогів і батьків з метою налагодження взаєморозуміння та партнерських стосунків у процесі соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків. Особлива увага приділяється вмінню педагогів вести бесіди з

батьками на принципах партнерства, зацікавленості долею підлітків і позитивним вирішенням проблем, вказується на недопустимость грубощів, звинувачень, приниження гідності дитини та батьків. Закономірним підсумком засідання круглого столу є надання практичних порад педагогам у роботі з батьками дезадаптованих підлітків.

Заслуговує на увагу використання тренінгових технологій у процесі підготовки педагогів до здійснення соціальної реабілітації. Зокрема, проведення тренінгу «Конфлікт» сприяє розвитку комунікативних умінь педагогів, їх ознайомленню з способами поведінки у конфліктній ситуації та продуктивному розв'язанню конфлікту [2, с. 295].

Слід відмітити, що крім групових форм роботи особлива увага приділяється індивідуальним формам роботи з вчителями-предметниками та класними керіниками. До індивідуальних форм роботи з педагогічними працівниками належить організація постійно діючого консультативного центру, діяльність якого сприяє наданню допомоги фахівцям центру в різних кризових, нестандартних ситуаціях та ситуаціях, які виходять за межі їх професійної компетентності.

З метою підвищення науково-методичного рівня педагогів та ознайомленню їх з кращими педагогічними надбаннями проводиться тиждень педагогічної майстерності педагогів, під час якого відбувається обмін досвідом з питань методики проведення уроків, активізації пізнавальної діяльності дезадаптованих підлітків, організації з ними індивідуальної роботи з метою ліквідації прогалин у знаннях під час уроків і в позаурочний час тощо. Закономірним підсумком методичної роботи є організація тематичних виставок, участь у роботі науково-методичних конференцій, опублікування матеріалів у фахових виданнях тощо.

Безумовно, здійснюючи підготовку педагогічних працівників до реабілітаційної діяльності, слід враховувати її складність і напруженість, коли педагог одночасно виконує різні види роботи, кожний день зустрічається зі складними дитячими проблемами, а подекуди і горем, має ненормований робочий день, невисокий заробіток – все це спричинює зростання напруги, втоми, як наслідок, емоційне вигорання педагогів. З метою відпочинку, встановлення психологічної рівноваги організовується кабінет психологічного розвантаження, де педагог може перепочити, заспокоїтись, переключитись на інший вид діяльності. Застосування фітотерапії, музики, приємного естетичного оформлення є умовою його психологічного розвантаження.

З метою прогнозування, корекції дій і підведення підсумків реалізації програми соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, обміну досвідом проводяться спільні засідання круглого столу за участю адміністрації ліцею, батьківського комітету, фахівців інших професійних ліцеїв на тему «Соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків: пошуки і знахідки».

Висновки. На підставі вищесказаного ми вважаємо, що підготовлений до реабілітаційної діяльності педагог розуміє проблеми дезадаптованих старших підлітків і знає їх вікові особливості, розуміє мету, завдання реабілітаційної діяльності і застосовує отримані знання на практиці: вміє виявляти і розвивати індивідуальні творчі здібності і нахили підлітків у процесі реабілітаційної діяльності; вміє налагоджувати позитивне спілкування з ними на основі взаєморозуміння, довіри та партнерства; вміє нестандартно творчо організовувати навчальні заняття і виховні заходи для старших підлітків, спираючись на їх позитивні якості, зацікавивши їх в позитивному кінцевому результаті; сприяє особистісному та творчому розвитку підлітків. Духовно-моральними якостями педагога реабілітаційного Центру є гуманізм, альтруїзм, доброта, порядність, чесність, безкорисливість, толерантність і тактовність.

Література

1. Клочан Ю. В. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів: дис. …кандидата пед.. наук: 13.00.05 / Клочан Юлія Вікторівна. – Х., 2009. – 245 с.
2. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / А. П.Панфилова.- СПб : ИВЭСЭП «Знание», 2003.- 536с.
3. Професійна етика соціального педагога і працівника. Етика і цінності роботи по опіці і піклуванню // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №6. – с. 68-69.
4. Скребець О. Особистісно орієнтований підхід у роботі із соціально дезадаптованими неповнолітніми: з досвіду роботи / О. Скребець, Т. Дем'яненко // Рідна школа. – 2009. – № 5-6. – С. 51-53.

УДК 37. [373.3.015.31: 17.022.1]: 37.04

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

І.В. Головська

Анотація. *Стаття присвячена аналізу ролі вчителя в реалізації особистісно-орієнтованого підходу у моральному вихованні молодших школярів. Розглядаються особливості авторитарного та особистісного підходів у практиці морального виховання, обґрунтовується актуальність використання методів, що забезпечують суб'єктну позицію учнів у виховному процесі початкової школи, наголошується на необхідності забезпечення діалогічної взаємодії в системі «дорослі – дитина».*

Ключові слова: *моральне виховання, авторитарний підхід, особистісний підхід, суб'єктна позиція, методи організованої взаємодії дітей із середовищем, методи організації виховної діяльності, методи емоційно-когнітивного усвідомлення власної діяльності, діалогічна взаємодія, педагогіка підтримки.*

Аннотация. *Статья посвящена анализу особенностей авторитарного и личностного подходов в практике нравственного воспитания, роли учителя начальной школы в этом процессе, обосновывается актуальность использования комплекса методов, который обеспечивает позицию воспитанника как субъекта процесса воспитания, акцентировано внимание на необходимости обеспечения диалогического взаимодействия в системе «взрослые – ребенок».*

Ключевые слова: *нравственное воспитание, авторитарный подход, личностный подход, субъектная позиция, методы организованного взаимодействия детей со средой, методы организации воспитывающей деятельности, методы эмоционально-когнитивного осмысления собственной деятельности, диалогическое взаимодействие, педагогика поддержки.*

Annotation. *The article deals with the problem of junior pupil's moral development and the role of the teacher and the methods which guarantee the subjective position of the pupils in that process. It is pointed out that dialogic interaction is imperative in the «adults – child» system.*

Keywords: *moral development, authoritarian approach, personal approach, subjective position, methods of organized pupils' cooperation with the milieu, methods of educative activities, methods of emotional and cognitive understanding of proper activity, dialogic interaction, pedagogy of support.*

В умовах реформування системи освіти в Україні, входження в Європейський освітній простір одним із пріоритетних завдань стає виховання гуманної особистості, яка могла б орієнтуватися у складній соціокультурній ситуації і будувати свої відносини з оточуючим світом на основі взаєморозуміння, співробітництва та толерантності. Визначальними рисами такої особистості є високі моральні якості.

Мета статті – окреслити роль учителя початкових класів у реалізації особистісно-орієнтованого підходу у моральному вихованні молодших школярів, розкрити значення використання методів, що забезпечують суб'єктну позицію учнів молодшого шкільного віку у цьому процесі, наголосити на необхідності забезпечення діалогічної взаємодії в системі «дорослі – дитина».

Питанням особливої ролі авторитету вчителя в моральному вихованні школярів присвячені праці багатьох сучасних педагогів і науковців: І. Беха, А. Бойко, О. Матвієнко, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

Визнаючи школу провідною ланкою у моральному вихованні учнів початкових класів, необхідно зазначити, що результативність процесу виховання значною мірою залежить від особистого прикладу педагога, його поведінки, ставлення до вихованців, світогляду, авторитету. Відомим є той факт, що для більшості молодших школярів авторитет учителя є абсолютним, вони бажають наслідувати його в усьому. Сила впливу позитивного прикладу вчителя зростає, коли він своїм авторитетом і неординарною особистістю здійснює вплив систематично, послідовно, доброзичливо. Особистість педагога, його ставлення до людей і своїх обов'язків є предметом пильної уваги з боку учнів. Вони помічають найменші деталі: як він ставиться до своїх вихованців, як розмовляє з колегами й батьками, як оцінює знання та вчинки, чи може визнати свою помилку, які риси характеру йому притаманні. Іншими словами, учитель є уособленням моральності для своїх учнів. Ось чому успіх виховної роботи багато в чому залежить від особистісних рис педагога, його здатності стати для школярів справжнім авторитетом.

© І.В. Головська

У сучасній педагогічній науці існує два підходи до організації виховного процесу: авторитарний (об'єктний) та особистісний (суб'єктний).

На думку прихильників першого підходу, дитина є об'єктом педагогічного процесу, а спрямовуючою силою формування та розвитку її особистості є зовнішній вплив. У відповідності з цим зміст виховання полягає у цілеспрямованому впливі на свідомість і поведінку дитини, безпосередньому керівництві процесом формування її особистості. У такій ситуації активність самої особи є незначною, всі її дії контролюються, а отже, особистої відповідальності за них вона не відчуває.

Опоненти авторитарного підходу зауважують, що для того, щоб виховати вільну особистість, здатну самостійно приймати рішення і відповідати за їх наслідки, необхідно у виховній практиці застосовувати інший підхід. Вони наголошують на необхідності виховувати в особистості уміння планувати і осмислювати власні дії, діяти без зовнішнього примусу, поважати вибір та рішення інших, рахуватись з їх позицією, поглядами та оцінками. Учені звертають увагу на те, що всім цим вимогам відповідає гуманістичне особистісно-орієнтоване виховання.

У педагогіці під особистісно-орієнтованим підходом у вихованні розуміють послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта виховної взаємодії [3, с. 46].

Однак можливість зайняти активну позицію у власному моральному розвитку передбачає сформованість у дитини певних ознак. Для молодшого шкільного віку характерною є поява таких особистісних новоутворень, як довільність психічних процесів, внутрішній план дій, рефлексія. Інтелектуалізація життя дитини сприяє тому, що під час оцінювання тих чи інших життєвих явищ вона керується не тільки почуттями, а й розумом. У цей період дитина прагне виявити себе, вичленити своє «Я», протиставити себе іншим. Наявність усіх цих ознак дає їй змогу стати суб'єктом власного морального становлення.

Організація виховного процесу у відповідності з особистісним підходом вимагає від учителя творчого пошуку таких форм взаємодії з дітьми, які б сприяли формуванню їхньої активної життєвої позиції, відповідали віковим особливостям і можливостям, сприяли розвитку кожної дитячої особистості. За таких умов увага педагога повинна бути зосереджена на оволодінні учнями навичками самостійно здобувати, засвоювати та використовувати знання; на формуванні у них уміння планувати, контролювати, коригувати свою діяльність, вміти оцінювати її результати; на розвитку суб'єктних якостей особистості, таких як самостійність, внутрішня свобода, самодисципліна, самоконтроль, здатність до рефлексії.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу передбачає також розробку такого змісту виховання, який включав би не тільки оволодіння молодшими школярами моральними знаннями, нормами та правилами, але й такими вміннями та навичками, що допоможуть їм усвідомити мотиви поведінки власної та інших людей, оцінити моральні ситуації, спланувати свою діяльність у відповідності до моральних цінностей.

З такою метою доречним буде використання у виховному процесі груп методів, запропонованих Д. Бєлухіним: методів організованої взаємодії дітей із середовищем, методів організації виховної діяльності, методів емоційно-когнітивного усвідомлення власної діяльності [1, с. 284-287].

Застосування групи методів організованої взаємодії дітей із середовищем дасть змогу кожному учневі усвідомити сутність, зміст, характер і способи його взаємодії із соціумом. До цієї групи належать такі методи: бесіди, дискусії, обговорення життєвих ситуацій, літературних творів і кінофільмів, колективні творчі справи, інсценізація тощо [1, с. 285].

Група методів організації виховної діяльності надає можливість дитині виявити старанність, взяти активну участь у справах, що будуть сприяти розвиткові у неї певних моральних якостей. Обов'язковою вимогою до застосування таких методів є те, що сама діяльність і її результат повинні викликати в учнів позитивні емоції. Серед таких методів можна виділити моделювання педагогічних ситуацій, використання ігрових методик, участь у благодійній діяльності тощо [1, с. 285].

Використання методів емоційно-когнітивного усвідомлення власної діяльності забезпечує оцінювання діяльності дитини не тільки педагогами та авторитетними дорослими, але й нею самою. Найбільш ефективним способом об'єктивної оцінки того, що відбувається, є рефлексія – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Навчання дітей рефлексії сприятиме прояву їх індивідуального сприйняття та розуміння світу і свого місця у ньому. Тренінги, тести, застосування прийомів самохарактеристики, самоконтролю, завдань колізійного характеру допоможуть дітям краще пізнати самих себе, усвідомити сильні і слабкі сторони своєї особистості, що стане основою для розробки програми саморозвитку та самовиховання [1, с. 285].

Ставлення до дитини як до суб'єкта власного морального розвитку визначає мету особистісно-орієнтованого виховання – забезпечення діалогічної взаємодії кожної особистості з навколишнім світом шляхом сприяння її розвитку, самореалізації, адаптації у суспільстві, саморегуляції, самовихованню. У педагогіці та психології «міжособистісну взаємодію» витлумачують як інструментально-технологічну складову процесу спілкування; взаємні дії його учасників, спрямовані на співвідношення та досягнення мети кожної із сторін у процесі спілкування [6, с. 101].

Міжособистісна взаємодія може здійснюватися на трьох рівнях: соціально-рольовому, діловому та інтимно-особистісному. Соціально-рольовий рівень передбачає виконання індивідом певної рольової функції, демонстрацію знання норм і правил певного соціального середовища, утвердження свого статусу. Контакти обмежуються ситуативною потребою (на вулиці, у транспорті, в офіційній установі тощо). На діловому рівні люди взаємодіють в інтересах справи, їх об'єднує спільна діяльність і пошук засобів підвищення ефективності співпраці, спілкування відбувається на певній дистанції «Я – Ви». Основний принцип ділової взаємодії – раціональність стосунків. Інтимно-особистісний рівень характеризується особливою психологічною близькістю учасників взаємодії. Основною метою спілкування на цьому рівні є задоволення потреби у співчутті, розумінні, підтримці. Основою такого рівня взаємодії є емпатія [6, с. 102-103]. Досвід багатовікової виховної практики людства, психологічні та педагогічні дослідження переконливо засвідчують, що успішна реалізація виховних завдань відбувається на інтимно-особистісному рівні, який передбачає дотримання діалогічного стилю взаємодії дорослих і дітей.

У контексті нашого дослідження цікавою є розроблена Н. Володько програма навчально-виховної роботи, в основу якої покладені принципи діалогічного спілкування. Серед головних засобів забезпечення діалогічної взаємодії вона виділяє створення сприятливого психологічного клімату, недирективність педагогічної взаємодії, спільну творчість учителя та учнів, створення ситуацій успіху, підтримка почуття впевненості у власних силах, формування адекватної самооцінки учнів, зняття тривожності тощо [2, с. 182-183].

В. Кан-Калик зазначає, що розв'язання виховних завдань за допомогою діалогу сприяє встановленню психологічного контакту між педагогом та дітьми і допомагає долати бар'єри у спілкуванні. На його думку, педагог у своїй діяльності повинен реалізувати всі функції спілкування: бути джерелом інформації для учнів; людиною, яка пізнає інших; організатором колективних стосунків і діяльності [4, с. 12-13].

У ході виконання дослідження нам було цікаво ознайомитися з тактиками педагогіки підтримки, які, на нашу думку, допоможуть забезпечити реалізацію діалогічного стилю спілкування у взаємодії з дітьми. В основі педагогіки підтримки перебуває віра у здатність дитини спрямовувати власний розвиток, розуміти своє «Я». Суть взаємодії дорослого і дитини у контексті педагогіки підтримки полягає у спільному «проживанні» з дитиною її проблемної ситуації. Характерною рисою такого «проживання» має стати поступове зменшення активності вихователя і відповідне збільшення активності самої дитини. У процесі «проживання» проблемної ситуації вихователь допомагає дитині опанувати запропоновані нею конструктивні способи виходу з складних життєвих проблем. Така діяльність сприяє розвиткові унікальності кожної дитини, допомагає дорослішати, знайти своє місце у житті. Н. Касіцина, Н. Михайлова, С. Юсфін звертають увагу на те, що для реалізації завдань педагогічної підтримки вихователь повинен опанувати чотири тактики взаємодії з дітьми: тактику захисту, тактику допомоги, тактику сприяння і тактику взаємодії. Завдання педагога, який використовує тактику захисту, полягає у створенні такого виховного простору, який сприятиме розвиткові почуття власної гідності у вихованців. Вони повинні бути вільними у своїх проявах, не боятися осуду чи покарання. За такої умови вихователь зможе забезпечити педагогічну підтримку дитини, використовуючи інші тактики. Застосування у виховній діяльності тактики допомоги забезпечить розблокування власної активності дитини, яка звикла орієнтуватися на авторитет, боїться невдач, втратила віру у власні сили. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти учневі повірити в те, що багато чого він може зробити власноруч. Використання тактики сприяння дає вихователю змогу розвивати у дитини здатність здійснювати вибір і бачити діапазон можливостей, закладених у кожній ситуації, а також сприяти подоланню страху перед невідомістю. Випробовування свободою та відповідальністю відбувається за умови застосування тактики взаємодії. На цьому етапі дитина вже підготовлена до встановлення домовленостей у стосунках з іншими людьми, здатна дотримуватися цих домовленостей, нести відповідальність за власні дії у межах домовленості. Завдання педагога – забезпечити умови, за яких вона оволодіє логікою пошуку та встановлення меж своєї свободи та відповідальності. Отже, застосування тактик педагогічної підтримки допомагає підростаючій особистості усвідомити себе творцем власної долі [5, с. 6].

Таким чином, реалізація особистісно-орієнтованого підходу у моральному вихованні дітей вимагає від учителя ціннісного ставлення до особистості, врахування її унікальності, розуміння того, що кожна людина має власне «Я», свій неповторний внутрішній світ, що вона потребує визнання, підтримки і співчуття, що для неї є важливим визнання її права на власний моральний вибір і на помилку.

Література

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
2. Володько Н.В. Разработка программы учебно-воспитательной работы на принципах диалогического общения / Н.В. Володько // Нормы человеческого общения: Тезисы докладов международной научной конференции. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ,1997. – с.182-183
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. / В.А. Кан-Калик – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Касицина Н. Как помочь ученику, ощущающему себя жертвой обстоятельств: педагогика поддержки: тактика защиты/ Наталья Касицина, Нина Михайлова, Семен Юсфин. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличносное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – Спб.: Питер, 2001. – 544с.

УДК 372+811 (07)

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПРОФІЛІЗАЦІЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Н.Є.Дмітренко

Анотація. *Статтю присвячено проблемі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови в умовах профілізації старшої школи, розкрито основні напрямки професійно-педагогічної іншомовної освіти студентів, виокремлено вихідні положення системи методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах профільного навчання.*

Ключові слова: *професійна компетенція, методична компетенція, система методичної освіти, профільне навчання англійської мови.*

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования методической компетенции учителя иностранного языка в условиях профильности старшей школы; раскрыты основные направления профессионально-педагогического иноязычного образования студентов, выделены исходные положения системы методического образования будущих учителей иностранного языка в условиях профильного обучения.*

Ключевые слова: *профессиональная компетенция, методическая компетенция, система методического образования, профильное обучение английскому языку.*

Annotation. *The article is devoted the problem of forming of methodologicalcompetence of a teacher of foreign language in conditions of profile education of high school,the main directions of professional pedagogical foreign education of students are exposed, initial positions of system of methodological education of future teachers of foreign languages in conditions of profile education of high schoolare selected.*

Keywords: *professional competence, methodological competence, system of methodological education, profile education of English.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку визначаються активізацією процесів інтеграції країни в європейське та світове співтовариство й спрямовані на поліпшення навчання іноземної мови на всіх етапах її засвоєння, зокрема на старшому. Насамперед вагомість професійної, у тому числі методичної, підготовки вчителів іноземної мови для старшої школи слугує важливою передумовою успішного оволодіння іноземною мовою школярами старших класів.

Державна програма «Вчитель» наголошує на модернізації системи підготовки педагогічних працівників [1]. Основними кроками на шляху вдосконалення підготовки педагогічних кадрів визначено оновлення змісту й форм їхньої професійної діяльності, розробка концептуальних засад модернізації змісту підготовки вчителів з урахуванням вимог реформування системи освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору, поліпшення культурологічної, мовної,

© Н.Є.Дмітренко

психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки з викладання англійської мови в профільній школі.

Учитель іноземної мови профільної школи повинен знати структуру й особливості іноземної мови, володіти базовими принципами й технологіями комунікативного навчання, бути обізнаним із віковою психологією учнів, сприймати навчання іноземної мови як комплексний інтерактивний процес, співпрацювати з іншими вчителями профільної школи, використовувати наочні засоби, запроваджувати навчальні технології, які поєднують декілька видів роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці З. Азимов, О. Бігич, Г. Вороніна, Л. Долгова, Л. Захарова, Н. Соколова, Л. Шилова, А. Щукин та інші єдині у визначенні мети професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, в тому числі і профільної школи – формування професійної компетенції. Незважаючи на різні погляди щодо трактування поняття «професійна компетенція вчителя іноземної мови», його змісту, кількісного складу, номенклатури складників, рівневої організації, усі дослідники проблеми професійної компетенції вчителя іноземної мови виділяють у її складі методичну компетенцію, трактуючи її при цьому по-різному.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення вихідних положень системи методичної освіти майбутніх учителів іноземних мовпрофільної школи в контексті наступності вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Аналіз концепцій розвитку іншомовної освіти в Україні дає підстави стверджувати, що спільними тенденціями професійно-педагогічної іншомовної освіти студентів та іншомовної освіти старших школярів є:особистісно-орієнтована білінгвальна освіта,інтеграція навчальних дисциплін,освітня автономія студентів і школярів.

Відображаючи сучасний розвиток професійно-педагогічної освіти студентів та іншомовної освіти старших школярів, ці тенденції підлягають обов’язковому врахуванню в системі методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Водночас мають бути враховані зміст та цілі іншомовної освіти старших школярів. Зміст іншомовної освіти в профільнійшколі складає іншомовна культура. Процесуальними аспектами іншомовної освіти школярів старших класів є пізнання, розвиток, виховання й учіння в кореляції з культурологічним, психологічним, педагогічним і соціальним аспектами її змісту. Складником системи іншомовної освіти старших школярів виступають практична мета (як провідна) та виховна, освітня й розвивальна цілі, що реалізуються комплексно.

Згідно з одним з принципів вітчизняної педагогічної освіти – її відкритістю досягненням вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики – теоретичну основу формування методичної компетенції вчителя іноземної мови складають концепція педагогічної освіти (1999), концепція університетської педагогічної освіти (А. Глузман, 2001), концепція підготовки вчителя іноземної мови (С. Ніколаєва, 1995), концепція вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти (Ю. Пассов, 1998), а також рефлексивний підхід (M. Wallace, 1995) і конструктивістські підходи (когнітивні й гуманістичні теорії) (Г. Лефрансуа, 2003).

В аспекті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти пріоритетними об’єктами особистісного й методичного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови є:його поведінка, мотиви, цінності, ідеали; когнітивні стилі та риси особистості (у межах особистісного розвитку);декларативні знання, навички й уміння та вміння вчитися (у межах методичного розвитку) [3, с.38].

Кожен з об’єктів (як у контексті особистісно-діяльнісного підходу, так і в аспекті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти) є провідним для конкретного процесуального аспекту методичної освіти (виховання, розвитку, пізнання й учіння студентів) у кореляції з педагогічним, психологічним, культурологічним і соціальним аспектами її змісту.

Відповідно до зазначених аспектів виокремимо вихідні положення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови в умовах профілізації, а саме:

Спрямованість системи методичної освіти на передачу студентові методичної культури вчителя іноземної мови,яку складають:*знання* про навчально-виховний процес з іноземної мови в профільній школі та про себе як учителя;*навички* здійснення методичної діяльності щодо навчання, освіти, виховання й розвитку старших школярів як у класній, так і в позакласній роботі з іноземної мови;*уміння* реалізовувати професійні (проектувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу) функції вчителя іноземної мови профільної школи;а також *бажання* бути вчителем іноземної мови саме в старшій профільній школі, яке пронизує всі попередні складники.

Професійна (а не предметна) спрямованість системи методичної освіти, що уможливлює виокремлення генеральних наскрізних ідей професійної діяльності вчителя іноземної мови профільної школи. Стрижнем, який формує систему методичної освіти, є методична майстерність, основана на

педагогічних і психологічних знаннях і уміннях та підкріплена всіма іншими навчальними дисциплінами, які мають обов'язкову професійну спрямованість. Так, технізація сучасної іншомовної освіти передбачає, з одного боку, використання в навчальному процесі комп'ютерних засобів навчання, зокрема, комп'ютерних підручників і комп'ютерних навчальних систем, а з іншого – навчання студентів їх застосовувати в навчально-виховному процесі з іноземної мови в старшій профільній школі.

Спрямованість системи методичної освіти на підготовку вчителя-дослідника, що уможливлює, зважаючи на акцентування вагомості, поряд з учінням, наукової діяльності студентів й ефективності їхніх наукових досліджень, виокремлення науково-дослідної роботи інтегрованим складником методичної освіти студентів.

Функціональність системи методичної освіти, згідно з якою процес освіти має моделювати в навчальних умовах методичну діяльність учителя іноземної мови старшої профільної школи, підґрунтя якої складають наступні види діяльності:*проектувальна* діяльність – планування навчання, освіти, виховання й розвитку старших школярів засобами іноземної мови як складника іншомовної культури; *адаптаційна* діяльність – реалізація свого плану в конкретних навчальних умовах: у класній чи позакласній роботі з іноземної мови; *організаційна* діяльність – організація навчання, освіти,виховання й розвитку старших школярів у класній чи позакласній роботі з іноземної мови; *мотиваційна* діяльність – мотивація діяльності учіння старших школярів на уроці та поза його межами; *комунікативна* діяльність – іншомовне спілкування зі старшими школярами в класній та позакласній роботі з іноземної мови; *контролююча* діяльність – контроль навчальних досягнень старших школярів з іноземної мови, а також самоконтроль власноїметодичної діяльності; *пізнавальна* діяльність – ведення дослідної діяльності щодо системи іншомовної освіти та процесів навчання, освіти, виховання й розвитку школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови в умовах профілізації.

Спрямованість системи методичної освіти на формування, передусім, особистості студента, хоча складниками вчителя визначено й особистість і діяльність. Специфіка вчителя іноземної мови профільної школи полягає в тому, що він, насамперед, є гуманістично орієнтованим вихователем особистості старшого школяра засобами іноземної мови. До необхідних особистісних якостей учителя іноземної мови профільної школи належать адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість, емпатійність.

Сприяння системи методичної підготовки одночасній фундаментальній освіті студента, що передбачає оволодіння найсучаснішими основами наук, оскільки фундаментальні знання мають тенденцію до широкого переносу та довше зберігають свою цінність, та загальногуманітарній освіті, яка є складником професійної освіти, що надає фаховим знанням людської значущості.

Забезпечення системою методичної освіти високого рівня практичного оволодіння студентами методичною діяльністю вчителя іноземної мови профільної школи.

Інтегративність системи методичної освіти, яка спрямована на передачу студентам методичної культури з метою формування відповідної методичної компетенції, а саме: інтеграції іноземної мови як фахового предмета з методикою, педагогікою й психологією та циклом лінгвістичних дисциплін.

Забезпечення системою методичної освіти можливості індивідуальної самореалізації кожного студента, що передбачає проектування індивідуальної траєкторії його особистісного й методичного розвитку. Система методичної освіти має мотивувати кожного студента до самоосвіти, до вдосконалення методичної майстерності, навчити студента вчитися, допомогти усвідомити, що освіта є передусім самоосвітою, яка означає самостійність набуття знань, самостійність мислення, самостійність розв'язання навчальних завдань. Максимальнаіндивідуалізація процесу методичної освіти дозволить кожному студенту мати план власного саморозвитку, в зв'язку із чим змінюються організаційні форми навчання з методики.

Диференційоване (процесуальне й результативне) оцінювання насамперед рівня сформованості в студента методичних навичок і вмінь застосовувати набуті знання в практичній діяльності в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Усвідомлення соціальної значущості навчального предмета «Іноземна мова». Студент як майбутній учитель іноземної мови профільної школи має добре знати й уміти точно пояснити старшим школярам та їхнім батькам, чому цей предмет включено до змісту шкільної освіти, що дає вивчення іноземної мови старшому школяреві як індивідуальності, а через нього – суспільству.

Висновки. Отже, методична компетенція вчителя іноземної мови профільної школи – це сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктних і особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної

освіти старших школярів в умовах профільного навчання в класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями.

Література

1. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2 квітня 2002. – №27. – С.2-7.
2. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – №8. – С.9-23.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

УДК 378:78

ХУДОЖНЬО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ: ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, УМОВИ ТА ПРИНЦИПИ

О.З. Довгань

Анотація. *У статті розглядаються концептуальні ідеї, мета, педагогічні підходи, методи, форми, засоби і умови педагогічної технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики.*

Ключові слова*: художньо-епістемологічний досвід, педагогічна технологія, художньо-епістемологічна компетентність.*

Аннотация. *В статье рассматриваются концептуальные идеи, цель, педагогические подходы, методы, формы, средства и условия педагогической технологии формирования художественно-эпистемологического опыта будущего учителя музыки.*

Ключевые слова: *художественно-эпистемологический опыт, педагогическая технология, художественно-эпистемологическая компетентность.*

Annotation. *In the article conceptual idea, goal, pedagogical approaches, methods, forms, tools and conditions pedagogical technologies of artistic and epistemological experience of the future music teacher are presented.*

Keywords: *artistic and epistemological experience, educational technology, art and epistemological competence.*

Взятий у добу посткультурного переходу глобальний курс «на виживання» людини, компенсуючи її безпрецедентні екзистенціальні втрати (сущого, буття і самої себе), спрямований на збереження хоча б онтологічного місця людської присутності – біосоціосередовища (енвайронменту). Життєзбережувальний смисл організації довкілля, звісно, зумовлює кардинальне переосмислення традиційних цінностей: їх зорієнтованість на критерії «поверховості», «пересічності», «масовості», тобто на профанацію аксіологічних меж. Характерними рисами пропонованої інтелектуальної ситуації залишаються нівелююча позитивізація знання, дезорієнтованість інтелекту в повноцінному осягненні істини. Така ситуація зумовлює очевидність повернення до надситуативної верифікації сутнісного знання.

Уся повнота сутнісного смислу присутня в його художньому (зокрема музичному) вираженні. Означений факт вказує на необхідність пошуку способів організації цивілізованого діалогу мистецької, зокрема музичної, освіти з релігією у векторі розвивальної релігійної освіти (М. Гріммітт, І. Колесникова, В. Мейєр, П. Херст [8]). В умовах лавиноподібної інформаційної експансії це спонукає до зміщення акцентів з фактологічного на методологічне наповнення освітнього змісту і поступового переходу від планово-розподільної трансляції-інтеріоризації навчального матеріалу під наглядом вчителя-оператора до парадигми *когнітивно-афективного* розвитку як духовного самовдосконалення. Така переорієнтація, на думку фахівців (А. Бандура [3], М. Бершадський [1], В. Гузеєв [5]), вимагає застосування когнітивно-корекційної технології, тобто технології, яка реалізує стратегію «топології шляху до смислу» (М. Мамардашвілі [11], В.Зінченко[6]) взаємонакладання дво- і тримірної моделей знання та утвердження нових смислів і цінностей. Одним із варіантів технологічного забезпечення такого пізнавально-перетворювального процесу, сподіваємось, може стати технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики, що передбачає активізацію його калургічного прагнення до музикально-епічного світоспоглядання.

Мета статті – висвітлити основні технологічні підходи, етапи, методи, форми, засоби, умови формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики.

Моделювання технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики ґрунтується на екзистенціальному тлумаченні діяльності як акту означення смислу (Д. Леонтьєв, Ж. Дельоз, О.Карпов), а також когнітивних теоріях ідентичних елементів (Е. Торндайк),

© О.З. Довгань

споглядання як учіння (А. Бандура) і феноменологічної редукції (В. Портнова, П. Прехтль). Концепція технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики втілює ідеї синергетичного (В. Аршинов, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Прихожан, Н.Таланчук, Г. Хакен), культурологічного (культурно-діяльнісного) (Л. Виготський, О. Асмолов, Є. Ямбург, В. Біблер), компетентнісного (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, О.Савченко, А. Хуторський, Л. Масол), аксіологічного (Г. Дробницький, І. Зязюн, О. Олексюк, О. Рудницька), технологічного (А. Алексюк, В. Гузеєв, М. Кларин, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пєхота, І. Підласий, О. Пометун, Л. Романишина, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Янкович) підходів і екзистенціально-гуманістичної парадигми розвитку (Г. Завершинський, К. Левін, Ж. Піаже).

Метою технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики є забезпечення його готовності до сутнісної верифікації художнього знання, а відтак духовного самовдосконалення задля ефективного виконання місії мудрого наставника молоді в сучасному посткультурному просторі. Ця мета конкретизується у низці завдань, що передбачають оволодіння майбутнім учителем музики художньо-рефлексивною, ціннісно-смисловою компетенцією та компетенцією самовдосконалення, тобто трансформації змісту цих уповноважень в особисті якості і набуття у такий спосіб художньо-епістемологічної компетентності (як досвідченості).

До змістових характеристик художньо-рефлексивної компетенції майбутнього вчителя музики включаємо освоєння епістемологічно-потлумачених музично-естетичних понять, умінь смислового означення музичних знаків та самооцінку володіння технікою логічної організації мислительного пошуку (абсолютним методом трансцендентальної рефлексії, за Г. Гегелем) інтонаційно-смислових комплексів під час поліфункціонального обґрунтування повноти пропонованих музичних моделювань предметної сутності.

Зміст ціннісно-смислової компетенції майбутнього вчителя музики передбачає ціннісне осмислення типології знаково-символічних структур, музичних форм, музичних текстів, художніх практик та стратегій означення смислу предметної сутності; оволодіння прийомами міфологічного осмислення музичних текстів задля самостійного здійснення художнього моделювання предметної сутності. Стратегічною метою процесу формування необхідних для цього метафорично-алегоричної імагінативності і художньої креативності постає творча індивідуальність як емпірична, креатурна даність. Діагностика імагінативності майбутнього вчителя музики здійснювалась за допомогою адаптованого варіанту методики «Відеокліп», розробленого співробітниками Бєльського університету [10]. Ступінь креативності майбутнього вчителя музики визначався нами за результатами тестування таких його індивідуально-психологічних характеристик, як оригінальність мислення, продукування поліваріативності і семантична гнучкість. Для цього нами був використаний адаптований варіант візуального субтесту Е.Торренса «Завершення малюнків».

Компетенцію особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя музики визначаємо на підставі осмислення положень християнської антропології і психології. Її зміст включає дві системні характеристики: інтуїцію совісті як універсального спільного відання, визнання і приймання предметної сутності (за О. Ухтомським) та здатність до калургічного співбуття з художньо вираженою предметною сутністю. Чинниками оволодіння цією компетенцією постають совісна віра (Феофан Затворник, І. Ільїн), воля до сакрального (М. Хренов) і синестетичність як системна властивість людського буття. Рівень освоєння інтуїтивно-совістівного методу художнього споглядання сутнісного смислу, тобто методу сутнісного уподібнення як результату попереднього «зцілення» споглядача, діагностується за допомогою методики «Художньо-епістемологічної проекції особистості», що передбачає завдання на міфологізацію художнього тексту. Вона постає адаптованим та інтегрованим нами варіантом методики «Викликані проекції рефлексивних структур особистості» В. Грязєвої-Добшинської [4], з одного боку, і проективної методики посттренінгової діагностики розвитку рефлексивних механізмів актуалізації індивідуальності В. Зубченка [7], з другого.

Дія закономірностей взаємозалежностей: розвитку вродженої пізнавальної активності суб'єкта і ефективності його залучення у процес допитуваності істини; осмисленості суб'єктом свого духовного стану і розвитку його здатності до реалізації релігаційної функції мистецтва; набутого суб'єктом досвіду відповідального вибору і характеру педагогічного супроводу його освітньої діяльності як духовного становлення визначається не лише загально дидактичними, а й специфічними принципами. Такими принципами є: одухотвореність художньо-освітнього простору; соборність та ієрархічність освітнього (зокрема музично-педагогічного) процесу; реалізація свободи вибору майбутнім музикантом-педагогом індивідуальної освітньої траєкторії; особистісна відповідальність і освітня рефлексія; спірально-концентричний пошук художньо-епістемологічних орієнтирів; творчо-діалогова взаємодія; споглядання як духовне удосконалення [2].

Окрім концептуальних положень моделювання технологічних підходів передбачається розробка змістового, організаційно-процесуального і діагностико-рефлексивного компонентів.

Змістовим компонентом технології постає епістемологічна концепція викладання фахових дисциплін, реалізована у програмах з історії музики, теорії музичного змісту, навчальних посібниках з художньої епістемології та музичної антропології [9].

Організаційно-процесуальний компонент технології спрямований на забезпечення результативності епістемологічного осмислення студентами навчального матеріалу фахових дисциплін, а значить, оволодіння художньо-рефлексивною, ціннісно-смисловою компетенціями (як повноваженнями) і компетенцією особистісного самовдосконалення. З цією метою визначено педагогічно доцільні умови і відповідні їм методи (інтелектуальної гри, асоціативного моделювання, «активного мовчання», «духовного резонансу», «духовних рецепцій», герменевтичний, гіпотетико-дедуктивний, інтуїтивно-совістивний); форми («педагогічна майстерня», дискурсивна бесіда, духовно-мистецька програма) і засоби (посібники, мультимедійні комплекси (квести) в аудіо-, відеопрезентації).

Діагностико-рефлексивний компонент технологічної моделі передбачає визначення змісту критеріальної бази художньо-епістемологічної досвідченості майбутнього вчителя музики, що постає результатом осмислення когнітивних таксономій, шкал засвоєння знань і вмінь, контент-аналізу емпіричних уявлень студентів та експертів. До цих критеріїв віднесено: *мотиваційно-смисловий* (показники – мотиваційна орієнтація формування художньо-епістемологічного досвіду, особистісний смисл наміру епістемологічної самокорекції; характер смислового ставлення (диспозиції) до музикально-епічного світоспоглядання); *інформаційно-смисловий* (показники – текстологічна обізнаність, осмисленість алгоритму осягнення художньої епістеми і критеріїв достовірності художнього знання); *операційно-корекційний* (показники – оволодіння гіпотетико-дедуктивним методом рефлексування художньої символіки, герменевтичним методом «вживання» в художній смисл, інтуїтивно-совістівним методом цілісного осягнення сутнісного смислу); *оцінно-формувальний* (показники – готовність до реалізації розвивальної функції самооцінки художньо-епістемологічної досвідченості й експертної оцінки володіння технологією епістемологічної самокорекції).

Для відстеження динаміки сформованості художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики за цими критеріями створено шкалу і розроблено змістові характеристики *пропедевтичного* (початкового), *модусного* (середнього) *і анагогічного* (вищого) рівнів (рис.1).

Оптимальними умовами технологічного вирішення проблеми формування художньо-епістемологічного досвіду майбутніх учителів музики постають: створення благочестиво-інтелектуального середовища допитуваності істини («трансінтелектуального життя, одержимого істиною», за К. Левіним); мотивація художньо-епістемологічної самокорекції суб'єктів художньо-педагогічної взаємодії; забезпечення вільного самовизначення і активізації особистісних ресурсів майбутнього вчителя музики; реалізація епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін.

Перевірка психолого-педагогічної доцільності цих умов здійснювалась у процесі визначення змісту і вирішення завдань кожного з етапів впровадження технології – мотиваційно-цільового, навчально-проектувального, праксеологічного і аналітико-результативного.

На першому етапі ставиться завдання сформувати намір майбутнього вчителя музики розпізнати і осмислити художньо явлену предметну сутність і з цією метою скоригувати свою художню аперцепцію. Розвитку фрустраційної толерантності студента у ситуаціях «знання про незнання» (і балансування «на межі хаосу») сприяє реалізація когнітивних стратегій рефлексивного аналізу труднощів (ретро-, проспективної і транспективної рефлексії).

Другий етап передбачає реалізацію удосконаленого варіанту епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін (теоретичного циклу), яка спонукає студента до оволодіння художньо-рефлексивною і ціннісно-смисловою компетенціями. Для активізації психологічних механізмів гіпотетико-дедуктивного і герменевтичного методів «синхронного читання» музичного (художнього) тексту використовувався інструментарій інтерактивної, ігрової та інформаційної (веб-квести) методик.

Впродовж третього етапу впровадження технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики вирішується завдання: а) переорієнтації майбутнього вчителя музики зі стратегії вірогідного семантичного припущення і проектування суб'єктивної, ймовірної версії знання художнього смислу до синергетичної стратегії смиренного приймання його реліктової, інтуїтивно-совістивної (сутнісної) форми, що передбачає освоєння і реалізацію уміння допитуваності сутності і, відповідно, здатності до розширення меж метафоризації художнього смислу музичного тексту; б) активізацію «живого руху» душі студента у новій фрустраційній ситуації усвідомлення особистої недосконалості і відкриття простору тілесно-душевної одухотвореності. Створення необхідного для цього благочестиво-інтелектуального середовища забезпечує стратегія співбуттєвого

навчання, що реалізується за допомогою педагогічної майстерні як нової моделі педагогічної взаємодії та методики «очікуваного подивування».

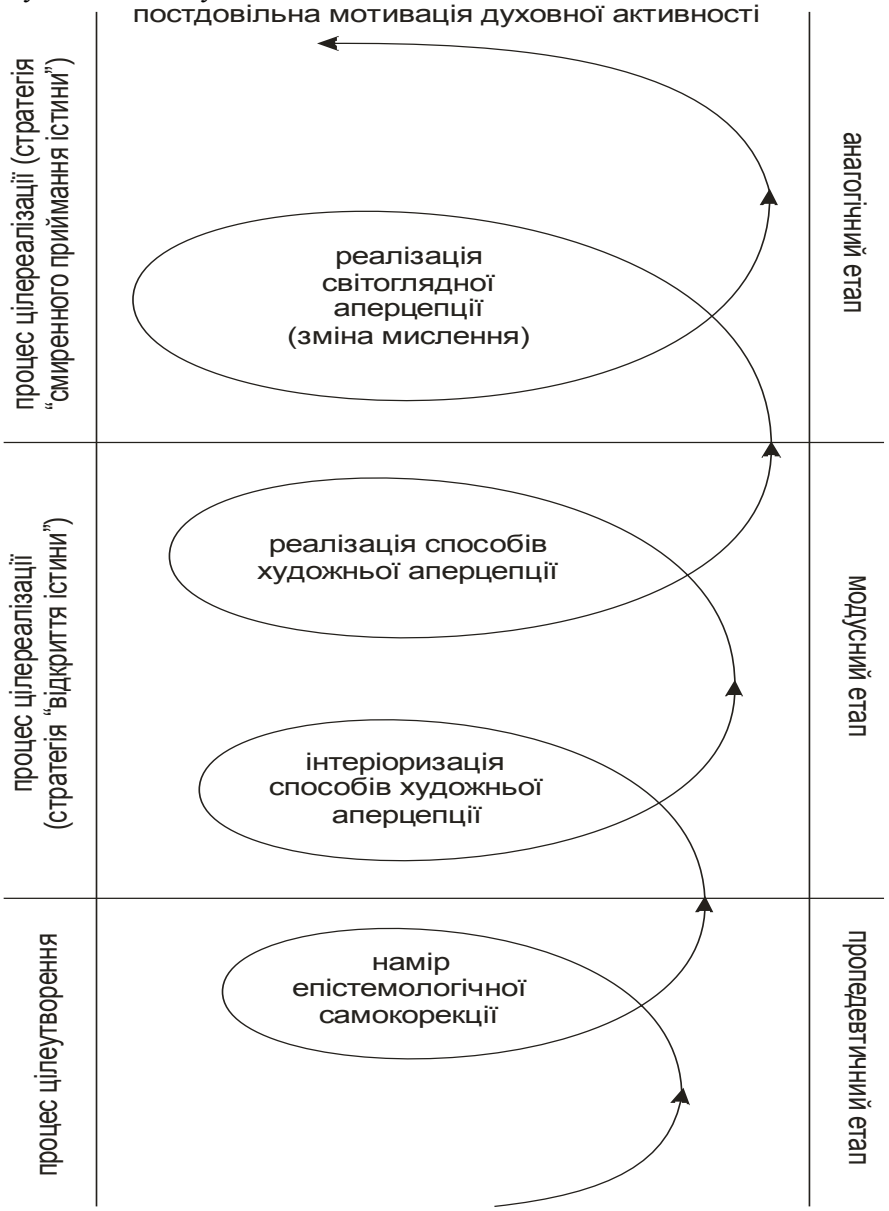

Рис.1 Етапи становлення художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики

Четвертий, аналітико-результативний етап реалізації моделі технології формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики передбачає перевірку попередньо висунутого припущення на основі зіставлення результатів упровадження у практику професійної мистецької освіти двох парадигм художнього пізнання і розуміння музичного (художнього) тексту, зорієнтованих: а) на творчу індивідуальність, б) на творчу особистість.

Таким чином, процес набуття художньо-епістемологічного досвіду в перспективі завершується мобілізацією душевних і духовних сил майбутнього вчителя музики з метою досягнення найвищої форми знання – сутнісного єднання в любові.

Дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Перспектива подальших досліджень полягає у з'ясуванні впливу художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики на якість його гуманітарної освіти, визначенні можливостей організації післядипломної освіти та навчально-виховної роботи в школі для формування художньо-епістемологічного досвіду учнів.

Література

1. Бершадский М.Е. Существует ли альтернатива традиционному массовому образованию? / М. Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2008. – № 1. – С. 10–42.
2. Введенский Р.Б. Основания христианской антропологии / Р. Б. Введенский // Начала христианской психологии: [учеб. пособие] / Отв. ред. Б. С. Братусь. – М.: Гилея, 1993. – С.230–254.
3. Гольдин А.М. Образовательная система «школа-парк»: теория и практика. – Екатеринбург: Полиграфист, 2002. – 126с.

4. Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В. Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академ. проспект, 2002. – 402 с.
5. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС / В. В. Гузеев. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 208 с.
6. Зинченко В.П. Гетерогенез мысли: подходы Л. С. Выготского и Г. Г. Шпета (продолжение разговора) / В. П. Зинченко // Густав Шпет и современная философия гуманитарного знания / Под ред. Т. Г. Щедриной. – М.: Языки славянских культур, 2006. – С. 82–134.
7. Зубченко В.В. Психологическая методика развития рефлексивных механизмов актуализации индивидуальности / В. В. Зубченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9.– С. 45–50.
8. Козырев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе: теория и международный опыт в отечественной перспективе / Ф. Н. Козырев. – СПб.: Апостольский город, 2005. – 636 с.
9. Кондрацька Л.А. Художня епістемологія у вимірі педагогіки. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 408с.
10. Корнилова Т.В. Интуиция и рациональность в уровневой регуляции вербальных прогнозов при принятии решений / Т.В. Корнилова, О. В. Степанова, Е.Л. Григоренко // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. –С. 127–137.
11. Мамардашвили М.К. Психологическая топология Пути: М. Пруст «В поисках утраченного» / под общ. ред. Ю. П. Сенокосова / М. К. Мамардашвили. – СПб.: Русский Христиан. Гуманитар. Ин-т, 1997. – 571 с.

УДК 378.035:172.15

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

О.П. Жаровська

Анотація. *У статті розкривається сутність виховного середовища педагогічного університету, з'ясовуються можливості і методичні шляхи реалізації патріотичного виховання студентської молоді, яке передбачає служіння суспільним інтересам, єднання людини та вітчизни; обґрунтовується взаємозалежність між формуванням патріотичних почуттів студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю.*

Ключові слова: *виховний простір, виховне середовище, патріотичне виховання, патріотизм.*

Аннотация. *В статье раскрывается сущность воспитательной среды педагогического университета, выясняются возможности и методические пути реализации патриотического воспитания студенческой молодежи, которое предусматривает служение общественным интересам, единение человека и отчизны; обосновывается взаимозависимость между формированием патриотических чувств у студентов и их будущей профессиональной деятельностью.*

Ключевые слова*: воспитательное пространство, воспитательная среда, патриотическое воспитание, патриотизм.*

Annotation. *The essence of the educational space of the Pedagogical University is revealed in the article. Different opportunities and methodical ways of implementing patriotic education of students, which includes service to the public interest and the unity of a person with the Fatherland are cleared up. The interdependence between the formation of the Patriotic feelings of the students and their future professional activity is proved in the following article.*

Key words: *educational space, patriotic education, patriotism.*

Постановка проблеми. Ідея патріотизму в сучасних умовах обумовлена суттєвими змінами в суспільному житті країни. Останнім часом надзвичайно швидкі зміни політико-економічного та соціально-культурного життя українського суспільства сформували об'єктивну потребу в стабілізації ситуації як на державному, так і на груповому та індивідуальному рівні. Виникла ситуація, коли потреба у реальному розумінні феномену Батьківщина зросла, суттєво посилилася актуальність патріотичного виховання молоді.

Особливого значення набуває патріотичність молоді, ідеали та цінності якої в майбутньому безпосередньо впливатимуть на подальший розвиток суспільства. Патріотизм розглядається сучасними науковцями як соціально важлива якість особистості, що виявляється в узагальненому почутті любові до Батьківщини, турботі про її інтереси та готовності захищати її від ворогів. Зміст патріотизму полягає у тому, що він передбачає служіння суспільним інтересам, єднання людини та Вітчизни. Патріотизм проявляється також у повазі до історичного минулого, в турботливому ставленні до народної пам'яті, національної та духовної спадщини народу, в гордості за досягнення країни, розчаруванні та почутті провини за її біди.

© О.П. Жаровська

Патріотизм зазвичай розглядають у двох площинах: природно-біологічній і соціально-політичній. Політичний зміст патріотизму визначається інтересами соціальної системи. Під соціалізацією громадянина-патріота розуміють процес статусно-рольового освоєння, визначення та орієнтації в інституційно-організованому середовищі, що впливає на формування особистості-патріота.

Поняття «суспільство» і «соціальне середовище» є однопорядковими, але не тотожними. Середовище – все те, що оточує людину, починаючи з сім'ї, родини, включаючи соціальне середовище, яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості. Соціальне середовище – це сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, факторів, відносин тощо, в яких існує особистість і які певною мірою впливають на її свідомість, поведінку і діяльність. Розрізняють соціальне середовище у широкому розумінні – макросередовище, що охоплює всю суспільно-економічну систему, соціум, до якого належить особистість (наприклад, школа), та у вузькому розумінні – мікросередовище: безпосереднє соціальне оточення учня – сім'я, певна спільність, неформальна група та ін. [6, с. 527].

Мета нашої статті полягає в осмисленні педагогічного феномену виховного середовища педагогічного університету як системного чинника виховання патріотичних почуттів у студентів.

Аналіз попередніх досліджень. Значний науковий внесок у вивчення проблеми організації виховного середовища зробили Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, К. Вентцель, С. Шацький та інші теоретики освіти. Поняття «соціальне середовище» розглядали такі науковці, як Г. Васильєв, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, М. Соколовський та ін.; соціальне середовище як культурно-освітня складова виховання розкрито у працях В. Докучаєвої, І. Лустенко, Г. Несен та ін.; на важливість соціального середовища як осередку формування духовно-моральних цінностей особистості вказували А. Капська, О .Карпенко та ін.

Теоретичні засади патріотичного виховання розглядаються у працях Г. Ващенка, О. Вишневського, С. Русової, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Актуальність проблеми патріотичного виховання спричинила появу в сучасній педагогічній науці низки досліджень, присвячених її вирішенню. Огляд науково-педагогічних джерел свідчить, що однією з найбільш розроблених у сучасній педагогіці є концепція виховної системи (А. Гаврилін, О. Заславська, В. Караковський, Л. Куликова, Х. Лійметс, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, А. Пашков, С. Поляков, Н. Селіванова, А. Сидоркін, Є. Степанов). У роботах зазначених дослідників запропонована концепція виховної системи освітньої установи, що ґрунтується на розумінні виховання як керування процесом розвитку особистості за рахунок створення сприятливих умов [5, с. 51].

Виклад основного матеріалу. Поряд з «виховною системою» необхідним та ефективним механізмом розвитку особистості розглядають «виховне середовище», «виховний простір». Виховне середовище утворює такий виховний простір, в якому здійснюється цілеспрямований педагогічно організований розвиток особистості. Виховне середовище – це середовище, механізмом організації якого є педагогічна подія дітей і дорослих. Саме по собі середовище – даність і не завжди має виховний вплив. Не обов'язково дитина, яка знаходиться в цьому середовищі, буде засвоювати його.

Виховний простір – може виникнути в результаті діяльності територіальних органів управління, в тому числі освітою, так і діяльності дітей по освоєнню життєвого простору.

Виховний простір – простір виховання, а не функціонування різноманітних освітніх, культурних та інших закладів. Суб'єкти виховного простору можуть бути: індивідуальними (діти; батьки, педагоги, які працюють в різних виховних закладах; волонтери з числа батьків чи інших членів мікросоціуму; муніципальні службовці і т. ін.) та групові (сім'я; групи однолітків; об'єднання за інтересами; дошкільні, шкільні та позашкільні заклади, дитячі та юнацькі об'єднання; медичні, культурні, суспільні, релігійні, благочинні організації, муніципальні органи управління та самоуправління і т. ін.).

Створення виховного простору передбачає:

1) діагностику середовища – вияв його виховного та антивиховного потенціалу, вивчення потреб і мотивів суб'єктів, які перебувають у взаємодії;

2) розробку моделі виховного простору – пріоритетним має стати моделювання мережі виховного простору, яка передбачатиме моделювання не стільки поведінки суб'єктів виховного простору, скільки зв'язків і відносин між ними (причому, кожен із суб'єктів будує з іншими свої зв'язки та стосунки, які знаходяться поза керованим впливом і можуть ним лише передбачатись);

3) створення ціннісно-смислової єдності суб'єктів виховного простору через вироблення педагогічної концепції, орієнтованої на пріоритет гуманістичного виховання;

4) диференціацію колективних суб'єктів виховного простору, результатом якої виступає набуття «індивідуального обличчя» школою, закладом додаткової освіти, культури та іншими закладами;

5) організацію взаємодії різних суб'єктів виховного простору як основи процесу інтеграції, необхідної для його функціонування;

6) створення умов для реалізації дитиною, педагогом, батьками та іншими учасниками виховного простору своєї суб'єктивної позиції.

Педагоги розглядають виховний простір як середовище, що породжує взаємодію людей.

Поняття «виховне середовище» – порівняно нове в сучасній педагогічній науці. Існують різноманітні підходи до розуміння виховного середовища: в педагогічній науці – освоєне середовище (природне, культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення виховних завдань; результат педагогічного освоєння середовища (середовище – це даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини); виховне середовище – це спеціально організоване педагогами разом з учнями «середовище в середовищі», що створює нові можливості для розвитку особистості. Виховне середовище створюється всередині педагогічної дійсності завдяки спеціально організованій діяльності. Створення виховного середовища передбачає внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні, що передбачають освоєння спільнотою дітей і дорослих оточуючого середовища.

Виховне середовище – середовище безпосереднього і опосередкованого впливу на дитину на макрорівні; сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливають на формування її фізичних, психічних і соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації. Для кожного виховного середовища (виховне середовище сім'ї, держави, освітніх закладів, вулиці, інформаційне виховне середовище) характерні свої типові умови, які суттєво впливають на соціальний розвиток і виховання дитини [2, с. 95].

Н.Л. Селіванова вважає, що виховне середовище – це результат творчої діяльності, спрямованої на визначення компонентів середовища, виявлення і встановлення зв'язку між компонентами та включення студентів у цю діяльність [4, с. 242 – 259].

Завдання педагога – організувати середовище в такий спосіб, щоб кожен студент був суб'єктом середовища, міг його освоїти та брати участь у його розвитку.

Виховне середовище педагогічного університету як необхідний та ефективний чинник особистісного розвитку студента потребує більш детального розгляду та аналізу. Виховне середовище вищого навчального закладу взагалі та педагогічного університету зокрема відображає усі рівні реформування вітчизняної системи освіти, вступ України до Болонського процесу та переходу на дворівневу систему навчання. Особливо значущим є період навчання в педагогічному університеті, оскільки ті знання, досвід, уміння, які студент набуде в навчальному закладі, сприятимуть професійній підготовці та становленню особистості студента. У цей час вплив сім'ї дещо зменшується, організоване виховне середовище посилює роль самовиховання, підвищується роль студентського товариства; набувають чинності педагогічні закономірності та принципи виховання педагогічного університету.

У центрі виховного середовища перебуває особистість, шлях її становлення – це траєкторія руху в даному просторі. Виховне середовище при цьому характеризується: щільністю (інтенсивністю взаємодії та рівнем емоційних переживань); протяжністю (складається з декількох рівнів: від особистого до державницького); багатовимірністю (середовище включає в себе екологічні, освітні, соціокультурні та інші середовища) [1, с. 260].

Виховне середовище сприяє всебічному розвитку та саморозвитку особистості, характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією. Виховне середовище педагогічного університету регламентується різноманітними нормативними актами (положеннями, наказами, програмами тощо), передбачає виховні дії в часово-просторових межах ВНЗ.

Принципи, які покладено в основу створення виховного середовища педагогічного університету:

– гуманізм – в основі системи виховання центральною особою є студент;

– демократизм – передбачає співпрацю студентів і викладачів;

– патріотизм – формування національної самосвідомості;

– духовність – в основі виховання ціннісна складова: загальнолюдські цінності;

– толерантність – виховання особистості з урахуванням інтересів інших людей;

– індивідуальний підхід – в основі виховання – врахування індивідуальних особливостей студента;

– конкурентоспроможність – формування соціально спрямованої особистості, здатної до самостійних дій, прийняття соціально-значимих рішень;

– варіативність – вибір форм, методів виховання для кращої реалізації змісту виховання.

Зауважимо, що виховання – це управління процесом розвитку особистості через створення сприятливих для цього умов. Процес виховання в педагогічному університеті передбачає продовження

виховання та навчання, яке здійснювалось протягом попереднього періоду. Виховання повинно наскрізно пронизувати весь процес підготовки фахівця, майбутнього педагога, як у навчальний так і позанавчальний час, враховуючи при цьому форми та методи виховного впливу. Процес виховання не завершується по закінченню навчання у педагогічному університеті, тому реалізувати програму виховання та самовиховання значно важче ніж навчальну програму. Зауважимо, що елементами виховного середовища педагогічного університету є діяльність, спілкування, педагогічний мікроклімат, навчальна діяльність, співпраця між педагогічним та студентським колективом.

Структура виховного середовища педагогічного університету охоплює собою діяльність педагогічного колективу (ректорату, професорсько-викладацького колективу), студентства та інших соціальних інститутів (студентське самоврядування, куратори, дирекції-деканати, виховний відділ, тощо), які динамічно співпрацюють, створюючи необхідні умови для особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Механізмом створення виховного середовища стає «подія», яка об'єднує суб'єктів виховного процесу.

Серед основних напрямів виховної діяльності в педагогічному університеті розглядаємо виховання у студентів патріотичних почуттів, почуття гордості за свій університет, факультет, спеціальність. Студенти беруть участь в організації та проведенні різноманітних заходів, які пропагують патріотизм, формують морально-етичні норми, орієнтують молодь на професійну компетентність. Так, зокрема, студенти беруть участь у зустрічах, бесідах, дискусіях, які проводяться на факультетах та інститутах (зустріч з ветеранами та учасниками бойових дій, ветеранами університету; День соборності України, День української писемності й мови, тощо). Важливо об'єднувати студентів на основі спільних цінностей – моральних, світоглядних, професійних.

Виховне середовище кожного навчального закладу унікальне, для його створення використовується педагогічний досвід, традиції та інновації, поєднується минуле і майбутнє навчального закладу, його історія, традиції та перспективи. За своєю суттю виховне середовище вищого навчального закладу є авторським. У створенні авторських систем виховання особливе значення має мікроклімат навчального закладу. К.Д.Ушинський зауважував, що «багато залежить від духу навчального закладу, але цей дух живе не в стінах, не на папері, а в характері багатьох вихователів і звідти переходить у характер вихованців» [3, с. 488].

Патріотичне виховання учителя розглядається як спеціально організована діяльність з формування особистості громадянина, якому притаманні соціальна активність, духовно-моральні, культурно-історичні цінності, національна самосвідомість, громадянський обов'язок, толерантність, любов до своєї Вітчизни, система патріотичних цінностей.

Патріотичне виховання учителя збагачує педагогічний процес в цілому, надає йому соціальної значущості, пов'язаної з формуванням у підростаючого покоління громадянської свідомості, дієвої життєвої позиції, відповідального ставлення до майбутнього своєї Вітчизни.

Патріотичне виховання студентів педагогічних університетів передбачає взаємозв'язок двох видів виховного впливу: патріотичного виховання студентів як громадян України та підготовки майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів, яка не лише готує студентів до майбутньої діяльності, але й впливає на їх особистісний розвиток. Патріотичне виховання студентів здійснюється безпосередньо (через вплив на особистість) та опосередковано (під час професійної підготовки). Патріотичне виховання варто розглядати як складову загального виховного процесу, який передбачає систематичну та цілеспрямовану діяльність з формування патріотичної свідомості, почуття відданості своїй Батьківщині, готовності до виконання громадянського обов'язку та конституційних обов'язків.

Варто вказати на умови, за яких відбувається організація виховного середовища педагогічного університету:

– кадрова забезпеченість (викладачі, куратори, завідувачі кафедр декани-директори, завідувачі гуртожитками);

– навчально-методичне забезпечення (нормативно-правові акти – Концепція виховної роботи педагогічного університету, програма виховної діяльності; цільові комплексні програми: «Програма адаптації першокурсника», «Освіта і здоров'я», «Ми діти твої, Україно» і т. ін.);

– психолого-педагогічне забезпечення (умови адекватно впливають на людину, якщо вона сприймає їх позитивно і якщо вона залучена до діяльності, передбаченої цими умовами; спільна праця студентів і викладачів, участь у роботі органів самоуправління, психологічний супровід особистості в навчальному процесі; рейтинг виховної діяльності викладачів; рейтинг виховної діяльності завідувачів кафедрами, директорів-деканів, органів студентського самоврядування);

– матеріально-технічне забезпечення (наявність необхідного місця, простору для подій, акцій, для органів студентського самоуправління, для трудової, спортивної та художньої діяльності; наявність засобів для реалізації головних для педагогічного університету видів позанавчальної діяльності);

– організація навчально-виховного процесу (зміст навчального матеріалу та виховних ситуацій у межах навчальних дисциплін; спільна позанавчальна діяльність у різнорівневих організаціях та об'єднаннях, розвиток комунікативних та організаторських здібностей студентів, здатності до самореалізації; волонтерська діяльність, тимчасове працевлаштування студентів (педагогічна практика)).

Висновки. Отже, створення виховного середовища є важливим завданням для керівників вищих навчальних закладів взагалі та педагогічних університетів, зокрема, оскільки виховання майбутнього громадянина-патріота здійснюється передусім педагогами. Для цього варто поновити та збагатити зміст виховання культурно-історичним, військово-історичним, морально-духовним, ідеологічним, політико-правовим, психологічним, фізичним, військово-технічним вихованням, які б сприяли організації різноманітних форм патріотичної роботи у виховному процесі.

Поняття виховне середовище педагогічного університету як предмет педагогічного дослідження потребує подальшого осмислення. Виховне середовище – місце, де здійснюється та зреалізовується розвиток особистості студента, формування його соціально значущих якостей, таких як самостійність, творчість, соціальна активність, відповідальність, патріотична спрямованість тощо. Сучасний випускник педагогічного університету має бути творчим, ініціативним, соціально спрямованим. Створюючи виховне середовище, педагоги мають врахувати той культурний простір, активним учасниками якого вони виступають разом зі студентами. Формування виховного та навчального середовища передбачає педагогічне проектування, яке останнім часом все більше привертає увагу дослідників і вихователів.

Література

1. Гаврилін О.В. Виховний простір: основні характеристики / О.В.Гаврилін // Стратегія виховання в освітній системі Росії: підходи і проблеми / Під ред. проф. І.О.Зимньої. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 260 – 266. – ISBN 5 – 98425 – 009 – 8.
2. Енциклопедія освіти / Акад пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза [Текст] / Г.И. Рогалева // Молодой ученый. – ж 2012. – №5. – С. 488–492. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.moluch.ru/archive/40/4802/
4. Селіванова, Н.Л. Виховна система і виховний простір – ефективні механізми виховання особистості / Н.Л.Селіванова // Стратегія виховання в освітній системі Росії: підходи і проблеми / Під ред. проф. І.О.Зимньої. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. С. 242 – 259. – ISBN 5 – 98425 – 009 – 8.
5. Шестопалюк О.В. Громадянське виховання майбутніх учителів: теоретичні і методичні аспекти: Монографія. – Вінниця: Видавництво «Консоль», 2008. – 260с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560с.

УДК 378:373.3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ УЧИТИСЬ

О. Ю. Закраєвська

Анотація. *У статті розглянуто педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, формування ключових компетентностей.*

Ключові слова: *педагогічні умови, підготовка майбутніх учителів початкової школи, уміння вчитися.*

Аннотация. *В статье рассмотрены педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к професиональной деятельности и формированию ключевых компетентностей.*

Ключевые слова: *педагогические условия, подготовка будущих учителей начальной школы, умение учиться.*

Annotation*. The article discusses the pedagogical conditions for training of primary school teachers to professional activity, the formation of key competencies.*

Keywords: *pedagogical conditions, training of primary school teachers, the ability to learn.*

© О. Ю. Закраєвська

Постановка проблеми. У структурі загальної середньої освіти особливе місце посідає початкова школа, яка на етапі модернізації змісту освіти ставить перед собою завдання щодо створення сприятливих умов для утвердження особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного підходу, максимального спрямування на формування самодостатньої особистості, розвиток ключових компетентностей. Особливістю початкової школи є те, що діти приходять до неї з різним рівнем готовності до навчання, неоднаковим соціальним досвідом, відмінностями у психофізичному розвитку. Початкова школа має допомогти кожній дитині реалізувати її здібності й створити умови для індивідуального розвитку. Питання формування професійної компетентності вчителя початкової школи постає особливо гостро, оскільки пов'язане з тенденціями розвитку сучасного суспільства, входження Української держави в європейську спільноту. Поступове перетворення України в більш відкрите суспільство стало стимулювати широкий розвиток міжнародної співпраці. Крім того, поширення нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет, ставить особливі вимоги до підготовки вчителя початкової школи, пов'язуючи його імідж із професіоналом інноваційного типу.

Аналіз наукових досліджень. Проблему формування професійної компетентності фахівців досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці. Зокрема, вчені (В.А. Адольф, Н.М. Бібік, Т.Г. Браже, С.В. Будак, С.Г.Вершловський, М. А. Галагузова, О. В. Добудько, М.К. Кабардов, І.Б.Котов, В. Ю.Кричевський, В. І. Маслов, Т. В. Новикова, Р.В. Овчарова, О.Я. Савченко, Г.І. Саранцев, Л.Р. Соломко, В.Ю. Стрельников, Н.В.Харитонова, О.М. Шиян) акцентують увагу на необхідність розроблення та підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. Інші дослідники (В. П.Беспалько, А. О. Вербицький, М. В. Кларін, Я. Л. Коломинський, Г. К. Селевко та ін.) пов'язують вирішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання. У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені праці Д.К. Бритела, Є.Д.Джимеза, Р. В. Квасниці, В.Д. Ландшеєр, М.Б. Леннона, П.В. Мерсера, М. К. Робінсона та ін.

Водночас проблема формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкової школи вивчена недостатньо. У педагогіці існує незначна кількість системних досліджень, присвячених формуванню цієї компетентності, не розроблено модель процесу її становлення у студентів за нових соціальних умов. Виникає суперечність між вимогами, які суспільство ставить до вчителя, та якістю його професійної підготовки у вищому навчальному закладі, показником якої є професійна компетентність.

У пропонованій статті ставимо за ***мету*** проаналізувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, формування ключових компетентностей в учнів.

Виклад основного матеріалу. Ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить. Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як «чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи» [1, с. 115]. Є. Хриков розглядає педагогічні умови як «обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [9, с. 12].

Для з'ясування педагогічних умов підготовки вчителя початкової школи звернемо увагу на дослідження О. Калегіної, яка вважає, що ефективність становлення компетентнісної парадигми освіти залежить від дотримання таких умов: а) цільових – становлення інформаційного суспільства, зміни інформаційних потреб і форм їх задоволення; б) організаційних – оновлення організаційного контексту розвитку системи освіти; в) змістовно-смислових – формування ідейно-смислового контексту; г) динамічних – нагромадження синергетичного потенціалу в системі професійної освіти, здатного протистояти ідейно-смисловій та організаційній ентропії; д) технологічних – підсилення інноваційно-технологічного характеру змін у системі професійної освіти [4, с. 20].

Педагогічні умови, на думку С. Висоцького [2], є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставленого педагогічного завдання.

Під педагогічними умовами розуміємо особливості організації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що детермінують її результат – набуття методичної компетентності в навчанні та є запорукою ефективності цього процесу. Їх реалізація має на меті забезпечення організаційно-педагогічного і навчально-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання, його вдосконалення.

Великий тлумачний словник сучасної української мови так трактує значення цього поняття: умова – це: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної

дійсності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [7, с. 1256].

Спробуємо визначити педагогічні умови, реалізація яких може позитивно вплинути на досліджуваний нами феномен – підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ключової компетентності – уміння вчитись, розкривши значення поняття «компетенція».

Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і на практиці. У 1997 р. в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» («DeSeCo»). Оскільки у перекладі з латинської мови «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, то компетентність у певній галузі трактують як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно висловлювати судження про цю галузь і ефективно діяти в ній» [6, с.17], тобто компетентність є результатом набуття компетенції. Відповідно до цього розглядають новий підхід до модернізації освіти – на компетентнісній основі. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який «не зводиться до знаннєво-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій». Отже, якщо компетенцію трактують як задану норму, вимогу до підготовки фахівця, то компетентність розглядають як сформовану якість, результат діяльності, «надбання» студента.

Експерти програми «DeSeCo» вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальне ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння [5, с. 125] Структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння й навички, а також ціннісне ставлення.

Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що, з одного боку, вони є базою для формування умінь і навичок, а з іншого, існує особливий вид знань – про способи діяльності, відображених у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, який забезпечує процесуальний аспект навчання. Діяльнісний підхід в освіті спрямовує на оволодіння відповідними уміннями і навичками (предметними (спеціальними) загально навчальними (міжпредметними), які слугують базою для формування інтегрованої якості особистості – уміння вчитись. Однак компетентність не зводиться лише до знань, умінь і навичок, оскільки знати, як виконувати ту чи іншу діяльність, а також уміти її виконувати, ще не гарантує бажання працювати, творче ставлення до роботи. З огляду на це третьою складовою загальної компетентності особистості визнано формування ціннісного ставлення до процесу та результату діяльності.

Формування ключової компетентності «уміння вчитися» в освітньому процесі вимагає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них, як вважає С. В. Трубачова, полягає у чіткому усвідомленні суб'єктами навчального процесу специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як «педагогічної категорії, що може характеризуватися як певний стан в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти» [8, с.53]. З огляду на це перед керівниками вищих навчальних закладів постає завдання певною мірою оновити зміст методичної роботи з науково-педагогічними кадрами і приділити велику увагу проблемі формування змісту освіти на засадах компетентнісного підходу як науково обґрунтованої системи дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів. Для впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес вищої школи важливим є вміння науково-педагогічних працівників застосовувати наукові підходи до організації навчання як в аудиторії, так і в позааудиторний час (самостійна робота, індивідуальні заняття), адже неможливо спочатку навчити вчитися, а потім безпосередньо навчати обраній професії.

Подальшого вдосконалення потребують форми і методи організації навчального процесу, досить повільно відбувається перебудова взаємовідносин суб'єктів навчання тощо, тому, на нашу думку, виникла потреба виявити складові педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів щодо здійснення компетентнісного підходу до підготовки фахівців із вищою освітою. Це, вважаємо, є другою умовою формування у студентів компетентності «вміння вчитися». Третьою умовою формування ключової компетентності «вміння вчитися» є цілеспрямована підготовка студентів до навчання протягом усього життя у процесі вивчення як спеціального навчального предмета, так і на заняттях з інших дисциплін. Формування цієї ключової компетентності, на нашу думку, неможливе без дотримання четвертої умови – з'ясування її змісту та структури, які мають відповідати вищому рівню фахової підготовки, пріоритетам і цілям освіти, мати особистісно орієнтований, наскрізний та універсальний характер, бути сприятливими для всіх членів суспільства.

Результатом підготовки майбутніх учителів є особистісне надбання кожним студентом відповідної

готовності через конкретний зміст компонентів: мотиваційно-ціннісного (орієнтації, ставлення і особистісні цілі), когнітивного (знання, уявлення), операційного (вміння й навички). Розкриємо сутність кожного з компонентів.

В Енциклопедії освіти мотивація праці або учіння розглядається як «система детермінант, причин, стимулів, мотивів, що спонукає людину до діяльності» [3, с. 528]. Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює всю різноманітність цілей і завдань педагогічної діяльності: від основної мети – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів, і реалізується за умови відповідної взаємодії викладача і студента, якщо емоційно-оцінювальна діяльність пронизує всі елементи навчання й безпосередньо передбачена у результатах навчання. Таким чином, для забезпечення формування у студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності необхідно наповнити емоційно-ціннісну сферу навчального процесу відповідною інформацією, способами навчальної діяльності, формами спілкування тощо, які б надавали можливість формувати у студентів мотивацію до фахової діяльності, інтерес до неї, позитивне особисте ставлення до навчання та прагнення до накопичення відповідного педагогічного досвіду, тобто досягнути мети навчання, яка визначається актуальними завданнями, висунутими суспільством перед ВНЗ, і відображена в державних документах про освіту. Отже, першою умовою підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів ключової компетентності – вміння вчитись – можна вважати створення під час навчання спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання потенціалу майбутніх вчителів, зокрема, їх оволодіння компетенцією «вміння вчитись».

Однією із складових умов готовності є когнітивний компонент, який відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети навчання, так і кожного завдання зокрема, та сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів і нахилів студентів. Формування когнітивного компонента потребує переорієнтації навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх учителів до формування ключової компетентності – уміння вчитись, а це, відповідно, потребує нових елементів навчальної інформації. Таким чином, другою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів є переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних дисциплін ВНЗ на застосування ключової компетентності – уміння вчитись.

Слід зазначити також діяльнісно-операційний компонент готовності. Його структурними елементами є відповідні вміння та навички. Це вміння застосовувати у своїй професійній діяльності форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, послідовно і ефективно запроваджувати різні технології, зокрема проективно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні. Наявність цього компонента в структурі готовності студентів до формування ключової компетентності – уміння вчитись – у початковій школі дозволяє підвищити загальний інноваційний і професійний потенціал майбутнього педагога початкових класів, оскільки необхідні вміння і навички застосування форм і методів роботи дають змогу ефективніше виконувати завдання, спрямовані на виховання і розвиток молодших школярів.

Виходячи з позицій обов'язкової підготовки випускника вищого навчального закладу до навчання протягом усього життя, ключову компетентність «уміння вчитися» необхідно розглядати як соціальну норму професіоналізму майбутнього фахівця, рівень якого залежить від ефективності навчально-виховної системи у конкретному закладі освіти.

Недаремно експерти Ради Європи вважають, що кожна компетентність побудована «на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [6, с.17]. Саме на такому підході будується модель професійної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки. Нами встановлено, що внутрішня структура компетентності «уміння вчитися» складається зі знань, умінь і навичок, а також з мотивації на навчання, пізнавального інтересу та ціннісної орієнтації на результати навчання та професійної діяльності, тому що вихідним моментом у будь-якому вмінні є мотиваційно-потребнісний: пізнавальна потреба є передумовою діяльності учіння і водночас її результатом (сформованим мотивом). Процес учіння, якщо він правильно організований, може стати умовою зміни структури мотиваційної сфери особистості. У структуру цієї ключової компетентності можуть ввійти ставлення, емоції, цінності та етичні норми як складові кожної компетентності. Реалізація компетентнісного підходу до підготовки майбутніх педагогів передбачає відбір і деталізацію освітніх компетентностей як за навчальними предметами, так і за ступенями підготовки; розроблення технології їх впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу (йдеться про зміну всієї системи умов формування особистості педагога – освітнього середовища, стилю спілкування, форм і методів навчання, способів оцінювання навчальних досягнень студентів).

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – Педагогика, 1989. – 558с.
2. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогический русловий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С.В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 1999. – Вип. 8– 9. – С. 90– 94
3. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008.– 1040 с.
4. Калегина О.А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: теоретико-методологический аспект: автореф. дис.док.пед.наук: 05.25.03 «библиотековедение, библиографоведение и книговедение» / О.А. Калегина. – Санкт –Петербург, 2007. – 46 с.
5. Кодлюк Я. П. Модернізація змісту шкільної освіти за рубежем: компетентнісно орієнтований підхід// Наукові записки Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – 2006. – №1. – С. 125–131.
6. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах// Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 17–21.
7. Технологія // Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2003. – 1245с.
8. Трубачева С. В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі/ Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ За заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004. – С. 53–58.
9. Хриков Є.М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є.М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2 (60). – С.11– 15.

УДК 378.4:373.2](485)

ФОРМИ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ

Н. М. Карпенко

Анотація. *У статті проаналізовано особливості організаційних форм аудиторного навчання в університетах Швеції; досліджено арсенал методів, які використовуються з метою розвитку у майбутніх педагогів-вихователів здатності до рефлексивної діяльності.*

Ключові слова: *форма навчання, метод навчання, рефлексія, педагог-вихователь.*

Аннотация. *В статье автор анализирует особенности организационных форм аудиторного обучения в университетах Швеции; рассмотрен арсенал методов, используемых с целью развития у будущих педагогов-воспитателей способности к рефлексивной деятельности.*

Ключевые слова: *форма обучения, метод обучения, рефлексия, педагог-воспитатель.*

Annotation*. The article focuses on the peculiarities of the organizational forms of classroom teaching at Swedish Universities and methods which encourage the development of the future pre-school teachers' reflection.*

Keywords: *form of teaching, method of teaching, reflection, pre-school teacher.*

Особливе місце у системі педагогічної освіти належить професійній підготовці педагогів-дошкільників. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців переконливо доводять, що якість дошкільної освіти впливає на розумовий, соціальний та емоційний розвиток дитини і є запорукою її успіху в подальшому житті. Отже, пріоритетним завданням державної політики України має бути якісне оновлення професійно-педагогічної підготовки вихователів дошкільних закладів, яке має здійснюватися двома головними напрямами: організаційною перебудовою системи професійної освіти, а також удосконаленням змісту, організаційних форм і методів навчання.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми в умовах інтеграції України до світового та загальноєвропейського освітнього простору є ґрунтовний аналіз, всебічне осмислення та належна оцінка світової педагогічної думки. У цьому контексті особливий інтерес становить досвід Швеції, яка, за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідером у галузі дошкільної освіти. Результати нашого дослідження доводять, що значні досягнення у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку зумовлені достатньою фінансовою підтримкою з боку держави, наявністю вагомих здобутків у педагогічній науці та високою кваліфікацією фахівців, що забезпечується належною базовою професійною підготовкою та післядипломною освітою.

Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох українських і зарубіжних

© Н. М. Карпенко

науковців. Значний інтерес становлять праці, в яких досліджено специфіку шкільної освіти (І. Р. Луговська, Р. В. Ніфарін,), стан доуніверситетської професійної підготовки (Е. Е. Ісмаїлов), проблеми вищої школи (Ю. С. Дєрябін), різноманітні аспекти освіти дорослих (В. Д. Давидова, Т. П. Зотова, О. І. Огієнко). Особливості професійної підготовки працівників дошкільних закладів за кордоном українськими науковцями, однак, ще не висвітлювалися. *Метою* цієї статті є проаналізувати форми і методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів-вихователів в університетах Швеції.

Ефективність та якість реалізації змісту підготовки забезпечується адекватними дидактичними формами і методами організації навчального процесу. У науковій літературі термін «організаційні форми навчання» тлумачиться як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності учителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі» [1, с. 468]. Огляд університетських сайтів Швеції свідчить, що загальновизнаними організаційними формами аудиторного навчання є:

– лекція, на якій присутніми можуть бути від кількох десятків (20–30 осіб) до кількох сотень студентів (до 300 осіб). Відвідування лекцій у шведських вищих навчальних закладах може бути як обов'язковим, так і вільним. Основне завдання лектора полягає у систематизації навчального матеріалу з курсу та викладенні різноманітних точок зору щодо основних проблем предмету, який вивчається. Варто зазначити, що лекція передбачає не лише монологічний виклад матеріалу викладачем, але й активну участь студента у дискусіях, запропонованих педагогом, постановку питань, а тому викладач повинен створити атмосферу відкритості, пошуку, яка б мотивувала розумову діяльність студентів до актуалізації вже відомих знань, роздумів, з'ясування суті явищ. Від студентів вимагається не відтворювати почуту інформацію, а вміти давати стислий огляд почутого, оцінювати та аналізувати інформацію, робити власні висновки;

– під час лабораторних занять студенти працюють індивідуально або у маленьких групах (до восьми студентів) над експериментом чи дослідом з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, а потім подають письмовий звіт про результати роботи;

– семінар, необхідною умовою проведення якого є активна участь студентів. Відвідування семінарів є обов'язковим. Як правило, кількість присутніх не перевищує 30 осіб. До кожного семінару студенти одержують завдання, виконання якого передбачає інтеграцію їх теоретичних знань та практичного досвіду. Форма звітності – письмова або усна. Робота над завданням відбувається у групі або індивідуально. Студентам пропонується організувати дискусію, створити презентацію або підготувати доповідь. Одним із методів, який використовується викладачами під час проведення семінарів для активізації пізнавальної діяльності студентів, є робота над проектами. У рамках проектної діяльності передбачається розв'язання проблемних ситуацій, що потребує від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на розробку оптимальних шляхів їх вирішення, неодмінний публічний захист та аналіз підсумків;

– консультація, яка проводиться як для невеликої групи студентів, так і для кожного в індивідуальному порядку. Викладачі-консультанти допомагають студентам у підготовці доповідей та презентацій, узгоджують з ними план роботи над курсовим, дипломним проектами або іншими науковими дослідженнями; визначають їх основну ціль; обговорюють детальний зміст основних етапів наукової роботи, яка може виконуватися індивідуально або колективно (двоє – троє осіб).

Поширеною формою організації навчання на педагогічних факультетах вищих навчальних закладів Швеції є робота в групах. У програмі педагогічної освіти університету Норчепінга зазначається, що така форма роботи сприяє розвиткові у студентів уміння у взаємодії з іншими здійснювати власну та групову навчальну діяльність, співпрацювати зі своїми колегами на демократичних засадах, швидко реагувати у процесі спілкування, брати на себе відповідальність та спрямовувати власні дії на досягнення конкретної мети, надавати та одержувати громадську підтримку, ділитися культурним досвідом та розвивати інтеркультурне мислення.

Як правило, академічні групи у Швеції чисельністю 30 студентів діляться на навчальні підгрупи по п'ять-шість осіб, до складу яких можуть входити студенти різної спеціалізації. Кожна підгрупа має наукового керівника, який працює з ними протягом усього періоду викладання курсу. Заняття підгрупи відбуваються за розкладом, але для розв'язання певних освітніх завдань студенти можуть збиратися у позааудиторний час. Описуючи досвід організації групової роботи, Е. Вйорклунд виділяє такі її етапи:

– самостійне опрацювання наукової літератури, яка вказується у програмі того чи іншого навчального курсу. Передбачається, що працюючи над джерелами, студент повинен занотовувати у спеціальний читацький щоденник свої думки, висновки, питання щодо прочитаного;

– зустріч навчальної групи з науковим керівником, яка відбувається щотижня. Студенти обмінюються думками щодо прочитаного, висловлюють свої міркування, дають відповіді на питання,

які у них виникли, знаходять нові рішення;

– написання листа до наукового керівника, у якому студент співвідносить власні думки та погляди своїх одногрупників щодо питань, які вивчаються на даному етапі. Керівник одержує цього листа електронною поштою, а потім відповідає на нього. Студенти працюють з керівником у режимі листування навіть під час педагогічної практики у навчальному закладі;

– екзамен, який має форму письмової доповіді. Студент обирає одну з тем, запропоновану викладачем, і пише есе на 10 сторінок, використовуючи записи читацького щоденника, листування з керівником, аналізуючи досвід, здобутий ним під час педагогічної практики. На останньому семінарі відбувається обговорення доповідей. Потім студенти остаточно корегують тексти своїх письмових робіт перед тим, як представити їх на розгляд екзаменаторів [3, с. 58–59].

Організація навчального процесу таким чином сприяє розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців. Науковці наголошують на тому, що студент має бути орієнтований не на результат навчання, який виражається оцінками, одержаними на екзаменах, а, перш за все, на навчальний процес. Сьогодні у швидко змінюваних умовах недостатньо знань і умінь, а необхідне систематичне оновлення професійної освіти для того, щоб фахівець був здатний ефективно діяти у складних, інколи нестандартних ситуаціях. Тому рефлексія виступає одним із основних компонентів професійної діяльності, а рефлексивна компетентність повинна бути неодмінною складовою професійної освіти педагога.

Головним фактором у розвитку професійної рефлексії є спеціально організовані умови навчання, які передбачають використання різноманітних методичних засобів, прийомів і методів навчання. Обов'язковим є проведення лекцій, які ознайомлять студентів із методами індивідуальної та групової рефлексії, засобами систематизації та архівації результатів і знахідок, рефлексії власної навчальної діяльності.

Широкі можливості для організації процесу рефлексії відкриваються з використанням методу «Діалог на папері» («Dialogue sheet method»). Слово «діалог» у назві цього методу підкреслює його спрямованість на спілкування між учасниками навчального процесу (групи по чотири – шість студентів), яке сприяє актуалізації особистісної позиції у нестандартній ситуації. Для реалізації цієї методики необхідний аркуш паперу формату А1 (70 х 100 см), на якому викладач записує завдання та запитання, які розміщені таким чином, що кожен студент, сидячи за круглим столом, одержує принаймні одне з них. «Власник» питання зачитує його вголос, заохочуючи інших студентів до участі в обговоренні. Причому акцент робиться не на кінцевому результаті, тобто правильній відповіді, консенсусі, а власне, на самому процесі діалогу, під час якого студенти мають можливість висловити власну точку зору щодо поставленої проблеми, зіставити протилежні позиції, розглянути питання під різними кутами зору. Головною перевагою цього методу є те, що кожен бере участь в обговоренні проблеми, записує необхідну інформацію, виділяючи ключові слова, даючи додаткові коментарі, формулюючи нові запитання [4].

Дослідження показало, що арсенал методів, які використовуються у вищих навчальних закладах Швеції з метою розвитку у майбутніх педагогів-вихователів здатності до рефлексивної діяльності, є дуже широким. Найчастіше у практиці професійно-педагогічної підготовки застосовуються:

– відеозаписи взаємодії педагога-вихователя з дітьми, що дозволяє спостерігати за механізмом педагогічного впливу, сприяє активізації знань із даної проблеми з наступним рефлексивним аналізом та обговоренням;

– кейс-метод, який передбачає обговорення конкретної навчальної ситуації з метою пошуку альтернативного та раціонального розв'язання проблеми з урахуванням певних критеріїв. Викладачі у співпраці зі студентами займаються підготовкою кейс-літератури, де представлені не тільки типові випадки, які мають місце у педагогічній практиці, але й унікальні, нестандартні ситуації, що покликані сформувати здатність до рефлексії;

– метод симуляції полягає у створенні викладачем ситуацій, які є спрощеною версією реальності. Такі ігри допомагають студентам глибше вжитися у проблему та сприяють практичному застосуванню ними умінь вирішувати складні ситуації;

– метод портфоліо – ведення щоденника, у якому фіксуються результати академічних зусиль студента, події професійного життя з наступним рефлексивним аналізом власних досягнень та причин недоліків. Отже, створення портфоліо сприяє розвитку здатності до інтроспективного самоаналізу, який передбачає об'єктивну оцінку своїх можливостей та проектування подальшої діяльності з метою подолання труднощів та досягнення кращого результату. Крім цього портфоліо є альтернативною формою оцінювання результативності роботи студента викладачем. Зупинимося докладніше на особливостях використання портфоліо у підготовці фахівців дошкільного профілю у Швеції.

Дж. Міліандер розглядає портфоліо як один із засобів автономізації навчання студентів та розвитку у них відповідальності за власний професійний розвиток. Описуючи досвід упровадження технології портфоліо в освітній процес факультету мистецтва та освіти університету Карлштада, науковець наголошує на тому, що викладачеві кожної навчальної дисципліни варто починати роботу зі студентами з виявлення їх реальних інтересів, що дозволить скоригувати зміст курсу. Для цього доцільно запропонувати їм пояснити причини зацікавленості даною навчальною пропозицією, описати, що вони очікують від вивчення курсу, та які теми, крім тих, що передбачені програмою, вони хотіли б розглянути. Модель портфоліо, що пропонується студентам для створення, містить дві частини: обов'язкову, зміст якої визначається викладачем, та варіативну, яку студент моделює самостійно. На останньому семінарі з навчального курсу студенти мають змогу обговорити портфоліо інших студентів. Під час оцінювання портфоліо викладач бере до уваги матеріали, що відображають роботу студента у межах курсу, та підсумкове есе, яке містить аналіз роботи з різними інформаційними джерелами, самооцінку досягнення цілей та якості результатів свого навчання. Викладач пише листа кожному студентові, де дає коментарі щодо портфоліо, висловлює власну точку зору щодо питань, які зацікавили студента, рекомендує літературу для опрацювання та оцінює його роботу [5, с. 27].

Сьогодні в навчальний процес активно впроваджуються нові форми портфоліо на основі використання сучасних інформаційних технологій – електронні портфоліо (система управління інформацією, яка використовує електронні носії та сервіси) і web-портфоліо (електронне портфоліо, що є інтерактивним та налаштованим через систему Internet). Студенти створюють їх одноосібно або у групах. Як показав ретельний аналіз програм педагогічної освіти, що реалізуються в університетах Швеції, формування медіакомпетентності (сукупності умінь використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати медіатексти в різноманітних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа у соціумі [2, с. 31]) є одним із першочергових завдань базової професійної підготовки майбутніх освітян, оскільки саме вони готують молоде покоління до життя в умовах інформатизації.

Таким чином, на основі вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з'ясовано, що в організації навчання майбутніх педагогів-вихователів значна увага приділяється умовам, які дають їм можливість займати активну позицію та вивчати новий досвід на основі цілеспрямованого, творчого і критичного мислення. Створення рефлексивного середовища досягається шляхом поєднання різноманітних форм (аудиторних і позааудиторних) та методів роботи (кейс-метод, метод портфоліо, метод симуляції, відеозаписи взаємодії педагога-вихователя з дітьми). Проте викладений у цій статті матеріал не вичерпує усіх аспектів заявленої проблеми. Наші подальші зусилля будуть спрямовані на дослідження механізмів забезпечення соціального партнерства дошкільних закладів та університетів у Швеції.

Література

1. Педагогічний словник / [ред. М. Д. Ярмаченко]. – К. : «Педагогічна думка», 2001. – 514 с.
2. Фёдоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А. В. Федоров // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 26–54.
3. Björklund, E. Why and How? / Elisabeth Björklund // Towards the Teacher as a Learner: Contexts for the New Role of the Teacher. – Karlstad : Tryckery Knappen, 2004. – P. 55–59.
4. Blomqvist, U. New Methods for Focusing on Students' Learning Process and Reflection in Higher Education [electronic resource] / U. Blomqvist, L. Handberg, A. Naeve // Proceedings of the 28th IUT (Improving University Teaching) Conference, 16–19 June, 2003. – Växjö, 2003. – 11 p. – Available at : http://kmr.nada.kth.se/papers/ConceptualModeling/IUT_New_methods.pdf
5. Miliander, J. The use of portfolios in initial teacher training / June Miliander // Independence. – 2008. – Issue 43. – P. 26–27.

УДК 37.014.24; 37.014.611; 37.06:316.62

ТЕОРЕТИКО-ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ СИСТЕМИ ПАРТНЕРСТВА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І ГРОМАДИ СЕЛА

Н.Г. Клімкіна

Анотація. *У статті порушується актуальне питання формування просоціальної поведінки дітей та учнівської молоді в системі партнерства школи та громади села. Зроблений огляд робіт вчених, які працювали над суміжними темами, розглянуті визначення просоціальної поведінки. Запропонований діагностичний інструментарій для визначення готовності педагогів до інноваційної діяльності у сфері формування просоціальної поведінки дітей, а також налагодження педагогічної взаємодії з громадою села.*

Ключові слова: *просоціальна поведінка, раціоналістична концепція виховання, громадянськість, соціальний вимір, інструментарій.*

Аннотация. *В статье затрагивается актуальный вопрос формирования просоциального поведения детей и ученической молодежи в системе партнерства школы и общественности села. Сделан обзор работ ученых, работавших над смежными темами, рассмотрены определения просоциального поведения. Предложен диагностический инструментарий для определения готовности педагогов к инновационной деятельности в сфере формирования просоциального поведения детей, а также налаживания педагогического взаимодействия с общественностью села.*

Ключевые слова*: просоциальное поведение, рационалистическая концепция воспитания, гражданственность, социальное измерение, инструментарий.*

Annotation. *The article focuses on a very important guestion of our time, it is the guestion of formation of prosocial children and teenages' behavior in the system of partnership between a school and a village community. The article gives a detailed observation of works of scientists who studied adjacent themes. The author analyzes the mutual connection with the social dimension of the European society, gives the definition of the term 'prosocial' behavior. Tools are proposed to see the readiness of teachers for innovative experimental activity, for formation of prosocial chiedren's behavior and for closed guestioning of village community members.*

Keywords: *prosocial behavior, European Soviet, rational concept of education; citizenship, social dimension; tools.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті пріоритетним напрямом реформування освіти визначено перехід від державних принципів управління до державно-громадських. Проголошено цей напрям також у Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року з урахуванням багаторічного досвіду, накопиченого у високорозвинених демократичних державах. Новий вектор є актуальним, оскільки розвиток освіти – одне із головних завдань державотворення. Традиційно учительська та батьківська громади, представники влади докладають багато зусиль для виховання освічених, урівноважених, доброзичливих, оптимістично налаштованих молодих людей, своїх співгромадян.

У низці документів («Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.)», «Концепція національного виховання», [2] Закон України про вищу освіту [5]) вказується на необхідність модернізації громадянського виховання учнівської та студентської молоді, поліпшення співпраці між навчальним закладом і громадою. Адже зміни, які відбуваються в суспільстві мають впливати на зміни у виховному процесі.

Сьогодні мета виховання у загальному вигляді зумовлена необхідністю формування особистості, яка в змозі оволодіти різноманітною інформацією, засобами, методами, необхідними для прийняття обґрунтованих рішень щодо себе й оточуючих людей, організації власної життєдіяльності. Реалізація цієї мети передбачає не тільки копітку роботу педагога, але й цілеспрямовану співпрацю з громадськістю для забезпечення громадянського виховання підростаючого покоління.

У рамках раціоналістичної концепції виховання (Р.Морсхед) школа розглядається як інститут, що виступає опорою суспільства, несе відповідальність за передачу знань і цінностей, які впливають на формування моральної й інтелектуальної основи соціальних відносин.

Концепція соціалізації молоді (Г.Вурцбахер, О.Лемберг, Т.Парсонс) тісно пов'язана з питаннями підготовки шкільної молоді до професійної діяльності, вироблення свідомого ставлення до виконання громадських обов'язків. Аналіз концепції соціалізації молоді дає підстави стверджувати, що основними поняттями в ній виступають «самореалізація», «самоуправління», «самоутвердження», що постають на шляху розкриття аспектів власного «Я» [4].

Як сформувати в дітей альтруїзм, доброту, щирість, гуманність, солідарність, співучасть, – питання

© Н.Г. Клімкіна

вічне і водночас завжди нове. Перераховані якості належать до феноменів громадянськості та патріотизму, над якими ще в давні часи розмірковували Платон і Аристотель. Формування громадянськості в різні періоди розвитку людства мало свої ознаки, пов'язані з політичними, соціальними, науковими та педагогічними традиціями та умовами певного історичного періоду.

О.В.Безпалько вказує на те, що сучасний стан суспільства вимагає від молодої особистості «не тільки політичної активності, але й глибокого усвідомлення нею своєї ролі і місця в житті суспільства, відповідальності в діях згідно з власними переконаннями та цінностями» [1, с.10].

Рада Європи розглядає громадянськість не тільки в системі політичних цінностей, вирішальну роль тут відіграють об'єктивні чинники – національні, соціальні, економічні, правові, культурологічні та ін. [6, с.5]. ХХ ст. продемонструвало зростаючу роль соціального виміру у поступальному розвитку європейського суспільства. У Західній Європі почала формуватися стратегія, що дала змогу шляхом компромісів і соціального партнерства запобігти найбільш гострим і небезпечним колізіям для сталого економічного зростання й забезпечення конкурентоспроможності. Для сучасного західного суспільства характерні якісні зрушення, що сформували нову соціальну модель: визначальними критеріями належності індивідуума до певної соціальної групи стали не стільки власність і матеріальні доходи, скільки якість освіти, соціальний статус, здатність людини втілювати в собі «інтелектуальні технології» [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування просоціальної поведінки тісно пов'язані із проблемою соціалізації. Такі науковці, як І.Ісаєва, А.Капська, Л.Міщенко, С.Савченко, В.Сластьонін та ін. соціалізацію відносять до нових понять педагогіки. В.Андреєв, Т.Андреєва, В.Москаленко, А.Мудрик досліджували соціалізацію з погляду не тільки засвоєння соціального досвіду, але й набуття індивідом більшої автономності й індивідуалізації. Діяльнісний аспект соціалізації дітей шкільного віку проаналізований у працях таких педагогів та психологів, як І.Бех, І.Булах, Е.Еріксон, Н.Ремшмідт, С.Рубінштейн.

Дослідники XIX – середини ХХ ст. Ф.Вовк, М.Ковалевський, М.Костомаров, О.Кравець описали функції громади, співвідношення інтересів громади і села, розглядали важливість громадського устрою українського села.

О.Єгоров, О.Москаленко, В.Менделевич, Т.Больбот, Б.Ткач розглядали негативний вплив на дітей шкільного віку Інтернету, комп'ютерних ігор, мобільного телефону, релігійних культів, фанатизму, азартних ігор тощо.

Водночас ми не знайшли чітких наукових рекомендацій і діагностичного інструментарію, що може використовуватися у процесі дослідження системи партнерства загальноосвітнього навчального закладу і громади села в формуванні просоціальної поведінки учнівської молоді.

У статті ставимо за *мету* розглянути сучасні підходи до визначення просоціальної поведінки і запропонувати діагностичний інструментарій, що допоможе визначити рівень підготовленості педагогічного колективу школи до партнерства з громадою села у формуванні просоціальної поведінки дітей та учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Просоціальна поведінка, на думку дослідників, являє собою дії, які приносять користь іншим людям, а також форми поведінки, що охоплюють собою симпатію, співробітництво, допомогу, сприяння, альтруїзм (В.Джеймс, В.Занден, Л.Мерфі, В.Стауб, Р.Чалдіні). Сучасні дослідники В.Абраменкова, Б.Братусь, Ф.Василюк, О.Леонтьєв, В.Куніцина, В.Ядов і ін., розглядаючи поняття «гуманні відносини» (як еквівалент просоціальної поведінки), описують їх як відносини солідарності, взаємодопомоги, співучасті, активного «співпереживання загальних цінностей», які реалізуються у спілкуванні людей і їх спільній діяльності. Гуманність також визначається як система установок на соціальні об'єкти, обумовлена моральними нормами й цінностями особистості, її просоціальної спрямованості. Прихильність поставленим цілям, усвідомлення власного життя є необхідною умовою розвитку гармонійної людини, творчої особистості. Саме зміст життєвих цілей і змістів визначає просоціальну спрямованість особистості.

Формування просоціальної поведінки дитини розглядається як керована соціалізація, контрольований дорослими процес входження в соціум, за якого на підставі засвоєного соціального досвіду індивідуум обирає та спрямовує свій розвиток у соціально бажаному напрямі. Керована соціалізація охоплює не тільки систему соціальних контактів, які передбачають передачу, засвоєння та збереження культурної спадщини минулих поколінь, але й процес становлення і розвитку особистості дитини. Особистість, поєднуючи в собі позиції об'єкта та суб'єкта керованої соціалізації, не просто пристосовується до певної соціальної ситуації розвитку, але й сама конструює свій розвиток у процесі взаємодії з навколишнім світом.

Формування просоціальної поведінки учнівської молоді потребує активної, суб'єкт-суб'єктної позиції вихователя, вихованців і громади села, що передбачає поступовий перехід від зовнішньої

регуляції до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків.

У своєму дослідженні ми виходимо з гіпотези, що успішне формування просоціальної поведінки школярів можливе на основі педагогічної моделі, яка базується на принципах особистісно-соціального підходу і передбачає практичну реалізацію засобами соціального проектування. Педагогічний ефект створюваного виховного середовища забезпечується такими умовами:

– організація цілісного навчально-виховного процесу, що передбачає інтегровану взаємодію школи, батьків, громадських організацій, представників влади;

– впровадження особистісно-соціального, діяльнісного та компетентнісного підходів у процесі формування просоціальної поведінки школярів;

– створення функціонально-змістової моделі моральної свідомості особистості;

– застосування педагогічних технологій, які сприяють розвитку соціальної компетентності школярів.

Цілеспрямована діяльність педагогічного колективу школи має сприяти досягненню випускниками високих показників особистісного розвитку, усвідомленню самоцінності цього розвитку для життєдіяльності, функціональної значущості у процесі інтеграції в соціальне середовище, спроможності посісти в ньому місце, адекватне особистим набуткам.

Педагоги та громада села покликані докладати значних зусиль для профілактики деструктивної поведінки шкільної молоді (наркоманії, токсикоманії, алкоголізму тощо), надання їй допомоги у пошуках соціально прийнятних шляхів і способів особистісного самоствердження. У цьому контексті важливого значення набуває розробка діагностичних методик, які можуть використовуватися з метою визначення готовності педагогів до конструктивної взаємодії з громадою села у профілактиці деструктивної поведінки учнів.

На основі узагальнення власного досвіду пропонуємо відповідний діагностичний інструментарій.

Для педагогів, що працюють з дітьми початкових класів, пропонуємо анкету.

1. З якими проблемами у поведінці дітей початкової школи Ви зустрічаєтесь?

2. Хто або що, на Вашу думку, має вплив на формування поведінкових комплексів дітей? Вкажіть у відсотках.

а)батьки; б)вуличне оточення; в)ЗМІ; г)громада села; в) інтернет.

3. Які позитивні риси сучасних дітей початкової школи Ви б назвали?

4. Як Ви плануєте залучати громаду села до формування просоціальної поведінки молодших школярів?

5. На які нормативно-правові документи варто опиратися під час цієї співпраці?

6. Чи завжди Вам цікаві новації та експерименти в педагогічній діяльності?

а) так; б) ні; в) не впевнена (ий).

7. Чим для Вас приваблива інноваційна діяльність?

а) розвиває інтерес дітей;

б) дає можливість педагогу проявити себе;

в) дає можливість запроваджувати нові форми і методи роботи з дітьми;

г) породжує бажання дізнатися щось нове.

8. Якими ознаками готовності до створення інновацій Ви володієте?

а) прагнення пізнати нове; б) бажання експериментувати; в) креативність;

г) маю попередній досвід з упровадження технологій.

9. Чому Ви віддаєте пріоритет?

а) здоров'ю; б) можливостям самовдосконалюватись; в) сімейному добробуту;

г) професійному колу надійних колег.

Для педагогів, що працюють з учнями 5-11 класів, розроблена спеціальна анкета.

1. Які історичні віхи позитивної співпраці школи і громади села Ви можете назвати? Конкретизуйте, в чому полягала ця співпраця?

2. З якими проблемами Ви, як педагог, стикаєтесь у своїй роботі під час формування просоціальної поведінки школярів?

3. Якими словами можна охарактеризувати сучасний стан партнерства Свіршковецької ЗОШ І-ІІІ ст. і громади села? Потрібне підкреслити.

а) дуже тісна співпраця, яка проявляється у різноманітних та постійно діючих формах; б) громада села є партнером для школи але час від часу можуть виникати певні проблеми:

1б) зволікання у зв'язку з відсутністю вільного часу;

2б) надання пріоритетного значення проблемам, які першочергово має вирішувати сільська громада в складний час;

3б) непорозуміння між колективом школи та громадою, часті конфлікти;

4б) громада села повністю відгороджується від співпраці із ЗНЗ, вважаючи, що всі проблеми мають самостійно вирішувати педагогічні працівники.

4. Чому, на Вашу думку, у формуванні просоціальної поведінки дітей та учнівської молоді участь громади села є невід'ємною складовою?

5. Які форми співпраці вже використовувала ваша школа, співпрацюючи із сільською громадою?

6. Які засоби, форми та методи співпраці із громадою села Ви запропонували б у процесі формування просоціальної поведінки дітей та учнівської молоді?

7. Скільки разів у минулому навчальному році Ви застосовували у своїй роботі певні інновації?

а) жодного разу; б) 1-5 разів; в) 6-10 разів; г) 11-20 разів.

8. Назвіть 2-3 основні причини, які гальмують, на Вашу думку, впровадження нових педагогічних ідей та технологій?

а) недостатнє матеріальне забезпечення; б) надмірна насиченість матеріалу;

в) психологічна неготовність учнів до сприйняття інновацій; г) поспішне впровадження; д) консерватизм в освіті; е) низький рівень володіння комп'ютерними технологіями; є) нестача часу; ж) не досконале знання психології дитини.

9. Вкажіть на внутрішні протиріччя, що заважають створенню нового:

а) невпевненість у позитивному результаті; б) заважають сумніви, чи зможу я бути успішною (ним) в інноваційній чи експериментальній роботі; в) ніхто із керівництва не враховує додаткові витрати часу й сил для роботи по-новому;

г) немає впевненості, що нове буде краще старого.

10. Які нові педагогічні технології Ви могли б застосувати за сприятливих умов?

11. Якими діагностичними методиками Ви володієте?

а) тестовими; б) анкетуванням; в) спостереженням; г) іншими (вкажіть якими).

12. Чому Ви віддаєте пріоритет?

а) здоров'ю; б) можливостям самовдосконалюватись; в) сімейному добробуту;

г) професійному колу надійних колег.

13. Що Ви вважаєте головною складовою успіху?

а) впевненість у собі; б) чітке бачення мети; в) наполегливість; г) пошук та внесення новизни.

У вирішення такої важливої проблеми, як формування просоціальної поведінки учнівської молоді, неможливо обійтися без анкетування представників громади села, тому для них пропонуємо такий інструментарій.

1.Ідентифікуйте себе.

І. Статево-вікова характеристика: стать_____; вік_____.

ІІ. Складові громади (необхідне підкреслити):

а) селищний голова; б) працівник (ця) приватного сільськогосподарського колективного господарства; в) домогосподар, домогосподарка; г) батько, мама дитини, яка навчається у: г1) початковій школі; г2) основній школі (з 5 по 9 кл.); г3) старшій школі (10-11 кл).

2. Які історичні віхи позитивної співпраці школи і громади села Ви можете назвати? В чому вона проявлялася?

3. Які позитивні риси сучасних дітей шкільного віку Ви можете назвати?

4.Які негативні риси сучасних дітей шкільного віку Ви можете назвати?

5. Хто або що, на Вашу думку, має вплив на формування поведінки дітей сучасного села? Вкажіть у відсотках, хто або що більше?(варіанти відповідей аналогічні вказаним у попередній анкеті*).*

6. Що таке, на Вашу думку, просоціальна поведінка?

7. Чи відкриті Ви до співпраці зі школою у питаннях формування вихованих, чемних, альтруїстичних, професійно спрямованих дітей? (необхідне підкреслити).

а) так, завжди; б) ситуативно, тобто не завжди; в) ні, ці питання мають вирішувати лише педагогічні працівники школи.

8. Чи залучала Вас школа до співпраці у вирішенні питань, пов'язаних з вихованням дітей? (необхідне підкреслити).

а) так; б) ні; в) важко пригадати.

9. Чи подобається Вам співпрацювати зі школою? (необхідне підкреслити).

а) так, завжди; б) ні; в) інколи, коли форми співпраці дуже цікаві і динамічні.

10. Чи укладалися раніше угоди про співпрацю у певних питаннях школи та сільської громади?

а) так; б) ні.

Висновки. Вважаємо, що застосування запропонованого діагностичного інструментарію дасть

змогу визначити рівень готовності педагогів до співпраці з громадськими організаціями села, спрямованість на впровадження інновацій, а також оцінити розвиток технологічно-методичної складової їх інноваційної діяльності. Крім того, діагностика допоможе з'ясувати стан досліджуваної проблеми у плані історії співпраці конкретного навчального закладу і громади села, сприятиме знаходженню шляхів виходу з кризових ситуацій, якщо такі мають місце. Запропонований діагностичний інструментарій може бути використаний керівництвом школи для вивчення готовності вчителів до інноваційної діяльності у сфері формування просоціальної поведінки учнів.

Література

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія / О.В.Безпалько. – К.: Наук. світ, 2006. – 363 с.
2.Дубиковський Л.Громада як первинний об'єкт місцевого самоврядування / Л.Дубиковський, Г.Охріменко//Самоврядування та самоорганізація територіальних громад: матеріали наук.-прак. конф. (Л.,23-25 червня 1999 р.). – Л., 1999. – С.39-41.
3. Європейська інтеграція: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл./Є 24 [С.В. Федонюк та ін.]; за ред. С.В.Федонюка, В.Й.Лажніка. Вид. 2-е, переробл. Й доповн. – Луцьк: Волин. Нац. ун-т. ім. Лесі Українки, 2011. – 760 с.
4.І.В.Зязюн, О.М.Пєхота. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій/ І.В.Зязюн, О.М.Пєхота/Навчальний посібник. – Київ: А.С.К., 2003.
5. Сайт ВР України:Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 р. №1556-VII [Електроний ресурс]: Режим доступу. – Zakon 2 rada.gov.ua/laws/chow/1556-18 – Назва з домашньої сторінки.
6.Чепіга Н.Формування громадянськості в процесі громадянської соціалізації старших підлітків. Чепіга Н.//Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №4. – С. 5.

УДК 378.1'312'

ФЕНОМЕН ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

О.Ю. Коржилова

Анотація. *Статтю присвячено обґрунтуванню сутнісних характеристик відкритої освіти, аналізу її структурних компонентів, виявленню і систематизації пріоритетних завдань і тенденцій розвитку. Роботу виконано на основі опрацювання зарубіжних джерел.*

Ключові слова*: відкрита освіта, відкритий університет, відкриті освітні ресурси, відкрите навчання, масивні відкриті он-лайн курси, відкриті освітні засоби.*

Аннотация. *Статья посвящена обоснованию сущностных характеристик открытого образования, анализу её структурных компонентов, выявлению и систематизации приоритетных заданий и тенденций её развития. Работу выполнено на основании исследования зарубежных источников.*

Ключевые слова*: открытое образование, открытый университет, открытые образовательные ресурсы, открытое обучение, массивные он-лайн курсы, открытые образовательные средства.*

Annotation*. The article is devoted to reasoning of basic characteristics of open education, the analyses of its structural components, systematization of priority tasks and tendencies of its development. The work is presented in the frames of investigation of foreign sources.*

Keywords: *open education, open university, open educational resources, open learning, massive on-line courses, open educational meanings.*

Актуальність проблеми. В умовах переходу до постіндустріального суспільства зростає актуальність завдання забезпечення широкого доступу всіх бажаючих до якісної освіти. Розв'язання цього завдання потребує популяризації й активного упровадження нових інституційних форм і широких програмних ініціатив щодо розширення доступу до здобуття якісної освіти, у першу чергу, ідей розвитку відкритої освіти. Так, про необхідність упровадження елементів відкритої освіти наголошується у Посланні Президента України до українського народу (2010) [1]. Відсутність належного рівня готовності освіти країни до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду упровадження відкритої освіти, обґрунтування її сутнісних характеристик, встановлення перспектив розвитку у міжнародному і національному контекстах.

© О.Ю. Коржилова

Ступінь наукової розробки проблеми. Відкрита освіта – явище, що набуло значного розвитку протягом останнього десятиліття. Її значний потенціал щодо якісного оновлення освітньої сфери пояснює активізацію наукового інтересу до предмету дослідження. Так, окремі характеристики відкритої освіти представлено у роботах С. Доунса, Г. Сіменса. Встановленню її ролі у суспільному розвитку присвячено наукові праці Д. Вілі, Ф. Малдера та ін. Окреслення основних завдань розвитку відкритої освіти подано у дослідженнях Д. Келнера, Г. Коноле, П. Макендрю. Проте феномен відкритої освіти залишається мало представленим у сучасній науково-педагогічній літературі і потребує подальшого вивчення.

Статтю присвячено обґрунтуванню сутнісних характеристик відкритої освіти, аналізу її структурних компонентів, виявленню і систематизації пріоритетних завдань і тенденцій розвитку.

Виклад основного матеріалу. З появою першої форми відкритої освіти (Відкритий Університет у Великій Британії) пов’язані спроби обґрунтування сутнісних характеристик досліджуваного феномену. Передусім термін «відкрита освіта» розкриває інституційну практику і програмні ініціативи з розширення доступу до освіти та навчання, що традиційно пропонуються в системі формальної освіти. Поняття відкритої освіти означає усунення бар'єрів у навчанні, тобто:

1) можливість кожної людини отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку, національності, фізичного стану;

2) державну підтримку здобуття освіти у вигляді різних пільг, стипендій;

3) застосування новітніх технологій навчання.

Представлене у зарубіжній науковій літературі трактування сутнісних характеристик відкритої освіти свідчить про існування різних поглядів на досліджуване явище.

Так, представник глобальної мережі Консорціум Відкритої Освіти (The Open Education Consortium) Г. Сіменс вважає, що «відкрита освіта» є системою, яка охоплює ресурси, інструменти та методи, що використовуються у рамках відкритого обміну для поліпшення доступу до освіти та підвищення її ефективності [2]. Відкритій освіти властиві такі ознаки, як інформативність, доступність та відкритість. Завдяки сучасній цифровій революції, глобальна аудиторія має можливість отримати безпрецедентний доступ до вільних, відкритих і високоякісних освітніх ресурсів [5].

В електронній мережі Вікіпедія (Wikipedia) «відкриту освіту» представлено як комплексне поняття, що описує інституціональну практику і програмні ініціативи, які розширюють доступ до навчання та підготовки через традиційно пропоновані системи формальної освіти [8]. При цьому ознака «відкритості» означає усунення бар'єрів, які можуть заважати можливій і визнаній участі в інституціональному-орієнтованому навчанні. Головними характеристиками відкритої освіти Д. Келнер вважає гнучкість навчання, інтерактивність, координованість, модульність та доступність [12].

На думку Д. Вілі, «відкрита освіта» – система навчання, яка спирається на відкриті освітні ресурси та відкриті технології, які полегшують спільне навчання, роблячи його більш гнучким, і надають можливості відкритого обміну практикою викладання, а також включає нові підходи до оцінювання, акредитації та спільного навчання [3].

До складу відкритої освіти входять три компоненти:

1) відкриті освітні ресурси, представлені у вигляді веб-сайтів, відео, навіть підручників і лекцій;

2) відкрите навчання, яке забезпечує соціальну взаємодію з учасниками процесу задля концептуалізації та дослідження концепту, який вивчається;

3) відкрита атестація, котра допомагає визначити рівень успішності того, хто навчається [3].

Представник глобальної мережі Креатив Коммонс (CreativeCommons) Б. Тауерс вважає, що з поняттям «відкрита освіта» невід’ємно пов’язані поняття відкритий контент, відкриті інструкції, відкрита атестація [14]. Відкритий контент – сукупність дидактичних матеріалів, що розроблені для використання у ході відкритого навчання. Відкритий контент може бути представлений у друкованому вигляді та в аудіо- чи відео форматі. Так, прикладом відкритого контенту є відкриті освітні ресурси.

Відкриті інструкції є Інтернет-аналогом звичайних лекцій. Завдяки сучасним електронним технологіям студенти мають змогу не тільки відвідувати навчальні заняття он-лайн, а й брати активну участь у їх проведенні.

Відкрита атестація означає демонстрацію оцінювання навчальних досягнень студентів. Оцінювання конкретного студента може здійснювати зовнішнє незалежне агентство, але за умови згоди студента [4].

Представники Європейської комісії характеризують поняття «відкрита освіта» з позицій специфіки її форм. Передусім виділяють два підходи: класичні форми відкритої освіти, які походять з перших відкритих університетів, та електронні, представлені інститутами електронного навчання.

Зазначимо, що ініціативи Європейської комісії спрямовані на подальший розвиток, популяризацію і поширення електронних форм відкритої освіти, активне використання ІКТ та відкритих освітніх

ресурсів в Європейському Союзі.

На думку Ф. Малдера, сутнісні ознаки «відкритої освіти» розкриваються через такі поняття, як відкрите навчання, відкриті освітні курсі, відкриті освітні ресурси та масивні відкриті освітні он-лайн курси [10].

Відкрите навчання – це інноваційний рух в освіті, який з'явився у 1970-ті роки і пов'язаний з появою першого Відкритого Університету у Великій Британії. Термін головним чином стосується діяльності, яка покращує або розширює можливості навчання у формальній системі освіти. Відкрите навчання включає, але не обмежує методи аудиторного навчання, інтерактивного навчання, власне процес викладання і використання відкритих освітніх ресурсів, а також враховує культуру громад, які навчаються.

Відкриті освітні курси (Open Course Ware) – заняття, що організовані в межах навчального закладу (університету) і представлені у мережі Інтернет. Уперше подібні курси було розроблено і використано у рамках проекту Массачусетського Технологічного Інституту (Open Course Ware) у 2002 р. Завдання цього курсу було спрямовано на оптимізацію навчання засобами Інтернет технологій.

Відкриті освітні ресурси, як правило, представлені дидактичними засобами, що є ліцензованими на правах власності. Вперше термін був використаний ЮНЕСКО у 2002 р. на форумі, присвяченому популяризації відкритих освітніх курсів (Open Course Ware).

Структура відкритих освітніх ресурсів складається з таких компонентів, як відкриті освітні засоби (мережеві або віртуальні засоби консультування, групової роботи, презентування, тестування, екзаменування та Інтернет навігації, відкриті освітні курси, фрагменти курсів, модулі, підручники, відеоматеріали, тестові завдання тощо) та суб'єкти відкритої навчальної практики (викладачі, інструктори, розробники та професіональний склад співробітників, який забезпечує роботу відкритого та зручного навчального середовища).

Масивні відкриті освітні он-лайн курси (МООС) – це он-лайн курси,що забезпечують відкритий доступ та необмежену участь у здобутті відкритої освіти. Передусім масивні відкриті освітні он-лайн курси охоплюють інтерактивні форуми, відеоконференції для користувачів, які допомагають сформувати відкрите співтовариство студентів і викладачів. Такі курси є найсучаснішими розробками в рамках дистанційної освіти, які уперше з'явилися у 2012 р.

Сутнісними характеристиками відкритої освіти є: інформативність (обмін знаннями, ідеями та інформацією, завдяки яким будуються нові знання, навички, ідеї та поняття); доступність і відкритість (можливість використання Інтернет-ресурсів, що дозволяє швидко і вільно поширювати інформацію та надавати можливість отримувати вільний доступ до знань і співпраці); гнучкість навчання (здатність слухачів навчатися у зручний час та у зручному місці); інтерактивність навчання (можливість дослідження найважливіших тем під час навчання, користування комп'ютерно-орієнтованим навчанням замість класичного; відчуття емоційного і фізичного аспектів освіти; усвідомлення взаємозв'язку і взаємозумовленості освітнього і соціального розвитку; особистого вибору у навчанні); координованість (упровадження посади наставника-консультанта і уведення функції координатора навчального процесу); модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, яка складається з набору незалежних курсів-модулів).

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив визначити пріоритетні завдання відкритої освіти: забезпечення слухачів засобами доступу до навчальних матеріалів відкритої освіти (засоби візуалізації, аудіо- і відеозв'язку для забезпечення роботи з різноплановим освітнім контентом (як в рамках самого навчального процесу, так і для підготовки до занять вчителів і викладачів)); підвищення рівня освіти та освітніх послуг; забезпечення постійного оновлення навчальних засобів і технологій відповідно до запитів слухачів відкритої освіти.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що основними тенденціями розвитку відкритої освіти є поступальне упровадження її елементів у традиційну освітню практику, розробка і впровадження у навчальний процес методів і засобів відкритого навчання.

Висновки. В результаті дослідження встановлено, що відкрита освіта набула значного розвитку в результаті виникнення нагальної потреби забезпечення кожного якісною та доступною освітою. Відкрита освіта, головними характеристиками якої є інформативність, доступність, гнучкість, модульність, економічність, інтернаціональність та координованість, надає можливість кожній людині отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку чи національності за допомогою використання новітніх технологій навчання. Використання елементів відкритої освіти забезпечує реалізацію її ключових завдань: доступ до цифрового контенту, сприяння удосконаленню системи управління освітою та контролю її якості. Перспективами подальших розвідок вважаємо аналіз зарубіжних технологій відкритої освіти, спрямованих на удосконалення системи управління її якістю.

Література

1. Відкрита освіта: соціально-політичні і техніко-організаційні складові. –03.06.2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.president.gov.ua/news/17307.html
2.The Open Education Consortium [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.oeconsortium.org/
3.IiyoshT., WileyD. Discussion: The Main Tenets of Open Education [Електронний ресурс]/ – T. Iiyosh, D.Wiley. – Режим доступу: http://opencontent.org/blog/archives/476
4.Cape Town Open Education Declaration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.capetowndeclaration.org/faq
5.Siemens G. Opennessin Education [Електронний ресурс] / – G.Siemens. – Режим доступу: http://p2pfoundation.net/Open_Education
6.Downes S. The Necessary Three fold Opening of Education [Електронний ресурс] / – S.Downes. -Режимдоступу: http://p2pfoundation.net/Open_Education
7.Stalder F. On the Differences between Open Source and Open Culture [Електронний ресурс] / – F. Stalder. – Режим доступу: http://p2pfoundation.net/Open_Education
8.Open Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Open_content
9.Downes S. Open Content Education [Електронний ресурс]/- S. Downes. – Режим доступу: http://opencontent.org/blog/archives/476
10. Mulder F.Open-ing-up-Education [Електронний ресурс]/- F. Mulder.-Режим доступу: http://www.learning-innovations.eu/2013/Fred-Mulder-Open-ing-up-Education-in-5-components-the-pan-European-OpenupEd-MOOCs-initiativeOpen (ingup)Educationin5components&thepan-EuropeanOpenupEdMOOCsinitiative
11. Conole, G. Defining open educational practices [Електронний ресурс] / – G.Conole. – Режим доступу: http://e4innoation.com.
12. Kellner, D. Towards a critical theory of education [Електронний ресурс]/-D.Kellner.-Режим доступу: http://pages g.sies.ucla.edu/faculty/kellner/paper
13. Mc.Andrew,P. &Farrow, R.Open Education Research: From the practical to the Theortical Open Education Resources: Innovation, Research and Practice. Commonwealth of Learning and Athabasca University, Vancouver.pp65-77.
14.Towers B. Open Education [Електронний ресурс]/- B. Towers. – Режим доступу: http://creativecommons.org/

УДК 378.147.88:372

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРИРОДОЗНАВСТВА

Н.В.Корягіна

Анотація. *У статті розкрито особливості методики підготовки майбутніх учителів до організації експериментальних досліджень з природознавства, проаналізовано результати дослідження та доведено ефективність розробленої методики.*

Ключові слова. *Експеримент, природознавство, рівень підготовки, коефіцієнт засвоєння знань, коефіцієнт повноти виконаних операцій.*

Аннотация. *В статье раскрыты особенности методики подготовки будущих учителей к организации экспериментальных исследований по естествознанию, проанализированы результаты исследования и доказано эффективность разработанной методики.*

Ключевые слова: *эксперимент, естествознание, уровень подготовки, коэффициент усвоения знаний, коэффициент полноты выполненных операций.*

Annotation. *In the article the specialized nature of preparation future teachers to conduct experimental research in the natural sciences, analyzed the results of research and proven effectiveness of the developed method.*

Keywords. *experiment, science, training, rate of learning, the coefficient of completeness of operations performed.*

Інноваційні процеси, пов'язані з введенням в шкільну та ВУЗівську практику предмета природознавства, викликають зацікавленість вчених питанням професійної підготовки учителів до його викладання.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури показав, що проблему підготовки майбутнього учителя природничих предметів досліджували такі вчені, як М.В.Гриньова, Ю.Ю.Гавронська, С.М.Файрушіна, В.М.Мендерецький.

Вимоги до сучасного учителя природничих предметів такі, що він має вміти використовувати різні методи навчання і мати глибокі знання з цілого комплексу природничих предметів.

© Н.В.Корягіна

З метою підвищення якісної підготовки учителів природничих предметів у ВНЗ нами розроблена методика підготовки майбутніх учителів до організації експериментальних досліджень з природознавства.

Методика підготовки майбутніх учителів до організації експериментальних досліджень з природознавства включає:

– застосування системи методів і форм підготовки вчителів;

– створення відповідного освітнього середовища;

– засоби навчання.

Для виявлення ефективності даної методики нами було проведено педагогічний експеримент, в якому були задіяні студенти природничих факультетів вищих навчальних закладів, зокрема: Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка, Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету, а також обласні інститути післядипломної освіти (Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського та Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

Метою педагогічного експерименту було вивчення рівня підготовки студентів педагогічних ВНЗ України до використання методів і форм організації навчання з освітньої галузі «Природознавство»; виявлення рівня розуміння категорії «експеримент», уміння самостійно проводити експериментальні дослідження з природознавства, а також визначення основних етапів підготовки вчителя до організації експериментальних досліджень з природознавства.

Результати проведеного експерименту показали недостатній рівень знань організації експериментальних досліджень з природознавства у майбутніх учителів природничих дисциплін. До того ж, ці ж учителі (90%) вважають актуальною проблему їх підготовки до організації експериментальних досліджень з природознавства. Це дало можливість стверджувати про необхідність певної організації навчального процесу для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів, засвоєння практичних знань, оволодіння вміннями і навичками з методики і техніки експерименту.

Під час експериментального дослідження розроблено методику підготовки майбутніх учителів до проведення експериментальних досліджень з природознавства, навчально-методичний супровід до неї – спецкурс «Експериментальні дослідження з природознавства» та навчально-методичний посібник для підготовки майбутніх учителів до проведення експериментальних досліджень з природознавства [1].

Спецкурс орієнтований на ознайомлення студентів з обладнанням, методикою і технікою постановки різних видів навчального експерименту з природознавства: демонстраційних дослідів, лабораторних робіт і практикумів, експериментальних завдань позааудиторних і домашніх експериментальних досліджень. Структура і зміст завдань спецкурсу реалізують педагогічну концепцію, згідно з якою найбільший педагогічний ефект від проведення експериментальних досліджень можна мати тоді, коли студенти будуть оволодівати необхідними вміннями та навичками застосування різних видів навчального експерименту в їх поєднанні. У зв'язку з цим розроблені експериментальні дослідження (за винятком робіт з вивчення обладнання) містять у собі завдання з різних видів навчального експерименту під час вивчення того чи іншого питання з природознавства.

Завданнями спецкурсу «Експериментальні дослідження з природознавства» є:

– засвоєння основних природничих понять, ознайомлення з методами пізнання живої природи;

– формування знань про принципи функціонування і структуру систем різного рівня організації, взаємозв'язку між природними системами, середовищем;

– формування особистісно значущої системи знань про природу, яка визначає поведінку людини в природі, критичну оцінку і позицію по відношенню до наукових проблем;

– розвиток критичного і біоцентричного мислення в процесі формування цілісних уявлень про живу природу;

– розвиток експериментальних умінь і навичок.

Методологічною основою спецкурсу «Експериментальні дослідження з природознавства» є:

– фундаментальні науки з природничих дисциплін, їх теорія і практика;

– філософські основи теорії пізнання як процесу отримання знань, створення образів, моделей, теорій реальності;

– філософське бачення людини, форми її буття, діяльності;

– особистісно зорієнтований підхід у навчанні.

Навчальний матеріал спецкурсу формується за лінійно-концентричним принципом і зосереджений навколо змістових ліній, в основі яких закладені методи наукового пізнання природи, рівні організації живого.

Тематичним планом вивчення спецкурсу «Експериментальні дослідження з природознавства» передбачено вивчення таких розділів:

1. Методи експериментальних досліджень в природознавстві.
2. Прилади та обладнання для експериментальних досліджень в природознавстві.
3. Експериментальні дослідження з біологічної компоненти, фізичної компоненти, хімічної компоненти, астрономічної компоненти змісту природознавства.

Після вивчення спецкурсу студент повинен:

– мати сформовану природничо-наукову картину світу;

– знати сучасний інструментарій пізнання, який полягає у виявленні між об'єктами природи причинно-наслідкових зв'язків;

– володіти методами наукового пізнання природи;

вміти:

– застосовувати методи дослідження природи під час проведення занять з природознавства відповідно до вікових особливостей учнів;

– пояснювати процеси і явища в живій природі;

– вирішувати експериментальні завдання;

– пояснювати кругообіг речовин і потік енергії в екосистемах на основі загальних закономірностей природи.

Запропонований спецкурс «Експериментальні дослідження з природознавства» спрямований на набуття відповідного рівня професіональної готовності майбутніх учителів для проведення експериментальних досліджень з природознавства.

У педагогічному експерименті були задіяні 482 студентів ВНЗ, які є майбутніми учителями природничих дисциплін, серед яких 235 студентів контрольної групи та 247 – експериментальної.

Діагностику рівня підготовки майбутніх вчителів до організації експериментальних досліджень з природознавства проводили за результатами оцінювання навчальних досягнень студентів. Результати експериментальних досліджень відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики рівня підготовки майбутніх учителів до організації експериментальних досліджень з природознавства

Групи студентів	Загальна кількість студентів	Рівні підготовки майбутніх учителів з природознавства							
		репродуктивний (початковий)		адаптивний (середній)		моделюючий (достатній)		творчо-інноваційний (високий)	
		к-сть студ.	%	к-сть студ.	%	к-сть студ.	%	к-сть студ.	%
Контрольна (К)	235	29	12,5	100	42,6	88	37,4	18	7,5
Експер-на (Е)	247	6	2,5	58	23,5	154	62,3	29	11,7

Порівняльний аналіз результатів дослідження показав, що під час формувального експерименту в експериментальних групах знизилася кількість студентів з репродуктивним (початковим) рівнем підготовки до проведення експериментальних досліджень з природознавства (на 10,0 %), з адаптивним (середнім) рівнем підготовки (на 19,0 %); при цьому різко збільшилася кількість студентів з моделюючим (достатнім) рівнем підготовки – на 25% і творчо-інноваційним (високим) рівнем підготовки – на 4,0%. Це свідчить про ефективність розробленої методики підготовки майбутніх вчителів до проведення експериментальних досліджень з природознавства.

Ефективність навчання студентів за спецкурсом «Експериментальні дослідження з природознавства», оцінювали за рівнями навчальних досягнень студентів (табл. 2).

Таблиця 2

Успішність навчання студентів за спецкурсом «Експериментальні дослідження з природознавства»

Рівень навчальних досягнень	ІП		АП	
	К-сть студентів (235 чол.)	%	К-сть студентів (247 чол.)	%
Початковий	16	7%	12	2%
Середній	73	31%	45	8%
Достатній	122	52%	148	73%
Високий	24	10%	42	17%

Аналіз контрольних зрізів знань студентів експериментальної групи показав, що навчання з використанням авторського навчально-методичного посібника «Експериментальні дослідження з природознавства» (АП) показало засвоєння навчального матеріалу студентами на високому та достатньому рівні – 90%; на середньому – 8%, на початковому – 2%, тоді як ті студенти, які навчалися за іншими навчально-методичними посібникам (ІП), лише 62% мали достатній і високий рівні; 31% – середній рівень, 7% – початковий рівень (табл. 2).

Для оцінки ефективності розробленої методики підготовки майбутніх учителів до організації експериментальних досліджень з природознавства отримані дані діагностики студентів експериментальних груп були піддані кількісній обробці. Коефіцієнт засвоєння знань обчислювали за формулою 1 (за А.А. Киверялг) [2, с.29].

$$\overline{K} = \frac{\Sigma I_a}{n \cdot I_0} \cdot 100\% \text{ ,} \qquad (1)$$

де n – загальна кількість студентів; I_a – кількість можливих балів за виконане завдання; I_0 – максимальна кількість балів (100 б.).

Значення коефіцієнта засвоєння знань для експериментальної групи становить 81% (0,81), а для контрольної групи – 69% (0,69). Це дозволяє стверджувати, що розроблена методика підготовки майбутніх вчителів до організації експериментальних досліджень з природознавства, позитивно впливає на процес підготовки майбутніх учителя та свідчить про її ефективність (рис. 1).

Визначали також $\overline{K_{пво}}$ коефіцієнт повноти виконаних операцій за методикою А.В. Усової [3]. У завданнях експериментальних досліджень, запропонованих для студентів, були виділені операції розумових дій, які здійснюються студентом при виконанні завдань і на основі цього підрахували $\overline{K_{пво}}$ за формулою 2:

$$\overline{K_{пво}} = \frac{\sum_{i=1}^{N} n_i}{n \cdot N} \quad (2)$$

де n_i – кількість операції, які виконуються і-тим студентом; $\sum_{i=1}^{N} n$ - кількість операцій, які правильно виконали всі студенти; n – максимальна кількість операцій, що є складовими експериментальної діяльності, які потрібно виконати кожному студенту; N – загальна кількість студентів.

Значення $К_{пво}$ контрольної групи становить – 0,58, а експериментальної – 0,86. Це свідчить, що $К_{пво}$ експериментальної групи значно вище, ніж у контрольній групі (рис.1).

Рис. 1. Показники коефіцієнтів засвоєння знань і повноти виконання операцій

Висновки. Результати проведеного експериментального дослідження свідчать про те, що розроблена методика досить ефективна, вона сприяє формуванню у студентів пізнавальної активності, успішному виконанню експериментальних завдань, самооцінювання навчальних досягнень, придбанню знань, умінь і навичок організації експериментальних досліджень з природознавства.

Література

1. Корягіна Н. В. Експериментальні дослідження з природознавства: навчально-методичний посібник / Н.В. Корягіна.- Полтава: ПОІППО, 2012.- 84с.
2. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 335 с.
3. Усова А. В. Методические рекомендации по овладению умением учиться, самостоятельно приобретать знания / А. В. Усова, В. А. Беликов. – Челябинск : ЧГПИ, 1985. – 39 с.

УДК 37.011.3 – 051..37 (092)

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

І.О. Кулик

Анотація. *У статті проаналізовано й узагальнено духовно-моральні аспекти професійного розвитку вчителя в педагогічній спадщині Григорія Сковороди.*
Ключові слова*: мораль, духовність, «сродный» труд.*

Аннотация. *В статье проанализированы и обобщены духовно-нравственные аспекты профессионального развития учителя в педагогическом наследии Григория Сковороды.*
Ключевые слова*: мораль, духовность, «сродный» труд.*

Annotation. *The article analyzes and summarizes the moral aspects of teacher training in pedagogical creativity Gregory Skovoroda.*
Keywords: *morality, spirituality, pedagogical creativity.*

Особистісно орієнтована парадигма освіти висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителя. У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативно-правових документах визнається необхідність інноваційних змін у вітчизняному освітньому просторі, забезпечення гуманізації й демократизації педагогічного процесу. Серед основних напрямів державної політики щодо подальшого розвитку освіти пріоритетне значення надається вихованню громадян з розвиненою духовністю, національною самосвідомістю. Визнається необхідність розкриття потенційних можливостей кожної особистості, підготовки її до самовдосконалення впродовж усього життя. Принципового значення набуває проблема формування духовно-моральних якостей особистості вчителя.

Вирішення поставлених перед суспільством завдань потребує критичного переосмислення наявного історико-педагогічного досвіду. Серед українських філософів і педагогів, які збагатили національну педагогічну думку новими ідеями, гідне місце посідає Григорій Савич Сковорода (1722 – 1794).

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що педагогічні ідеї Григорія Сковороди відображали його філософське бачення світу, базувались на практичному досвіді. Свої новаторські педагогічні ідеї філософ реалізував у практичній діяльності, перебуваючи на посаді викладача в Переяславському та Харківському колегіумах, працюючи домашнім учителем у поміщика С.Томари.

Світоглядно-теоретичні аспекти формування «істинної» людини в педагогічній концепції Григорія Сковороди розкрили Д.Багалій, Г.Ващенко, М.Ковалинський, В.Петров, М.Сумцов, С.Русова, О.Туляков, Л.Ушкалов. Загальнопедагогічні ідеї українського просвітника проаналізовано у працях Г.Данилевського, О.Дзеверіна, М.Закалюжного, А Ніженець, О.Тулякова, С.Чавдарова. Проблему формування особистості в контексті сучасної філософії освіти висвітлили В.Корженко, М.Култаєва. Значення ідейно-теоретичної спадщини й просвітницької діяльності Григорія Сковороди досліджували М.Возняк, М.Демков, Ф.Кудринський, М.Костомаров, Г.Тисяченко.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити духовно-моральні аспекти професійного розвитку вчителів у педагогічній спадщині Григорія Сковороди.

Своє розуміння навчально-виховного процесу філософ обґрунтував у багатьох трактатах, притчах, байках. У творах мислителя є багато цінних думок про педагогічну діяльність, яку він вважав найгуманнішою і найпотрібнішою для людей.

© І.О. Кулик

На думку Григорія Сковороди, педагог повинен мати покликання до своєї роботи, «сродність» до педагогічної діяльності, бо праця вчителя лише тоді буде успішною, коли вона для нього буде джерелом натхнення, щастя.

Григорій Сковорода порівнював учителя з дбайливим садівником, який оберігає вихованців від різноманітних негативних впливів та обставин, усуваючи перешкоди й утруднення: «Усяка справа має успіх, коли природа сприяє. Не заважай лише природі і, коли хочеш, знищуй перепони, ніби очищаючи їй шлях: воістину, все вона чисто і вправно зробить. Клубок сам від себе покотиться з гори: забери лише камінь, що лежить на перепоні. Не вчи його котитися, а лише допомагай» [2, с. 108].

Виховувати і навчати дітей, на думку філософа, має право людина, яка сама добре вихована, професійно і морально підготовлена до роботи в школі, щиро любить своїх вихованців. Український просвітник був впевнений, що вчитель повинен постійно вдосконалювати свій професіоналізм, моральні й духовні якості, формувати у собі «істинну» людину.

Григорій Сковорода підкреслював, що у кожної людини своя внутрішня сутність (індивідуальні здібності, нахили, обдарування), що даються від народження, від Бога. Філософ закликав пізнати природні здібності, якими нагородив кожного Бог; розвинути їх у процесі навчання й самовдосконалення; вибрати професійну діяльність у відповідності з внутрішньою схильністю, щоб самореалізуватися у «сродній» праці. Григорій Сковорода був переконаний: «З різними природними нахилами і життєвий шлях різний. Одначе всім їм один кінець – чесність, мир та любов» [1, с. 105].

Питання формування «істинної» людини просвітитель розкрив у контексті вчення про «три світи» та «дві натури», «філософії серця», ідеї «сродної» праці. Міркування Г.Сковороди про формування особистості спираються на розуміння людини як мікрокосму, «маленького світику». У трактуванні філософа, невидима натура (духовний світ) первинна щодо видимої (матеріальної): «... зване нами око, вуха, язик, руки, ноги і все наше зовнішнє тіло само по собі ніяк не діє і є ніщо. Воно все підпорядковане нашим думкам. Думка, володарка його, перебуває у безперервнім хвилюванні день і ніч. Це вона розмислює, радить, робить визначення, приневолює. А зовнішня наша плоть, як загнуздана худоба чи хвіст, мимоволі йде за нею вслід. Отож думка – головна й середня наша точка. Звідси вона зчаста й серцем зветься. Відтак, не зовнішня наша плоть, але наша думка – головна наша людина. В ній ми й перебуваємо. А вона є нами» [1, с. 156 – 157].

Для філософа було характерне релігійне світосприймання, його думки були засновані на християнському світобаченні й спрямовані в морально-етичну площину. Погляди на світ, людину, природу і суспільство мали релігійно-філософський характер, були пов'язані зі зверненням до Бога, християнської традиції та народної мудрості, тому спиралися на головні християнсько-світоглядні категорії – Любов, Віру, Щастя.

Сприймаючи людину як активну, мислячу істоту, Григорій Сковорода розглядав виховання також як певною мірою саморозвиток, самонавчання, самовиховання, під якими розумів вольові зусилля людини, спрямовані на вдосконалення себе самої, прагнення стати кращою.

У контексті філософії Григорія Сковороди, людина – емоційно-вольова істота, центром якої є серце, дух: «Бо що в людині голова, коли не серце?» Серце, був впевнений філософ, породжує думки, прагнення, устремління, сподівання, почуття, тобто є тією духовною субстанцією людського буття, яка забезпечує життєдіяльність людини і наближає її до вищої істини – до Бога: «... серце є істинний Бог» [2, с. 55].

Тому пріоритетного значення Григорій Сковорода надавав саме «внутрішній» освіті: вдосконалення і розвиток вольових якостей, естетичних смаків, емоцій; формування духовності як провідної якості особистості; створення сприятливих умов для самовдосконалення й саморозвитку. Згідно з педагогічними міркуваннями Григорій Сковороди, людина повинна бути гармонійно вихована: здорова тілом і духом, доброчинна, вдячна, вільна, щаслива. Філософ наполегливо підкреслював, що шлях до виховання доброго, вдячного серця лежить через виховання розуму.

Мислитель наголошував, для того, щоб пізнати навколишній світ, орієнтуватися у різноманітних життєвих ситуаціях, розрізняти поняття «добро» і «зло» – треба засвоїти велику суму знань, що повинні стати фундаментом моральних якостей особистості.

Григорій Сковорода, розмірковуючи про унікальність педагогічної діяльності, писав: «Довго сам навчайсь, коли хочеш учити інших» [1, с. 442]. Учитель, на думку філософа, має оволодіти загальнолюдськими і національними духовно-моральними цінностями. Григорій Сковорода підкреслював, що кожна людина мусить пізнати себе як частину свого народу, з яким вона зв'язана рідною мовою, звичаями, традиціями. Наслідуючи українську національну традицію, Григорій Сковорода закликав виховувати людяність, чесність, справедливість, скромність, щирість, вдячність, працелюбство, повагу до Батьківщини, любов до Бога, життєрадісне ставлення до життя, віру в краще майбутнє.

Мислитель закликав чуйно ставитися до внутрішнього світу, дбати, в першу чергу, про виховання емоційно-вольової сфери, формувати позитивні почуття на основі християнської етики і загальнолюдських цінностей. Найкращі якості людини Григорій Сковорода асоціював з душею, тому наполягав, передусім, звертати увагу на серце, почуття, прагнення, переконання, духовні якості особистості. З моральним вихованням тісно пов'язував розумове, фізичне, естетичне. Щастя людини вбачав у духовному самовдосконаленні й «сродній» праці.

Значну роль у моральному вдосконаленні відіграють, на думку філософа, позитивні почуття. Тому важливим засобом формування емоційної сфери педагогів Григорій Сковорода вважав поезію, музику, художню культуру. Радив уникати зайвих нервових потрясінь, дотримуватися в усьому міри, робити добрі справи, вести здоровий спосіб життя, виховувати поміркованість у бажаннях і прагненнях. Філософ проповідував простоту життя, так би мовити, розумну достатність: «Будь тільки задоволений малим. Не бажай непотрібного і зайвого…Від непотрібного й зайвого всіляка труднота, всіляка погибель» [2, с. 113].

Визначальним чинником у процесі становлення професійної майстерності вчителя, на думку філософа, є гуманістична спрямованість особистості педагога. Мислитель вірив у позитивний потенціал кожної людини, в її необмежені творчі можливості щодо постійного розвитку і самовдосконалення. Тому підкреслював, щоб вихователі у своїй педагогічній діяльності обов'язково спиралися на благородне особистісне начало в кожній дитині: «Народженого до добра неважко навчити добру...» [2, с. 108].

Філософ стверджував, що дитина – повноправний учасник педагогічного процесу, а вчитель – керівник, наставник, порадник, друг, який повинен формувати в учнів бажання й уміння вчитися; виробляти звичку до самоосвіти; розвивати позитивні нахили й обмежувати негативні прояви; сіяти в душах вихованців любов, радість, доброзичливість, вдячність. Підкреслюючи, що у вдячному відношенні до життя заховано всяке благо, мислитель радив віддавати вдячність: «Богові, батькам і благодійникам. Бо це Богові – жертва, батькам – честь, а благодійникам – віддяка» [2, с. 111].

Враховуючи вищесказане, можна виділити декілька пріоритетних чинників формування професійної майстерності учителя в педагогічній спадщині Григорія Сковороди: мотивація особистості на самовдосконалення, розвиток емоційно-почуттєвого світу, духовно-моральних якостей, формування гуманістичної спрямованості особистості педагога у спілкуванні з вихованцями.

Література

1. Сковорода Григорій. Твори: в 2 т. / Український науковий інститут Гарвардського університету, Ін-т літератури імені Т.Г.Шевченка НАН України. – К.: Обереги, 1994. – Т. 1. – 527 с.
2. Сковорода Григорій. Твори: в 2 т. / Український науковий інститут Гарвардського університету, Ін-т літератури імені Т.Г.Шевченка НАН України. – К.: Обереги, 1994. – Т. 2. – 479 с.

УДК 378.147:82(477)

КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

О.М. Куцевол

Анотація: *У статті презентується креативно-інноваційна стратегія організації виробничої педагогічної практики студентів-філологів, принципи, етапи, форми діяльності її суб'єктів.*

Ключові слова: *професійна підготовка вчителя-словесника, креативно-інноваційна стратегія професійної підготовки, виробнича педагогічна практика, методична творчість.*

Аннотация: *В статье представлена креативно-инновационная стратегия организации производственной педагогической практики студентов-филологов, принципы, этапы, формы деяльности ее субъектов.*

Ключові слова: *профессиональная подготовка учителя-словесника, креативно-инновационная стратегия профессиональной подготовки, производственная педагогическая практика, методическое творчество.*

Annotation: *The creative and innovative strategy of productional pedagogical practice of the students-philologists, the principles, stages and forms of activities of its subjects are presented in the article.*

Keywords: *teacher-philologist's professional training, the creative and innovative strategy of professional training, productional pedagogical practice, methodical creative work.*

© О.М. Куцевол

Виробнича педагогічна практика – важлива складова системи професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Разом з навчальними практиками (фольклорною, діалектологічною, пропедевтичною) та виховною вона забезпечує глибше засвоєння теоретичних знань і набутих умінь та навичок, впливає на формування мотиваційної спрямованості студентів на вчительську професію, сприяє їхньому загальнопедагогічному й загальнокультурному розвитку.

В українській вищій школі ще не подолана, на жаль, негативна тенденція, коли теоретичне вивчення педагогіки та методики викладання конкретного предмета відірване від оволодіння майбутніми вчителями практичними вміннями та навичками. Часто педагогічний ВНЗ дає необхідний багаж теоретичних знань, проте не забезпечує достатніх умов для їх практичного втілення та випробування на практиці. Відтак в освітянському загалі набула поширення думка, нібито вчитель народжується не в часи університетського навчання, а в перші роки самостійної професійної діяльності, хоча тоді вже має відбуватись його професійне зростання й цілеспрямований рух до вершин педагогічної майстерності.

Це призводить до парадоксальної ситуації: на професійне становлення педагога-початківця менше впливають університетські викладачі, які висвітлювали на своїх заняттях сучасні інноваційні теорії й технології, а більше – старші колеги по школі, серед яких, на жаль, є чимало тих, хто мислить і діє переважно традиційно. Таким чином, молодий педагог постає перед вибором, вирішуючи дилему: чи намагатися самотужки, методом проб і помилок вибудовувати шляхи впровадження у власній діяльності пропагованих з університетських кафедр новітніх психолого-педагогічних концепцій, а чи працювати стереотипно, не вирізняючись з-поміж тих, хто з різних причин зупинився у своєму професійному розвитку.

Така ситуація, що склалась у педагогічних вишах, детермінує необхідність вирішення проблеми оновлення системи організації наскрізної практики, а в її контексті виробничої педагогічної практики студентів ОКР бакалавр та спеціаліст. Відтак *метою* нашої статті є окреслення основних засад креативно-інноваційної стратегії організації та проведення виробничих педагогічних практик студентів-філологів освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр і спеціаліст галузі знань 0203 Гуманітарні науки, напряму підготовки 6.020303 та 7.02030301 Філологія (українська мова і література).

Загальні аспекти проблеми організації педагогічної практики студентів ВНЗ досліджували З.Абасов, Н. Буркалова, Т.Гребенюк, М.Євтух, М.Пащенко, Т.Перепелюк, Н.Побірченко, Л.Пуховська, М.Сметанський, Л.Хомич та ін. Філософські засади цього компонента професійної підготовки майбутніх освітян перебували в полі зору таких учених, як Ш.Алієв, В.Андрущенко, Б.Воронович, І.Зязюн, В. Кремень, В. Кушнір та ін. Про практику студентів-філологів писали В.Віролайнен, Г.Кузнецова, Л.Мірошниченко, О.Семеног, А.Попович, Б. Степанишин та ін. [2; 3; 4; 5].

Аналіз вищеназваних праць засвідчує, що в останні десятиліття змінились підходи до організації виробничої педагогічної практики: акцент робиться на «розвитку й саморозвитку індивідуальності, самоактуалізації особистості студентів, посиленні взаємозв'язку між їхньою теоретичною та практичною підготовкою, потенціалом і станом розвитку творчих здібностей» [4, с. 14]. У ході педагогічних практик розвиваються гностичні, проективні, конструкторські, організаційні та комунікативні вміння майбутніх фахівців, їхнє педагогічне мислення, науково-творча самостійність і професійно-креативні здібності. Тут студент має можливість вправлятися в оволодінні секретами методичної діяльності, яка є важливою складовою фахової компетенції сучасного вчителя.

Трактуємо *методичну діяльність учителя-словесника* як поєднання інтелектуальної та практичної діяльності, спрямованої на створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії з учнями, проектування, конструювання й реалізацію її змісту й технології в навчально-виховному процесі з метою більш ефективного впливу на розвиток школярів засобами словесного мистецтва. У методичній діяльності вчителя літератури діалектично поєднується своєрідна дихотомія – *нормативно-регламентований і творчий компоненти*. Перший зорієнтовано на визнані освітні парадигми, нормативи й узвичаєні стереотипи (чинні програми, навчальні плани, рекомендовані міністерством підручники, посібники, пропагований передовий досвід тощо). Проте він не повинен перетворитися на формальну, застиглу структуру, а має бути здатним активно реагувати на змінювані об'єктивні й суб'єктивні обставини. На противагу нормативно-регламентованому творчий компонент методичної діяльності заперечує усталені стереотипи й передбачає постійний пошук нових способів реалізації навчально-виховних завдань.

Методична наука дає теоретичні рекомендації щодо вирішення навчальних ситуацій, проте в практичній діяльності вчителя вони реалізуються неоднаково, залежно від індивідуальності кожного словесника, його досвіду, знань, умінь, мотиваційно-ціннісних потреб, а також від багатства ідейного змісту, множинності інтерпретацій художнього твору, що стає передумовою його самостійної

індивідуально-творчої праці. Отже, у методиці викладання мови і літератури генетично закладена потенційна можливість творчості.

Словесник як творець інтелектуальної, духовної й моральної сфери юної особистості має бути особливо чутливим до інновацій, здатним до їх сприйняття, упровадження й творення у власній роботі. Це зумовлює потребу його готовності до *методичної творчості*, яку трактуємо як діяльність, спрямовану на постановку дидактично-методичних завдань з удосконалення змісту, структури й системи шкільної мовно-літературної освіти та пошук нестандартних, оригінальних шляхів і засобів їх вирішення з метою розвитку суб'єктів навчально-виховної взаємодії за допомогою художнього слова.

Наріжною методологічною засадою креативно-інноваційної стратегії організації педагогічної практики студентів-філологів є твердження, що розвиток їхньої здатності до творчого виконання методичної діяльності – важливий складник професійної підготовки вчителів-словесників, що має ґрунтуватися на парадигмальних позиціях креативної педагогіки і психології та особистісно зорієнтованого навчання й здійснюватись комплексно, поетапно і в логічній послідовності. Значну роль у цьому відіграють виробничі педагогічні практики. Ми твердо переконані в тому, що початківець стане на стежку педагогічної творчості лише за умови, якщо його спрямують на неї ще у ВНЗ, під час проходження педагогічної практики, яка має поєднати в одне ціле теоретичні знання студентів-філологів з їх практичним засвоєнням; опанування нормативно-регламентованим і творчим компонентами методичної діяльності.

Відповідно до креативно-інноваційної стратегії організації педпрактики *відбувається зміна вектора методичної підготовки майбутніх учителів-словесників з нормативно-регламентованого на творчий компонент*, що передбачає перенесення акценту з формального засвоєння знань про способи традиційного вирішення дидактично-методичних завдань на формування в студентів готовності до їх творчого розв'язання.

З*авдання університетських педагогічних практик студентів ОКР бакалавра та спеціаліста* – їхня підготовка до самостійного й цілісного виконання функцій учителя української мови і літератури та класного керівника в середніх загальноосвітніх закладах різного типу; спрямування майбутніх фахівців на творче виконання своїх професійних обов'язків, формування їхньої готовності до інноваційної діяльності.

Мета виробничої педагогічної практики студентів IV курсу ОКР бакалавр в основній школі (5-9 клас) – сприяти формуванню в них умінь і навичок конструювати й моделювати традиційні уроки, проводити різноманітні види позакласної роботи з елементами інтерактивних технологій і сучасних видів наочності; робити аналіз проведеного уроку; виховувати мотиваційне спрямування на систематичне збагачення своїх знань і їх творче застосування в практичній діяльності; активну участь у методичній роботі навчального закладу; розвиток уміння виконувати психолого-педагогічні спостереження за класом та учнем, рівнем його мовного та літературного розвитку; здійснювати педагогічне експериментальне дослідження.

На наступному етапі професійної підготовки *студенти ОКР спеціаліст* удосконалюють набуті ЗУН-и організації мовно-літературної освіти в основній школі, а також формують нові. *Мета виробничої педагогічної практики, що проходить у І семестрі на І курсі спеціалітету,* – оволодіння студентами комплексом традиційних та інноваційних методів і форм організації навчально-виховного процесу в 10-11 класах СЗОШ, гімназій, ліцеїв, колегіумів в умовах профільного навчання з урахуванням сучасних досягнень філологічних і психолого-педагогічних наук; цілісне виконання функцій учителя-словесника й класного керівника; оволодіння методами поглибленого психолого-педагогічного вивчення особистості та колективу, успішного педагогічного спілкування з учнем і класом; проведення дослідницької роботи за темою дипломного дослідження.

Пропонована зміна в підході до організації виробничої педагогічної практики, що передбачає впровадження в професійну підготовку майбутніх учителів-словесників креативно-інноваційної стратегії, вибудовується на таких основних *принципах*: *індивідуально-диференційованому, діяльнісному, співтворчості, колективно-діалогічної взаємодії, етапності, прозорості та демократизму.* Розкриємо кожен з них.

Індивідуально-диференційований принцип зумовлює врахування зон актуального та ближнього розвитку різних сфер особистості кожного студента, рівня його знань, умінь та навичок і попередньої професійно-освітньої підготовки. Відповідно до цього майбутні практиканти умовно поділялися на групи: тих, хто закінчив педагогічне училище й має досвід роботи з дітьми, і тих, хто прийшов в університет зі шкільної лави й ще не оволодів професійно-педагогічними вміннями та навичками. Урахування стартової готовності індивідів до проходження практики дає змогу оптимально вибрати для кожного з них тип освітнього закладу, профіль класу, продумати особистісно зорієнтовану програму педагогічних впливів з боку групового методиста.

Діяльнісний принцип випливає з концептуального положення загальної теорії творчості, відповідно до якого творчий потенціал особистості може повноцінно формуватись лише в процесі діяльності. Отже, активний розвиток професійно-креативних якостей майбутніх словесників можливий лише в ході навчально-виховної взаємодії з учнями, спостереження та аналізу педагогічного процесу.

Принцип співтворчості націлює на організацію тісної взаємодії керівника практики, групового методиста, учителя й студента-практиканта, спільних творчих пошуків варіантів вирішення навчальних проблем. Форми співтворчості можуть бути різними. При цьому наголошуємо, що як і в процесі професійної підготовки в цілому, так і в контексті педагогічної практики викладач-методист має виконувати не стільки контролюючу функцію, скільки бути фасилітатором, співтворцем, консультантом.

Принцип колективної діалогічної взаємодії реалізується не в ізольованій роботі методиста з окремим студентом, а в спільній, злагодженій діяльності динамічних груп практикантів, кожна з яких працює в певному навчальному закладі під керівництвом групових методистів. Таким чином, реалізується взаємонавчання, взаємоконтроль, ущільнюється діалогічне спілкування суб'єктів практики у форматі «груповий методист – учитель-предметник чи класний керівник – студент-практикант – динамічна група». Позитивним результатом такої інновації є активізація всіх членів групи й забезпечення дотримання при оцінюванні роботи кожного її члена *принципів прозорості й демократизму*.

Принцип етапності забезпечує поступальний рух у формуванні в студентів готовності до методичної діяльності від оволодіння ними вмінням вибудовувати традиційні типи уроків до опанування більш складними формами навчально-виховного процесу, що містять інноваційні методи і прийоми навчальної діяльності. Цей процес можна умовно поділити на кілька етапів:

- діагностично-орієнтовний;
- репродуктивно-творчий;
- творчо-репродуктивний.

Виокремлення кожного з етапів дає змогу визначити завдання керівників практики та студентів, а також простежити зміни в розвитку професійно-креативних якостей майбутніх учителів-словесників, необхідних для їхньої методичної діяльності.

Перший етап – це орієнтувальна фаза методичної творчості, яка складається з періоду попередньої підготовки бакалаврів на IV курсі, упродовж 7-го семестру, а також тижня спостережень на початку практики у 8 семестрі. У процесі аудиторного навчання (на практичних і лабораторних заняттях), позааудиторної самостійної роботи та групових й індивідуальних консультацій студенти поглиблюють розуміння понять «творча методична діяльність», «інноваційні форми і методи викладання мови і літератури», «розвиток творчих здібностей учнів» тощо. Вони знайомляться з програмою практики, спостерігають за роботою вчителів-новаторів, вивчають матеріали фахової періодики про творчі знахідки словесників, готують матеріали для портфоліо практиканта.

У цей час викладачі фахових методик і педагогіки та майбутні групові методисти шляхом спостережень, бесід, анкетування, тестування вивчають готовність студентів ОКР бакалавр до квазіпрофесійної діяльності, діагностують рівень розвитку їхнього творчого потенціалу. Діагностично-орієнтувальний етап дозволяє виявити й скоригувати рівень готовності кожного індивіда до творчого виконання своїх професійних обов'язків, а майбутнім практикантам отримати чіткі уявлення про завдання на цьому етапі методичної підготовки.

На *другому – репродуктивно-творчому етапі* – під час проходження виробничої практики на IV курсі студенти-бакалаври оволодівають традиційними методами і прийомами навчальної діяльності; знайомляться з інноваціями в мовно-літературній освіті учнів основної школи, вносять елементи новизни у свою квазіпрофесійну діяльність, набувають уміння творчого конструювання й моделювання фрагментів навчально-виховної взаємодії з учнями, реалізації окремих педагогічних цілей. Цей етап охоплює 5 тижнів практики, під час яких у роботі майбутніх учителів поєднується репродуктивний і творчий компоненти. Залежно від їх співвідношення робота практикантів набуває більш чи менш творчого характеру. Завдання групового методиста на цьому етапі – сприяти засвоєнню бакалаврами нормативно-регламентованого складника професійної підготовки вчителів-словесників і підсилити їхню мотиваційну спрямованість на творче виконання своїх професійних обов'язків.

На *третьому етапі – творчо-репродуктивному* – студенти ОКР спеціаліст І курсу поглиблюють знання про методичну творчість, закріплюють навички творчого моделювання навчального процесу в цілому; відбувається подальше оволодіння ними прийомами творчої методичної діяльності й набуття професійного досвіду, що сприяє формуванню основ індивідуально-творчого стилю майбутніх учителів української мови і літератури.

Зміст діяльності викладачів і студентів на кожному з етапів узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Етапи формування готовності студентів-практикантів до методичної творчої діяльності

Етапи формування готовності студентів до методичної творчості в ході педпрактики	Завдання організаторів педагогічної практики	Завдання студентів-практикантів
Діагностично-орієнтувальний етап IV курс бакалаврату, 7-й семестр	- діагностування готовності студентів до проходження педпрактики й творчої методичної діяльності шляхом спостережень, бесід, тестування, анкетування; - корекція рівня професійно-креативних якостей особистості шляхом тренінгів та само розвитку; - проведення методичних інструктажів, майстер-класів, індивідуальних та групових консультацій студентів ОКР бакалавр з метою поглиблення їхнього розуміння понять «творча методична діяльність», «інноваційні форми й методи викладання літератури», «розвиток творчих здібностей учнів»; - організація вивчення та аналізу педагогічного досвіду вчителів-новаторів; - проведення практикумів з вирішення кейсів; - перегляд й обговорення відеоматеріалів педпрактик попередніх років; - організація виставок кращих портфоліо практикантів минулих років;	- поглиблення розуміння специфіки професійної діяльності вчителя мови і літератури, її креативогенної природи, сутності методичної творчості словесника; - вивчення й аналіз публікацій фахових видань з набутками передового педагогічного досвіду вчителів-новаторів України; - теоретичне вирішення нестандартних дидактично-методичних завдань; - аналіз та спостереження за творчою діяльністю вчителів мови і літератури свого регіону; - підготовка матеріалів портфоліо практиканта;
Репродуктивно-творчий етап IV курс бакалаврату, 8-й семестр	- постановка перед практикантами завдань спочатку репродуктивно-творчого, а згодом творчого характеру; - навчання інноваційним прийомам вирішення дидактично-методичних завдань через співтворчість з методистом та шкільними вчителями; - навчання студентів педагогічній рефлексії через колективне обговорення, письмовий та усний самоаналіз; - проведення методичних консультацій та занять з метою закріплення в студентів умінь творчого вирішення дидактично-методичних завдань і коригування їхніх дій; - демонстрування у форматі проведення майстер-класів прикладів використання креативно-інноваційного підходу при вирішенні завдань літературної освіти школярів;	- практичне вирішення нестандартних дидактично-методичних завдань; - оволодіння студентів інноваційними методами і прийомами виконання окремих видів професійної діяльності; - оволодіння студентів ОКР бакалавр інноваційними методами і прийомами при реалізації цілісного навчально-виховного процесу; - виконання індивідуальних, групових та колективних творчих завдань; - набуття практикантами навичок взаємодії в динамічних групах; - реалізація креативно-інноваційного підходу вирішення дидактично-методичних завдань; - обмін динамічних груп творчими знахідками вирішення дидактично-методичних завдань на рубіжному контролі проходження практики; виступи студентів на науково-методичній конференції «Творчі пошуки й знахідки студента-практиканта у форматі педагогічної практики в основній школі» (за підсумками практики).

Творчо-репродуктивний етап І курс спеціалітету, 1-й семестр	- консультування, спостереження, аналіз та корекція професійно-педагогічної діяльності студентів практикантів ОКР спеціаліст у процесі їхнього викладання української мови і літератури в профільних класах; - постановка перед практикантами завдань репродуктивно-творчого, творчо-репродуктивного й творчого характеру; - навчання інноваційним прийомам вирішення дидактично-методичних завдань мовної та літературної освіти старшокласників; - удосконалення педагогічної рефлексії практикантів через діалогічне обговорення результатів професійної діяльності, письмовий та усний самоаналіз; - проведення методичних консультацій та занять з метою закріплення в студентів умінь творчого вирішення дидактично-методичних завдань і коригування їхніх дій у контексті мовно-літературної освіти старшокласників у профільній школі.	- професійно-методична діяльність студентів ОКР спеціаліст у старших класах профільної школи та середніх навчальних закладах різного типу; - підготовка різноманітних проектів та їх реалізація в процесі шкільного навчання літератури в профільних класах; - вдосконалення практикантами навичок взаємодії в динамічних групах; - оволодіння науково-дослідницьким підходом до вирішення дидактично-методичних завдань навчально-виховного процесу; - обмін динамічних груп творчими знахідками вирішення дидактично-методичних завдань на рубіжному контролі проходження практики; - виступи на науково-методичній конференції «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в профільній школі» (за підсумками проходження практики).

У ході багаторічного спостереження за процесом організації та проведення виробничої педагогічної практики виявлено *організаційно-педагогічні умови*, що сприяють формуванню професійно-креативних якостей студентів-філологів, серед яких:

– оптимальний підбір базових шкіл у відповідності до розроблених критеріїв;

– кореляція діяльності кафедр української мови, української літератури та педагогіки з питань організації та походження виробничих педагогічних практик;

– попередня підготовка організаторів практики та методистів до керування процесом розвитку методичної творчості студентів-практикантів;

– атмосфера співробітництва та взаємодопомоги в базовій школі та в динамічній групі практикантів;

– постановка перед практикантами завдань творчого характеру.

Схарактеризуємо детальніше ці умови.

Визначення базових шкіл для проходження педагогічної практики здійснюється відповідно до таких критеріїв: наявність творчих традицій та атмосфери новаторського пошуку, доброї матеріально-технічної бази; зацікавленості шкільного колективу в передачі досвіду творчої професійної діяльності; уміння залучити практикантів до спільного пошуку вирішення завдань навчально-виховного процесу; надання їм свободи в реалізації творчих задумів і т. і. Сприятливим фактором є наявність у школі оснащених навчальних кабінетів української, світової літератури та літератури рідного краю й методичного кабінету з укомплектованою бібліотечкою фахових джерел з проблем літературної освіти школярів – тут практиканти можуть поповнити багаж своїх теоретичних літературознавчих та методичних знань.

Обов'язковою умовою успішного проведення виробничих педагогічних практик є *кореляція діяльності кафедр української мови, української літератури та педагогіки з питань їх організації та походження*. Це насамперед має бути відображено в наскрізній програмі практик, по-друге, передбачає узгодженість робочих програм і, що найсуттєвіше, спільну діяльність курсового та групових методистів від кожної кафедри.

Важливою умовою ефективності проведення педпрактики є *цілеспрямована підготовка її організаторів до керівництва процесом оволодіння майбутніми вчителями творчою методичною діяльністю.* Це може здійснюватись у формі *семінару групових методистів*, на якому курсовий методист познайомить їх з пакетом документації для організації практики, методичними розробками, що спрямовують організаторів педпрактики на формування готовності її суб'єктів до творчої

професійної діяльності; проведення інструктажів, бесід, анкетування, тренінгів; спільних науково-методичних семінарів кафедр і т. і.

Особливо значущим чинником успішного проходження студентами педпрактики є *забезпечення атмосфери співробітництва й доброзичливості* як з боку групового методиста, так і з боку адміністрації та вчителів базової школи. Якщо практикант відчуває довіру, уболівання, підтримку своїх починань і допомогу в їх реалізації, то це дає змогу повніше розвинути його потенційну креативність, перейти від наслідування-копіювання передового досвіду до його творчого наслідування, а згодом – самостійної творчої діяльності.

Цьому значно сприяє *система творчих завдань*, що стимулює почерговий перехід практикантів від репродуктивного до репродуктивно-творчого, творчо-репродуктивного і, нарешті, творчого характеру діяльності. Досвід організації виробничої педагогічної практики, напрацьований в інституті філології й журналістики ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, утверджує в думці: якщо в ході педпрактики перед студентами ставити тільки завдання відтворювального характеру, то лише незначна частина суб'єктів з високим рівнем потенційної креативності будуть прагнути до їх творчого виконання, а решта обмежиться банальною репродукцією досвіду, уже набутого попередниками.

Найефективнішими *методами і прийомами розвитку готовності студентів до творчої професійної діяльності* під час педпрактики виявились:

– методичні заняття, консультації, інструктажі, тренінги, методичні дні, проведення майстер-класів, опрацювання науково-методичних джерел та матеріалів фахової періодики з їх подальшим обговоренням. Усе це сприяло збагаченню теоретичних знань практикантів про специфіку професійної діяльності вчителя української мови і літератури, її креативогенний характер, а також творчі якості, необхідні для роботи словесника;

– ділові ігри, застосування кейс-методу, використання евристичних способів вирішення дидактично-методичних завдань (мозковий штурм, акваріум, засідання експертної групи і т.і.), це суттєво підвищує рівень інтелектуально-креативних якостей майбутніх учителів української мови і літератури;

– педагогічний експеримент, що поетапно розширювався під час проходження педпрактики: від всебічного вивчення стану навчально-виховного процесу в класі, спостереження за окремими учнями та групами до експерименту з ними, а далі з цілим класом; від роботи під керівництвом учителя та групового методиста до самостійної науково-дослідної діяльності.

Розвитку професійно-креативних якостей студентів сприяє проведення *творчих конкурсів на кращий урок мови і літератури, позакласний захід, дослідницький чи творчий проект, створення «Банку методичних ідей», складання кейсів, презентація й захист проектів та портфоліо студента-практиканта, організація виставки матеріалів педпрактики, проведення науково-методичних конференцій «Творчі пошуки і знахідки студента-практиканта у форматі педагогічної практики в основній школі», «Актуальні проблеми мовно-літературної освіти в профільній школі»* тощо.

Формуванню екзистенціально-креативних здібностей практикантів слугує *ведення щоденника педагогічного самоаналізу; порівняння самооцінки власної діяльності з оцінкою методиста, учителя, студентів, учнів; написання твору-роздуму з рефлексією всіх періодів проходження педпрактики; прийом «Як я діяв би в цій ситуації...» з ретроспективним оглядом навчальної ситуації й пропозиціями щодо нових, оптимальніших варіантів її вирішення; самоаналіз відеозапису проведеного уроку й т. і.*

Отже, педагогічна практика надає значні можливості для формування професійно-креативних якостей та вмінь майбутніх учителів української мови і літератури в контексті їхньої підготовки до майбутньої творчої професійної діяльності. Саме тут студент-філолог переконується в правильності обраного шляху, формує мотивацію на виконання своєї професії, окреслює перспективи саморозвитку.

Література

1. Буркалова Н. Е. Педагогическая практика в системе многоуровневой підготовки бакалавра и специалиста образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Е. Буркалова. – Липецк, 1999. – 180 с.
2. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
3. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника : монографія / за ред. Г. П. Кузнецової. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. – 192 с.
4. Семеног О. М. Практика в системі професійної підготовки вчителя-словесника. Програма спецкурсу для студентів спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова і література» / О. М. Семеног. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. – 71 с.
5. Степанишин Б. Стратегія і тактика педагогічної практики українців / Борис Степинишин // Дивослово. – 1995. – № 7. – С. 37-40.

УДК 371.147: 811.111

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП, МОВНА СПЕЦІАЛЬНІСТЬ)

Т.В. Ларіна

Анотація. *У статті представлена модель організації роботи з формування лексичних навичок студентів початкового етапу мовної спеціальності. Пропонується система вправ, використання яких сприятиме розвитку мовної компетенції.*

Ключові слова: *навички, вміння, лексична компетентність.*

Аннотация. *В статье представлена модель организации работы по формированию лексических навыков студентов начального уровня языковых специальностей. Предлагается система упражнений, использование которых способствует развитию языковой компетенции.*

Ключевые слова: *навыки, умения, лексическая компетенция.*

Annotation*. In the article the model of lexical competence formation of the future teachers is presented. The set of exercises to encourage the development of speech skills is given.*

Keywords: *skills, knowledge, lexical competence.*

Постановка проблеми. Важко перебільшити важливість вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві, зважаючи на розширення культурних та економічних контактів, інтеграцію українського суспільства до європейського співтовариства. Все гучніше лунають питання про якість мовної підготовки як у школі, так і у вищому навчальному закладі. Однією з стрижневих проблем освіти виступає формування полілінгвальної та полікультурної особистості з відповідним рівнем розвитку комунікативної компетенції. Навчити майбутніх фахівців спілкуватися іноземною мовою задля задоволення своїх професійних потреб, реалізації особистих планів, подальшого самовдосконалення – одні з головних завдань мовної освіти. Базовою складовою мовної компетенції виступає лексична, оскільки саме вона складає підґрунтя для здійснення ефективної комунікації, обумовлюючи автоматизм відбору та використання лексичної одиниці.

У теорії та практиці мовної освіти існує значний досвід розробки та впровадження ефективних методів, підходів і моделей іншомовного навчання: розвиваючий (Р.П. Мільруб), лінгвокраїнознавчий (Є.М. Верещагін), соціокультурний (В.В. Сафонова), особистісно-діяльнісний (І.О. Зимня). Значну увагу сьогодні приділяють комунікативній методиці (І.Л. Бім, Н.І. Гез, Ю.І. Пассов) як такої, що спрямовує оволодіння засобами спілкування на вирішення комунікативних завдань.

Особливості сучасного навчального процес, специфіка опанування лексичного матеріалу, скорочення годин усної мовленнєвої практики, підвищення уваги до прийомів, вправ, технологій, що готують учнів до тестового контролю позначилися на значному відставанні у розвитку мовленнєвих вмінь і навичок, здатності учня взяти участь у діалозі та висловити власну думку з різних аспектів життя. Спостерігаються значні труднощі у відборі необхідних лексичних одиниць, складності у розширенні словникового запасу, одноманітність лексичного оформлення висловлювань студентів. Головним засобом усунення зазначених проблем вважаємо організацію інтенсивної роботи над мовними одиницями, актуалізацію особистісного потенціалу студентів, спираючись на когнітивні процеси опанування мовою. Відповідно, **метою** статті є презентація вправ і прийомів, які сприяють формуванню лексичних навичок і вмінь у студентів першого курсу мовної спеціальності з теми «Покупки».

Виклад основного матеріалу. Оскільки лексичні навички розглядаються як дії з мовним матеріалом, доведені до автоматизму внаслідок вправляння, а вміння як здатність здійснювати мовленнєву діяльність в умовах міжкультурного іншомовного спілкування на основі здобутих знань і навичок, повністю зосереджуючись на смислі висловлювання, а не на мовних засобах, то про набуття лексичної компетенції (ЛК) можливо стверджувати лише за умови достатнього рівня їх сформованості. Вона розглядається фахівцями як здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, що базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості [2, с. 311]. Досягнення такого рівня опанування мовою забезпечується значною кількістю мовленнєвих вправ.

© Т.В. Ларіна

Презентуємо систему вправ, спрямованих на розвиток репродуктивної та продуктивної мовленнєвої діяльності студентів першого курсу мовної спеціальності в межах теми « Shopping».

Процес формування лексичної компетенції відбувається у три етапи:

1) етап семантизації лексичних одиниць і створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок;

2) етап автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні;

3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні [1, с.23].

Процес семантизації слова, що забезпечується виконанням переважно рецептивних, рецептивно-репродуктивних, мовних й умовно-комунікативних вправ, виступає базовим етапом розвитку лексичних вмінь і формування навичок. Семантизація і первинне закріплення лексичного матеріалу здійснюються у процесі виконання вправ на підстановку, тлумачення та осмислення понять, пошук дефініцій. Їх наступна автоматизація відбувається під час виконання вправ на повторення ЛО у нових комбінаціях, варіювання навчального оточення під час парно-групової роботи з коментування і тлумачення мовних явищ. Формування репродуктивної навички говоріння, створення фразової, понадфразової єдності відбувається на наступному етапі. Третій етап представлений вправами на розвиток діалогічного та монологічного мовлення.

Наведемо приклади таких вправ, які можуть бути використані на вибір викладача в залежності від навчальних потреб студентів [3, с.265].

Вправа 1 (рецептивна, умовно-комунікативна).

Мета: Семантизація нових лексичних одиниць з опорою на рідну мову.

Інструкція 1: **Match the words and their meanings**.

trolley	овочевий відділ
endless aisles	важити
greengrocer’s	бути спантеличеному
tangerine	нескінчені проходи
be taken aback	візок
scales	ваги
to weigh	мандарин
to run out of	скінчилось

Інструкція 2: **Explain to your partner the meaning of the words in plain English:** shopping list, trolley, aisles, scales, to run out of **.**

Вправа 2 (рецептивна, умовно-комунікативна).

Мета: сприйняття і запам’ятовування нових ЛО у контексті під час роботи з текстом.

Інструкція: **Arrange the lines of the conversation in the correct order.**

PREPARING FOR THE BIRTHDAY PARTY

- Oh, yes! Such a long shopping list this time. Let’s unpack our things.
- Where are the tomatoes? I can’t find them among the vegetables. Have we forgotten about them?
- Really? But there was no packet of tomatoes when I was putting the fruit into the trolley.
- No, he lost his way in that huge supermarket. I ran into him when he was looking for the chemist’s.
- No wonder. These endless aisles can puzzle anyone. At first I was also taken aback by the number of well-stocked shelves there.
- Let me think. At last we got to the greengrocer’s. I remember that I was weighing tomatoes on the scales while you were choosing oranges and tangerines.
- We are lucky to buy everything we wanted.
- Oh, look. Here are the tomatoes. Let’s start making salad.
- Look here, Cindy, we have run out of salt!
- I put them into the trolley when you were speaking with Paul. By the way, what was he doing there?
- O-ops!

Вправа 3 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Five sentences have been removed from the dialogue. Add them to it.**

1. Here is the dairy produce: cream, cheese, butter. 2. Put it into the fridge, please.

3. Then I got used to it. 4. Well, when we arrived at the supermarket first we went to the butcher’s. 5. Was he complaining about the poor quality of the goods again?

Вправа 4 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Support or challenge the following statements.**

1. The girls bought everything they wanted.

2. They always have long shopping lists.
3. It's Ann's duty to unpack things every time they do the shopping.
4. They bought cream, cheese, butter and a carton of milk.
5. When the girls arrived at the supermarket they chose tomatoes.

Зважаючи на рівень підготовки студентів, цей етап можна продовжити вправами на фонетичне вправляння нових ЛО, перефразування на рівні слова. Наступний етап пов'язаний з організацією роботи, спрямованої на автоматизацію використання ЛО. Метою запропонованих вправ є створення умов для репродукування з використанням нових ЛО, під час чого формуються репродуктивні лексичні навички.

Вправа 5 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Мета: створити мовні ситуації для активізації формування репродуктивних навичок говоріння на базі використання лексичних одиниць з теми «Покупки».

Інструкція: **A. Ask questions about the text using the given words and word combinations.**

Model: *a shopping list*

Did the girls have a shopping list?

Was the shopping list long or short?

dairy produce; vegetables; the butcher's; the confectionery; the grocery.

B. Using these questions ask your partner about the girls' shopping.

Вправа 6 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Complete the sentences using vocabulary.**

At the grocery the shelves are stocked with … .

At the butcher's there is always a good choice of … .

We go shopping to the greengrocer's when we run out of … .

My favourite department is the confectionery, as I am fond of … .

My mother always drops into the dairy to buy … . **.**

Вправа 7 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Look at these lists of words. Which is the odd one in each line? Why?**

Model*: blouse; dress; skirt; <u>tie.</u>*

Tie is the odd word, as the others are clothes only women wear.

– a customer; a shop assistant; a sailor; a salesgirl;
– a cashier; a customer; a shopkeeper; a shelf-stacker;
– trolley; aisles; deepfreeze; a stall;
– confectionery; grocer's; butcher's; fishmonger's;
– millinery; haberdashery; grocery; stationery;

Вправа 8 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Correct the logical mistakes using the vocabulary.**

Model: *Yesterday I dropped into the haberdashery and bought a tube of toothpaste. – Yesterday I dropped at the chemist's and bought a tube of toothpaste.*

1. I didn't buy that scarf. It didn't fit me.
2. The dress looked baggy on me as it was tight in the shoulders.
3. He felt comfortable in the shoes as they were tight across the toes.
4. I can't afford buying this gold ring. It's a real bargain.
5. I was short of money, so I lent some.

Вправа 9 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Make up the questions for the following answers. Make use of the following words and phrases.**

to run out of, shopping list, poorly-stocked shelves, drop into, butcher's, confectionery, greengrocer's, weigh, provision

1. …

Yes, I did. I went shopping to the supermarket.

2. …

No, I always remember what I must buy.

3. …

You are mistaken, there is a large choice of goods at the supermarket.

4. …

I am a regular customer of the dairy, the baker's and the grocery.

5. …

Well, I go there once a week to buy some sausages or a chicken….

Вправа 10 (репродуктивна, комунікативна).

Інструкція: **Address your partner with these or similar questions to find out the details of his/ her everyday shopping for food (last shopping, holiday shopping etc). Get ready to report on it.**

Вправа 10 (репродуктивна, комунікативна).

Інструкція: **Respond to the following utterances in any possible way.**

1. Could I buy a pair of shoes for everyday wear?
2. I'd like a fashionable dress.
3. The skirt doesn't fit you.
4. What can I do for you?
5. It looks baggy on you.

Вправа 11 (рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна).

Інструкція: **Read the text. Use the words in brackets to form a word that fits in the space. There is an example at the beginning**.

The other day Cindy received an invitation (invite) to Ann's birthday party. So she dropped into the Haberdashery to look for a present for Ann. There were a great number of things to (choice) from. At (one), Cindy got (confuse) about what to buy, then she felt (help), because she could not make the right (choose). Though she knew about Ann's (prefer), she was at a (lose). As a result, Cindy was fed up with the (end) wandering along the (stock) shelves and (help) sales assistants. (luck), she (run) into Vicky, who (try on) a belt. After Vicky (learn) what the (occur) was, she (advice) Cindy about the (good) bargain and made a (suggest) about what to buy. Sindy was (thank) for Vicky's (recommend). While the shop assistant (wrap) the purchase, the girls chose the most (attract) belt for Vicky. When Cindy (pay) for the purchase at the checkout, Vicky's mobile phone (ring). It (be) a call from Ann.

Вправа 12.

Інструкція: **Respond using the derivative of the highlighted words.**

Model: Your friend usually *invites you to her birthday party. – Yes, you're right. I usually get an invitation from Ann.*

1. The **choice** of things at the Haberdashery is rich.
2. The number of souvenirs on the shelves can **confuse** anybody.
3. It's important to know what your friend **prefers**.
4. Our parents can **advise** us what to choose.
5. I'm in the habit of following my elder sister's **recommendations**.

Вправи наступного блоку спрямовані на вживання нових лексичних одиниць у монологічному та діалогічному мовленні.

Вправа 13 (продуктивна, комунікативна)**.**

Мета**:** розвивати вміння говорити з теми «Покупки».

Інструкція: **Make up dialogues between a shop assistant and a customer. Make use of the following phrases.**

Actually, I'm not sure … Let me think … Nice choice! You are lucky!
It will go with my … (match, suit) It's just my size. It fits you like a glove.
Oh, I like it! Yes, of course. Here you are. Can I help you?
I'm afraid I'm giving you a lot of trouble. It will never go out of fashion.
The pattern is awful. We have this one in all colours, shades and patterns. I can give you a smaller or a large size.

The customer wants to buy:

sandal shoes for summer wear; high-heeled shoes; trainers; a summer frock; jeans.

Вправа 14 (продуктивна, комунікативна)**.**

Інструкція: **Make up dialogues on the following situations. Make use of the conversational formulas suitable for the situations.**

1. Compliment your groupmate on the item of clothes he/ she is wearing.

2. You are a shop assistant. You serve a customer and suggest what to buy. Discuss prices, sizes and colours. Try to persuade the customer to buy something and make a sale.

3. Convince your partner that it is not worth spending a lot of time to get something cheap.

Вправа 15 (продуктивна, комунікативна)**.**

Інструкція: **Discuss the following questions.**

1. What do you look for when you shop? Why? What factors are important for you when you go shopping?

2. Give a talk on the subject «How to Shop Sensibly».
3. Shopping is an important human activity.
4. Speak on advertising as a source of useful information.
5. People often buy things they don't want because they are bargains.

Активізація формування лексичної компетенції відбувається за умови виконання студентами великої кількості лексично спрямованих вправ, на основі їх постійного використання та систематизації. У статті представлена лише частина вправ, спрямованих на розвиток навичок говоріння, що складають основу мовної компетенції.

Висновки. Отже, у статті розглянуто модель організації роботи з формування лексичних навичок студентів початкового етапу. Репрезентовано вправи для формування мовної компетенції з теми «Покупки». Запропонована система вправ була апробована та довела свою ефективність на заняттях з практики усного мовлення студентів першого курсу. Про її ефективність свідчить набуте студентами вміння розв'язувати комунікативні завдання за допомогою різноманітної лексики, уникнення повторів, проведення лексичної самокорекції, креативності мислення.

Література

1. Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г.А. Гринюк, О.Ю. Семенчук // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – с.22-27.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
3. Практичний курс англійської мови : навч. посіб. для студентів І курсу денного відділення факультету іноземних мов / кол. авторів під керівн. О. М. Таран. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 447 с.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ЗАСТОСУВАННЯННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Л.В.Мельник

Анотація. *У статті аналізуються підходи до визначення поняття «готовності до педагогічної діяльності». Розглядаються шляхи використання ІКТ для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов.*

Ключові слова*: готовність, готовність до професійної діяльності, інформаційно-комунікаційні технології, майбутній учитель іноземних мов.*

Аннотация. *В статье анализируются подходы к определению понятия «готовности к педагогической деятельности». Рассматриваются пути использования ИКТ для формирования готовности будущих учителей иностранных языков.*

Ключевые слова: *готовность, готовность к профессиональной деятельности, информационно-коммуникационные технологии, будущий учитель иностранных языков.*

Annotation. *This article analyzes the approaches to the definition of «readiness for educational activities.» The ways of using ICT for the formation of future teachers of foreign languages are considered.*

Keywords: *willingness, readiness for professional activities, information and communication technologies, the future teacher of foreign languages.*

Взаємозалежний світ, котрий постійно оновлюється, призводить до змін системи освіти, адекватних тим, які відбуваються в науковій дійсності, передбачає збагачення наявного змісту освіти професіоналізацією, що існує поряд із зазначеними освітніми тенденціями: фундаменталізацією, інформатизацією, диференціацією, інтеграцією, плюралізацією світової спільноти.

Упровадження інноваційних технологій у сфері освіти сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи й організаційні форми навчання, котрі, в свою чергу, створюють умови для процесу оновлення в галузі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а саме формування готовності до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчально-виховний процес ВНЗ. Характерним для майбутнього суспільства є широке використання

© Л.В.Мельник

інформаційних і комунікаційних технологій, що викликає необхідність впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчання і до системи освіти. Цей процес, який в результаті швидкоплинного апаратного та програмного розвитку ІКТ, уже набув ознак перманентного процесу, отримавши назву «інформатизації освіти». Рівень інформатизація освіти залежить не тільки від рівня забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів комп'ютерним обладнанням та кількості занять, проведених у комп'ютерних класах, але й від ефективності використання апаратних і програмних засобів, інформаційних ресурсів учителями, зокрема – вчителями іноземних мов.

Аналіз попередніх досліджень. Проблемі готовності до будь-якої дії вчені надавали важливого значення вже в кінці XIX – на початку XX століття. Більш активно розглядати дане питання в науковій літературі почали в другій половині XX століття. На сьогоднішній день накопичено значний теоретичний та експериментальний матеріал щодо структури готовності особистості до різних видів діяльності, сформульоване поняття готовності до праці, визначено його зміст, структуру, основні параметри й умови, що впливають на її динаміку та стійкість (О.Бикова, Л.Григорчук, М.Дяченко, Л.Кандибович).

Звернення до змістовного аналізу поняття «готовності до діяльності» виявляє різноманіття підходів і трактувань. Точки зору дослідників можна згрупувати за трьома ключовими підходами.

По-перше, готовність визначили як наявність певних здатностей особливості (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн), по-друге, як якість особистості (М.Д.Левітов, А.Ц.Пуні, Д.Н.Унандзе), по-третє, як стан особистості (У.З.Мерлин, В.Ф.Цукрів, А.А.Смірнов, І.С.Якиманська).

Проблемою готовності до педагогічної діяльності займалося не одне покоління науковців. Серед них педагоги-класики: Я.Коменський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський, С.Шацький. Педагоги-теоретики та практики: Л.Долинська, Л.Кондрашова, В.Крутецький, М.Левченко, С.Максименко та інші. Значний внесок у розробку теорії та структури педагогічної готовності до діяльності було внесено О.Абдуліною, Ф.Гоноболіним, Н.Кузьміною, О.Морозом, В.Сластьоніним, А.Щербаковим та іншими.

Метою публікації є висвітлення основних проблем готовності студентів вищих педагогічних закладів до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному-виховному процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність має цілеспрямований, творчий, ціннісний, динамічний і конкретний характер. Вона постає перед людиною у вигляді певного способу дій, у котрих в узагальненій формі закріплений досвід попередників. У ході засвоєння діяльності загальний спосіб активності перетворюється, стає надбанням особистості. Це дуже складний і не до кінця пізнаний процес, але саме в цьому полягає сутність ознайомлення з професією, оволодіння нею. У процесі оволодіння секретами професійної діяльності можна наступні етапи: формування мети й інформаційної основи діяльності; формування операційного складу діяльності; формування професійно значущих властивостей особистості.

Поняття готовності до виконання будь-якої діяльності, незважаючи на його поширеність, не має однозначного трактування.

М. Вієвська аналізує структурні готовності одиниці таким чином: «Мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною працею); морально-орієнтаційний (професійний обов'язок та відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікабельність, об'єктивність та принциповість…); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, професійна спрямованість, сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява, педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); емоційно-вольовий (емоційна сприйнятливість у вирішенні навчально-виховних завдань, здатність управляти своїм настроєм та настроєм інших…); психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, прагнення до кінця доводити розпочату справу, активність та саморегуляція, урівноваженість та витримка, рухомий темп праці); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним способом)» [1, с.31].

Дослідниця переконана, що важливу роль у змісті готовності відіграє оцінний компонент. Він допомагає вчителю коригувати своє професійне ставлення. Самооцінка допомагає вибрати оптимальні методи вдосконалення своєї професійної підготовки . А щодо емоційного компонента, то дослідниця переконана, що часто молоді вчителі страждають від емоційної непідготовленості, не вміють управляти своїми емоціями. Тому необхідно розвивати емоційну сферу, навчати вмінню керувати нею [1, с.31].

У дослідженнях професійної готовності до педагогічної діяльності К. Дурай-Новакова кваліфікує зазначену готовність як систему інтегрованих змінних величин, що містять у собі властивості, якості,

знання та навички особистості. Автор визначає показники професійної готовності до педагогічної діяльності: зміст потреб і мотивації педагогічної діяльності;знання про сутність професії, ступінь розуміння відповідальності та результати педагогічної діяльності; рівень мобілізації та актуалізації знань, умінь навичок, рівень стабільності професійних інтересів [2,с.116].

Готовність до професійно-педагогічної діяльності становить особливий психологічний прорив якісного новоутворення в структурі особистості на певному етапі її розвитку. Характерною особливістю означеного новоутворення в структурі особистості педагога є те, що воно виникає на ґрунті засвоєння певної методичної діяльності. Тобто, готовність майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до здійснення професійно-педагогічної діяльності може виникнути тільки на основі засвоєння ним методичної діяльності.

К.Дурай-Новакова розглядає професійну готовність учителя як передумову його ефективної діяльності. В дослідженнях визначаються механізми формування готовності, мотивації педагогічної діяльності, властивості особистості, потреби, задоволеність працею вчителя [2,с.210].

А.Линенко розглядає готовність з точки зору якісної підготовленості суб'єкта до реалізації педагогічної діяльності. З одного боку, вона є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна), що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізація сил, подолання невпевненості, побоювання тощо; з іншого – операційно-технічною, що включає інструментарій педагога (його професійні знання, вміння, навички, способи та засоби педагогічного впливу) [4,с.42].

Узагальнюючи різні підходи до визначеності готовності, дослідник стверджує, що готовність є цілісним стійким утворенням, що мобілізує особистість на включення в професійну діяльність. Однією з основних характеристик готовності майбутнього вчителя до діяльності є здатність до творчості. Серед причин, які гальмують розвиток педагогічної творчості, на перший план висувається психолого-педагогічна не підготовленість вчителів до означеного виду діяльності.

Поняття «готовність» та «підготовка» взаємозалежні, однак являють собою характеристику одного явища з різних точок зору: підготовка – як процес професійного формування особистості, готовність – як результат професійної підготовки до здійснення діяльності. Наприклад, Н.Кузьміна розглядає готовність до педагогічної діяльності як здатність брати участь у різних видах діяльності (конструктивному, організаторському тощо), тобто як безперервний процес використання всієї суми професійних знань, умінь і навичок, отриманих у процесі підготовки та самопідготовки [3].

Головною особливістю до професійної діяльності є її інтегративний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, погодженості основних компонентів особистості професіонала, у стійкості, стабільності та спадковості їх функціонування. Тобто професійна готовність має ознаки, котрі свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала, що сприяє продуктивності діяльності. Як інтегральне утворення, готовність відображає цілісний стан особистості, що включає в себе не тільки наявність здібностей і якостей, необхідних у майбутній діяльності, а й ставлення до неї, що виражається в потребах, бажаннях, мотивах.

Структурно професійна готовність до діяльності становить складний синтез взаємозалежних компонентів. Під компонентами готовності до професійної діяльності мають на увазі взаємопов'язані певні складові, наявність яких створює відповідний рівень готовності студента до певної діяльності.

Готовність до діяльності можна розглядати як цілісний прояв особистості, що передбачає особливий особистісний стан, наявність у суб'єкта образу структури дії та постійну спрямованість свідомості на його виконання. Модель готовності містить у собі різні мотиви, спрямовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку власних можливостей у їх співвідношенні з можливими труднощами та необхідності досягнення результату.

Активність особистості на різних стадіях підготовки до діяльності має різні характеристики. Тому готовність можна розглядати як на функціональному рівні (як тимчасовий стан), так і на особистісному (як стійку характеристику особистості). Очевидний той факт, що ні тимчасовий, ні тривалий стан готовності не виникають раптово. Готовність завжди є результатом процесу підготовки індивіда.

Під особистісною готовністю розуміється сукупність властивостей особистості, котрі є елементом структури професійної готовності та забезпечують ефективність професійної діяльності. Це така нова якість особистості, що виявляється в повній перебудові її психічної структури та змісту психіки відповідно до вимог конкретної професійної діяльності, а не просто їх підпорядкування цим вимогам. Особистісна готовність допомагає правильно використовувати знання, досвід, перебудуватися в різних

професійних ситуаціях, є вирішальною умовою швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного самовдосконалення.

Сьогодення вимагає від учителя не просто надання учням певних знань, а навчання їх мислити, структурувати інформацію та цілеспрямовано відбирати необхідне. Сучасний учитель має нести учням не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією. В зв'язку з цим, особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного вчителя на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності, до його готовності щодо використання засобів ІКТ у професійній діяльності.

Вивчаючи зарубіжний досвід, ми виокремили важливий аспект: учитель може виступати не в ролі розповсюджувача інформації (як це традиційно прийнято), а в ролі консультанта, порадника, іноді навіть колеги учня. Це викликає деякі позитивні моменти: учні активно беруть участь у процесі навчання, навчаються самостійно мислити, пропонувати своє бачення, прогнозувати та моделювати окремі ситуації. Створення умов, сприятливих навчанню іноземних мов, стає можливим тоді, коли вчитель, на основі професійної педагогічної рефлексії, яка слугує чинником його самоосвіти, готовий до розуміння та сприйняття змін, ініційованих інформатизацією освіти. Отже, діяльність учителя є частково спрямованою також і на нього самого – рефлексія та самоосвіта визначають успішність його самореалізації в професійній діяльності, успішне фахове самовдосконалення є запорукою професійної успішності.

Окремо слід зазначити, що в умовах інформатизації освіти, в професійно-педагогічної діяльності вчителя, поряд із традиційними функціями, з'являється необхідність виконання нових. Однією з них є інформаційна та мотиваційна підтримка самостійності набуття учнями знань, яка полягає в створенні засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості, відповідальності учнів та формування мотивації неперервної освіти. Функція підтримки навчально-виховного процесу в зазначеному сенсі реалізується шляхом: вибору вчителем педагогічно доцільних форм, методів і засобів навчання; вибору вчителем технологій навчання (зі спрямуванням на засвоєння змісту предмету, формування компетентностей учнів, стимулювання пізнавальної діяльності); формування вчителем сучасного відкритого навчального середовища, діяльність в якому сприяє становленню та виявленню компетентностей учнів, предметні знання стають підґрунтям для вирішення реальних життєвих проблем.

Застосування вчителем на уроках іноземної мови знань інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє ефектно та доступно: відзначити новизну навчального матеріалу; продемонструвати зв'язок навчального матеріалу з історією, з цікавими фактами з життя видатних людей; навести приклади практичного застосування знань іноземної мови; здійснити впровадження проблемного та евристичного навчання тощо.

Звичайно, в навчально-виховному процесі не можна використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання постійно, тому що є багато завдань, які можна виконати лише при особистому спілкуванні з учителем. Але й недооцінювати роль уроків, які проводяться з використанням інформаційно-комунікаційних технологій навчання, не можна. Безумовними є: мотиваційні переваги, індивідуалізація навчального процесу, створення мовного середовища, необмеженість кількості повторень навчального матеріалу та вправ для самоконтролю, вправ і тренувань у самостійній роботі учнів, частка якої є вагомою в процесі навчання іноземних мов.

Всі автори визначають мотиваційний компонент готовності як відповідальний за орієнтацію майбутнього вчителя за певний вид професійної діяльності (формування мотивів, потреб, позитивного ставлення). Мотиваційний компонент забезпечує передумови для функціонування інших структурних компонентів готовності вчителя до професійної діяльності.

Мотивація не лише детермінує поведінку вчителя, а й пронизує всі сфери його психічної діяльності. Мотиваційна готовність вчителя спонукає його для досягнення мети діяти у відповідному напрямі, вона є джерелом активності і спрямованості педагога. Ніхто, окрім учителя, не може дати відповіді на питання, які мотиви спонукають його до вибору методів впливу на учня, вдосконалення своєї діяльності.

До зовнішніх мотивів Н.В. Кузьміна відносить такі прагнення педагога до здобуття вищої кваліфікації, як досягнення певного соціального статусу; визнання колегами, суспільна користь. Внутрішні мотиви – творчість учителя, зацікавленість, працелюбність, любов до дітей та професійної діяльності; комфортність у професії [2, с. 90].

Мотиви є динамічними системами, в яких здійснюються аналіз і оцінка альтернатив, вибір та прийняття рішень. У кожного студента мотиви навчання особисті, індивідуальні, які залежать від особистісних якостей, уподобань та цілей. Як відомо, мотиви спрямовують, організовують пізнання та надають йому особистісного значення. Мотивація – це процес спонукання до діяльності, спрямованої

на досягнення певної мети. Внутрішня мотивація, яка в багатьох особистостей є нестійкою, виникає поступово та знаходиться в залежності від ситуацій (цікаві завдання, розв'язання ситуативних завдань, змагання, підтримка викладача тощо) [5].

Висновки. Таким чином готовність майбутнього вчителя іноземних мов до застосування ІКТ є істотною передумовою цілеспрямованої та ефективної діяльності. Вищий рівень її сформованості допомагає молодому фахівцю високоякісно виконувати свої обов'язки, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до складних ситуацій.

Література

1. Виевская М.Г. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Дис.. канд. пед. наук. 13.00.04 / М.Г. Виевская. – Кривой Рог , 1994. – 165с.
2. Дурай-Новакова К.М. Формирование готовности к деятельности / К.М Дурай-Новакова. – М., 1983. – 336с.
3. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989.
4.Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Афтореф. дис. доктора пед. наук.: 13.00.04 / А.Ф. Линенко.. – К., 1996. – 44 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К.: «Академія» 2000. – 542с.

УДК 378.147:37.011.3

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (80-ТІ РР. ХХ СТ.)

Ю.В. Мінкіна

Анотація. *У статті розкрито деякі аспекти формування змісту екологічної освіти у вищих педагогічних закладах України 80-х рр. ХХ ст. Визначено місце та роль змісту екологічної освіти в системі загальної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Виокремлено питання змісту екологічної освіти, які залишалися невирішеними в досліджуваний час. Розглянуто соціально-екологічний досвід як джерело змісту екологічної освіти. Досліджено та схарактеризовано чинники, що впливали на зміст екологічної освіти. Визначено місце викладача вищого педагогічного навчального закладу у формуванні змісту екологічної освіти.*

Ключові слова: *освіта, зміст освіти, екологічна освіта, природничі дисципліни, вчитель природничих дисциплін.*

Аннотация. *В статье раскрыты некоторые аспекты формирования содержания экологического образования в высших педагогических заведениях Украины 80-х гг. ХХ ст. Определено место и роль содержания экологического образования в системе общей подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин. Выделены вопросы содержания экологического образования, которые оставались нерешенными в исследуемом периоде. Рассмотрен социально-экологический опыт как источник содержания экологического образования. Исследованы и охарактеризованы факторы, которые влияли на содержание экологического образования. Определено место преподавателя высшего педагогического учебного заведения в формировании содержания экологического образования.*

Ключевые слова: *образование, содержание образования, экологическое образование, естественные науки, учитель естественнонаучных дисциплин.*

Annotation. *The paper dwells on some aspects of shaping the content of ecological education in higher educational institutions of Ukraine 80's XX century. We defined the role and place of the content of ecological education in the system of general preparation future teachers of natural sciences. Pointed out the question of ecological education, which remained unresolved nowadays. The social and environmental experience as a source of environmental education content was defined in this article. We investigated and characterized factors which influenced on the content of ecological education. The place of teachers of higher educational institution in shaping the content of environmental education was defined.*

Keywords*: education, the content of education, environmental education, science, science teacher.*

Постановка проблеми. У 80-х роках ХХ століття термін «екологія» все частіше почав лунати з вуст фахівців різних професій, а особливо часто –педагогів. Актуальність екологічної освіти у 80-ті роки ХХ століття пов'язана зі страшною екологічною катастрофою, яка сталася на території України.

© Ю.В.Мінкіна

Досліджуваний період характеризується загостренням протиріч між суспільством та навколишнім середовищем на території України. Непоправна шкода, яка була спричинена ядерною катастрофою XX століття, особливо гостро актуалізувала питання екологічної підготовки молоді та модернізацію змісту екологічної освіти. Одним із дієвих засобів вирішення екологічної кризи стає саме вчитель природничих дисциплін. Питання екологічної освіти та виховання є одними з найважливіших на етапі ліквідації екологічної кризи. Взаємодія вчителя з учнями у процесі екологічного виховання дуже важлива, оскільки відображає професійний аспект його взаємовідносин із природою. На наш погляд, ретроспективний аналіз наукових праць і публікацій відповідно до зазначеної проблематики допоможе обґрунтувати та вдосконалити підходи до сучасного змісту екологічної підготовки вчителів природничих дисциплін.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Для розв'язання окресленої проблеми в сучасній науці сформувалися певні передумови. Зокрема, вагомий внесок у теорію та практику професійної підготовки майбутнього викладача зробили Ю.Бабанський, В. Бондар, Н. Бібік, І.Жерносек, Н. Буринська, Н.Матяш, О. Прокопова, Н. Чайченко, Г. Чернобельська, О.Ярошенко, які у своїх працях розглядали наукові положення щодо змісту та форм науково-методичної підготовки вчителя. Екологічній підготовці вчителів різного фаху у ВНЗ присвячені наукові праці Т.Нінової, С. Саунової, С. Совгіри, Л. Титаренко, О. Чернікової та ін. Вагомими є результати досліджень прикладного характеру, в яких висвітлені питання організації, змісту та методики екологічного виховання молоді різних вікових категорій (І. Звєрєва, Н. Лисенко, В. Максимової, Д. Маркович, Г. Тарасенко, С. Федонюк та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні та аналізі процесу формування змісту екологічної освіти вчителів природничих дисциплін у 80-х роках XX століття у вищих педагогічних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розпочати дослідження проблеми змісту екологічної освіти, доцільно буде ще раз згадати про сутність самого терміну «освіта». Поняття освіти досить складне та багатоаспектне, але у вузькому розумінні – це сукупність знань, умінь, навичок і компетенцій, набутих у навчальних закладах. Екологічна освіта є одним із стратегічних напрямів освіти, це неперервний процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування стосунків між людиною та природою. Під змістом освіти розуміємо науково-обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу [1, с. 519]. Відповідно, зміст екологічної освіти – це система дидактично та методично оформленого матеріалу, який спрямований на формування особистості з екологічною світоглядною установкою на дотримання норм екологічно грамотної поведінки і виконання практичних дій щодо захисту власного здоров'я та навколишнього природного середовища [2, с. 7].

Отже, зміст екологічної освіти студентів – це система знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісних відносин, засвоєння яких відбувається у процесі навчальної діяльності, виховної роботи, наукової діяльності. Усе це забезпечує формування готовності майбутнього вчителя до особистої оптимальної взаємодії з природою, до екологічного виховання школярів, до участі в природоохоронній просвітницькій діяльності.

Формування змісту екологічної підготовки студентів відбувалося під впливом зовнішніх чинники. При цьому чинники можна розуміти як все те, що знаходиться за межами «змісту» та визначає його склад і структуру. Слід зауважити, що для кожного історичного періоду притаманні свої чинники формування змісту освіти. Найскладнішою системою, в якій функціонував зміст екологічної освіти вчителя, була система «суспільство – природне середовище». У 80-ті роки XX століття існувала низка суттєвих чинників, що визначали зміст екологічної освіти. Проаналізувавши наукову літературу досліджуваного періоду, можемо виокремити основні з них.

Одним із головних чинників формування змісту екологічної освіти є соціально-екологічний досвід. Зрозуміло, що зміст екологічної освіти містив лише позитивний соціально-екологічний досвід. Розглядаючи соціальний досвід як джерело змісту екологічної освіти, визначаємо в його складі такі елементи: знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісних відносин. Кожен елемент у змісті освіти мав своє функціональне навантаження:

– знання покликані формувати у свідомості студента діалектико-матеріалістичну картину взаємовідносин людини та природи;

– уміння забезпечували готовність до відтворення екологічної культури;

– досвід емоційно-ціннісних відносин забезпечував екологічно доцільну діяльність, формував відповідні мотиви поведінки.

Екологічна освіта вчителя здійснюється в різних педагогічних системах. Предметом нашого дослідження є аналіз змісту екологічної освіти у системі вищого освітнього педагогічного закладу. Педагогічний ВНЗ можна розглядати як один із загальних чинників, що впливає на визначення змісту

екологічної освіти студентів. У цьому контексті важливу роль відігравало природно-соціальне середовище та матеріальна база вищого педагогічного закладу: навчально-екологічні тропи, біологічні станції тощо. Зміст екологічної підготовки студентів суттєво залежав від того, наскільки зручно було реалізовувати його в умовах конкретного педагогічного вищого навчального закладу.

Формування змісту екологічної освіти відбувалось також у системі «педагог-студент», складовими якої є особистість викладача, особистість студента і педагогічний процес. В умовах, коли зміст екологічної освіти ще не став науково обґрунтованою системою, важливим фактором його формування є загальна цільова спрямованість викладача на екологічну освіту та виховання. Саме від викладача залежала екологізація навчальних дисциплін, позааудиторних виховних заходів. На жаль, у досліджуваний період лише за участі окремих викладачів-ентузіастів здійснювалась екологізація навчальних дисциплін на факультетах та в інститутах. Викладачі-біологи вважали себе найбільш «законними» фахівцями у галузі екологічної освіти, оскільки саме у надрах біології понад сто років тому зародилася екологія як окремий науковий напрям.

Закономірно, що у процесі визначення змісту екологічної освіти бралися до уваги характеристики об'єкта освіти – особистості студента. Студент педагогічного інституту, на відміну від учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, характеризується підвищеною цілеспрямованістю та самостійністю, схильністю до самооцінки та самоаналізу. Важливим є і той факт, що студент вищого педагогічного навчального закладу перебуває у розквіті своїх інтелектуальних та фізичних можливостей, тому складність змісту екологічної освіти практично не враховувалася [3, с. 8-20].

Провівши аналіз чинників, які пов'язані з суспільною потребою оптимізації відносин учителя з природою, А.В. Миронов зробив висновок, що зміст екологічної освіти повинен спрямовуватись на підготовку майбутнього вчителя до реалізації типу ставлення до природи, який покращує навколишнє середовище. Зміст екологічної освіти має орієнтуватися на підготовку вчителя до особистої оптимальної взаємодії з природою, до ефективного екологічного виховання школярів, до екологічної просвіти населення.

Головною метою вищого педагогічного закладу у досліджуваний період була підготовка всебічно розвиненої особистості, кваліфікованого педагога, а екологічна освіта розглядалася як засіб досягнення цієї мети. Використання природи як засобу навчання, виховання, розвитку особистості педагога на сучасному етапі вважається екологічним. У досліджуваному періоді поширеними були інші погляди. Природа як засіб навчання складала зміст професійної підготовки викладача. Так, в курсі фізіології людини з основами шкільної гігієни розглядаються питання зв'язку організмів з навколишнім середовищем, тобто екологічні питання. Але, незважаючи на отримання екологічної інформації під час вивчення курсу, студенти та викладачі цього часто не усвідомлюють. У зв'язку з цим екологічний зміст предметів нерідко залишався не осмисленим.

На зміст екологічної освіти в педагогічному навчальному закладі впливає навчально-виховний процес: навчання, виховання, наукова діяльність. У 80-ті роки XX ст. навчання і виховання, у тому числі екологічне, розмежовувалися і розглядалися окремо як самостійні процеси, що було суттєвим недоліком. На необхідність подолання розриву між навчанням та вихованням звертає увагу в чисельних працях М. Скаткін [5, с. 25].

Дослідження структурних частин системи освіти завжди розпочинається з аналізу її змісту. Система освіти характеризується певними взаємозв'язками, єдністю цілей і змісту. Саме від змісту залежать методи, засоби та форми організації педагогічного процесу. У 80 роки XX століття набуває актуальності положення про першорядність значення змісту освіти, особливо по відношенню до нових напрямів освіти. Але науково обґрунтованої системи змісту екологічної освіти не існувало. Для досліджуваного періоду залишається справедливим зауваження В. Соколова та О. Яблокова: «жодний підручник з охорони природи не містить чітко сформульованої аксіоматики, хоча в системі освіти правила аксіоми, які визначають відношення людини та природи повинні бути не менш важливими за арифметичні» [4, с. 3 – 9]. Невирішеними залишаються багато питань: яке екологічне навантаження повинні мати вузівські дисципліни; чи потрібен спеціальний курс з охорони природи або екологічного виховання; яким повинен бути його зміст; як розподілити зміст, щоб його структура сприяла формуванню системності знань. Питання змісту екологічної підготовки майбутніх учителів не знаходили відповідей у науковій літературі.

Висновок. Таким чином, педагогічна громадськість у 80-ті роки XX століття звертає пильну увагу на проблему формування змісту екологічної освіти майбутніх учителів у вищих педагогічних закладах України. Відбувається активний пошук шляхів наповнення змісту екологічної освіти. Науковці цього періоду плідно займалися розробкою теоретичних основ концепції змісту екологічної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Формування змісту екологічної освіти відбувалося під

впливом низки чинників, які випливають з суспільної потреби в оптимізації відносин людини з природою. Значний вплив на відбір і структурування змісту екологічної освіти справляли умови вищого педагогічного навчального закладу та педагогічної системи.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогічка вищої освіти України : підручн. [для студ. вищ. навч. закл.] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 557 с.
2. Концепція екологічної освіти України / Г.О. Білявський ; Всеукраїнська дитяча спілка «Екологічна варта». – К.: 2004. – 32 с.
3. Миронов А.В. Содержание экологического образования будущего учителя : монография / А.В. Миронов – К. : Казанский университет, 1989 – 226 с.
4. Соколов В.Е., Яблоков А.В. Перспективы охраны животного мира в СССР / Е.В. Соколов, А.В. Яблоков // Природа. – 1977. – №9. – С. 3 – 9
5. Скаткин М.Н. Содержание общего среднего образования: проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1981. – 206 с.

УДК 378:303.423.008.8

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ХАРАКТЕРУ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В.В.Молоченко

Анотація. *У статті розглянуто та проаналізовано теоретичні умови забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії зі студентами, виявлено особливості основних компонентів навчальної взаємодії: діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смисловому рівні.*

Ключові слова: *зовнішній діалог, внутрішній діалог, діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смисловому рівні.*

Аннотация. *В статье рассмотрены и проанализированы теоретические условия обеспечения диалогического характера учебного взаимодействия со студентами, выявлены особенности основных компонентов учебного взаимодействия: диалогические отношения, личностные позиции участников, активная совместная деятельность, информационные связи на ценностно-смысловом уровне.*

Ключевые слова: *внешний диалог, внутренний диалог, диалогические отношения, личностные позиции участников, активная совместная деятельность, информационные связи на ценностно-смысловом уровне*

Annotation. *The article reviews and analyzes the theoretical conditions of dialogic nature of educational interaction with students as unique main components of educational interaction, dialogic relationship, personal positions of the active joint activities, information links on value-semantic level.*

Keywords*: external dialogue, internal dialogue, dialogical relationship, personal positions of the active joint activities, information links on value-semantic level.*

Постановка проблеми. Характер міжособистісних стосунків як у професійній сфері, так і у навчальному процесі має визначальний вплив на формування особистості майбутнього фахівця. За умов навчальної взаємодії, побудованої на суб'єкт-суб'єктній основі, обидві сторони спілкуються як рівноправні учасники процесу спілкування. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «викладач – студент», а міжособистісний контакт, у результаті якого і виникає діалог, а значить, і найбільша сприйнятливість та відкритість до впливу одного учасника спілкування на іншого. Можливість взаємодіяти на партнерських засадах оптимізує позитивні зміни у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного з учасників навчального процесу.

Піднесення ролі та значення особистості визначальним чином впливає на характер стосунків між викладачем і студентом у процесі їхньої взаємодії, ознаками якої стають інтерактивність, співучасть, взаєморозуміння. У зв'язку з цим, на сучасному етапі розвитку вищої школи виникає потреба в активному впровадженні діалогічних форм і методів взаємодії викладача та студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження. У процесі спілкування відбувається становлення взаємин учасників навчальної взаємодії, а діалогічний характер створює можливість для коригування особливостей цих стосунків у контексті поваги до особистості,

© В.В.Молоченко

толерантності, виявлення потенціалу кожного. Таким чином, діалог не просто спілкування, а така взаємодія, яка істотно визначає ефективність професійної підготовки фахівців, забезпечуючи можливість виявлення позицій суб'єктів щодо розв'язання проблем, пов'язаних з майбутньою діяльністю. Завдяки діалогічному характеру навчальної взаємодії інтелектуальні позиції її членів доповнюють одна одну, утворюючи таке ціле, яке не можна звести до простої суми складових.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція М. Бубера і розроблена ним система взаємозв'язків «Я і Ти» [1]. Філософ вважає, що основоположним чинником розвитку індивіда є діалог як особлива форма стосунків з іншими особистостями. Аналіз особливостей спілкування, що супроводжує ці стосунки, дозволяє виокремити *зовнішній і внутрішній діалоги*, характеристики яких визначають їхню функціональну відмінність. Внутрішній діалог – це особлива форма спілкування людини з самою собою в індивідуальному розумовому процесі. Діалог між «Я» та «Я-інший» можливий за умов наявності різних властивостей, якостей, задатків. Набуття вмінь внутрішнього діалогу під час професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі має велике значення для подальшого їхнього становлення у майбутній діяльності. Основною комунікативною функцією внутрішнього діалогу є компенсація дефектів спілкування, що складаються в дефіциті «позитивного», бажаного, необхідного особистості для спілкування або в надлишку «негативного», небажаного, що гальмує комунікативний контакт з реальним співрозмовником. За допомогою внутрішнього діалогу особистість зберігає значну автономію від реальних партнерів зі спілкування, не перестаючи бути суб'єктом спілкування. Таким чином, внутрішній діалог створює передумови для досягнення особистістю більш високого рівня розуміння партнерів, нового рівня комунікативної компетентності.

Вміння внутрішнього діалогу притаманні кожній людині, є природною особливістю, в основі якої знаходиться здатність бачити себе з боку, особистісна рефлексія. Водночас ці вміння у кожного мають різний ступінь вираженості. З іншого боку, вміння діалогу всередині однієї свідомості, коли «інший» розміщується всередині самої особистості, набувають більш високого рівня розвитку в процесі суб'єкт-суб'єктного спілкування між партнерами і можуть бути розвинені у соціально-психологічному тренінгу спілкування.

Отже, внутрішній діалог – це обов'язковий компонент не тільки самопізнання особистості, але і складних форм спілкування людини з іншою людиною, оскільки «особистість здатна вступати з собою в актуальний, дієвий, продуктивний діамонолог» [2, с.264], що підносить реальне спілкування з іншою особистістю на більш високий ступінь.

У характеристиці зовнішнього діалогу дослідники відзначають активний двобічний характер взаємодії партнерів зі спілкування [3]. Інтенсивна двобічна взаємодія пов'язується не тільки з діалогом-суперечкою, а й з діалогом-згодою, у якому погляди партнерів збігаються і багато в чому доповнюють один одного. Саме культура діалогу-згоди особливо значуща в галузі виховання, навчання-спілкування. На відміну від зовнішнього діалогу, зовнішній монолог – форма асиметричної взаємодії. При цій формі спілкування вплив, що чиниться суб'єктом спілкування на слухача, є значно сильнішим, ніж вплив слухача на мовця. Для типового зовнішнього монологу характерні не тільки відсутність вираженості позиції іншого в формі зовнішньої мови, але і завершеність, остаточність смислової структури висловлювання, його незалежність від позиції співрозмовника. Однак це не применшує ролі та значення монологу і не означає його негативного оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим у зв'язку з набуттям студентами-аграріями вмінь партнерської взаємодії є те, що в основі діалогу – орієнтація на пошук єдності, вихід на рівень розвитку і саморозвитку викладача і студента як рівноправних учасників освітнього процесу. Їх рівноправність стверджується гуманізацією освіти. Гуманістична позиція викладача виражається в умінні не звеличувати професійне над людським, а в умінні бачити за будь-якими зовнішніми проявами право студента на індивідуальність. Гуманність навчання – внутрішня установка, яка виражається у повазі до суджень студента і способів їх вираження, його духовного світу, самостійності прийнятих рішень, почуття власної гідності і гідності інших, життєвого самовизначення. Принципова важливість визнання суб'єктності іншого в процесі взаємодії полягає в тому, що це – необхідна умова самореалізації, саморозуміння, самовизначення кожного з безпосередніх учасників процесу навчання через «уточнення себе в діалозі»[4, с.131].

Проблема побудови діалогічних стосунків у процесі навчальної взаємодії помітно актуалізувалася на сучасному етапі розвитку наукової педагогічної думки і знайшла своє відображення у концепції особистісної освіти (О.Бондаревська, В.Серіков, Є.Шиянов, І.Якиманська), в якій поняття діалогу інтерпретовано в різних площинах трактування. За умов культурологічного підходу до реалізації особистісно-орієнтованої освіти, розробленого О.Бондаревською, діалог є способом існування та

саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі, однією з основних цінностей культурологічної особистісно-орієнтованої освіти [4, с.257].

В.Серіков, розглядаючи діалог як одне з центральних положень концепції особистісно-орієнтованої освіти, вважає його універсальною характеристикою педагогічної ситуації, що має вирішальний вплив на особистісний розвиток індивіда. Діалог у цьому сенсі подається як специфічне соціокультурне середовище, що обумовлює сприятливі умови для набуття особистісного та професійного досвіду. Діалог постає не тільки як один з методів навчання, але і як невід'ємний компонент, внутрішній зміст особистісно-орієнтованої технології навчання. Діалогічність виступає в даному випадку однією з істотних характеристик навчального процесу, показником переходу його на особистісно-смисловий рівень; діалог є не тільки засобом, а й самоціллю навчання, не тільки процесом, а й змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації змістоутворюючих, рефлексивних, критичних функцій особистості [5].

У дослідженні В.Серікова виокремлено рівні сформованості діалогічних стосунків: жорстко детерміноване ставлення того, хто навчається, до правильних відповідей; обмін незалежними висловлюваннями; взаєморозуміння; прагнення до саморозкриття; прагнення до розуміння іншого; пошук нової істини [5]. Акцентуємо увагу на тому, що діалог виступає інструментом створення особистісно-орієнтованої ситуації навчання, під час якої завдяки питально-відповідальній формі спілкування відбувається спеціально організоване накопичення студентами досвіду реалізації ціннісних виборів, критичного сприйняття інформації, рефлексії творчих підходів до вирішення проблем. Відповідно до цих функцій уміння партнерської взаємодії можуть бути сформовані студентами у таких типах діалогу: «мотиваційний», «самопрезентувальний», «автономний», «критичний», «конфліктний», «рефлексивний», «сенсоутворювальний», «самореалізуючий», «духовний» [6].

На всіх етапах процесу професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери домінує вербальна взаємодія, яка відбувається під час аудиторних занять і дає можливість створити сприятливий мікроклімат, атмосферу взаєморозуміння. Важливим є те, що комунікативна сторона діалогічного спілкування пов’язана, в першу чергу, з процесами передачі та прийому інформації. Мова йде про міжособистісну взаємодію в системі »викладач-студент», головною умовою якої є оволодіння знаннями (правилами) спілкування, що відбувається протягом вирішення певних проблемних ситуацій.

Під час діалогічної взаємодії здійснюється взаємопізнання, взаємовплив, розгортається творчий процес, який надає можливість викладачу краще зрозуміти індивідуальність студента, активізувати його пізнавальні здібності, розвинути емоційно-ціннісне сприйняття дійсності, а студенту – розкрити власну індивідуальність у межах того рефлексивного простору, який утворюється в процесі діалогу [3]. Для виникнення продуктивного діалогу необхідні не тільки спільна мова, але й різниця в рівнях поінформованості партнерів щодо предмету спілкування, власне бачення предмета спілкування кожним з партнерів, що відрізняється від уявлень інших учасників діалогу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що існують такі функції діалогічної взаємодії, як конструктивна, комунікативна, перетворювальна. Конструктивна функція спрямована на спільне вирішення завдань на занятті, саморегуляцію навчальної діяльності та позанавчальне спілкування з проблем самовдосконалення. Комунікативна функція виражається в можливості студента у вербальній формі займати відкриту позицію стосовно проблеми обговорення, завдяки чому відбувається актуалізація особистісного досвіду тих, хто навчається, становлення професійного мислення, набуття комунікативних умінь майбутнього фахівця [5]. Перетворювальна функція діалогу пов'язана з можливістю гуманізації та демократизації стосунків між учасниками діалогу, пошуком шляхів, які сприяють встановленню міжособистісної взаємодії. Реальний процес конструювання професійного діалогу за «круглим столом» робить студентів безпосередніми учасниками наради з пошуку спільного вирішення поставлених завдань.

Вирішальний вплив діалогічної взаємодії в освітньо-виховній ситуації на формування готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності дає підставу виокремити її основні структурні компоненти: *діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смисловому рівні*.

Стосунки між викладачем і студентом в ідеалі мисляться як діалогічні в широкому сенсі цього слова. Це рівноправні відносини зі збереженням свободи і незалежності обох сторін. Рівність викладача і студента полягає «в людському праві пізнання навколишнього світу і себе в межах, встановлених зсередини, в праві на індивідуальний внутрішній світ і життєвий досвід, ціною якого з'являється на світ, висвітлюється людський образ, тобто і здійснюється власне освіта» [2]. У процесі становлення *діалогічних стосунків* розкривається своєрідність суб’єктивного світу кожного з діади «викладач-

студент», яка детермінована різницею у віці, ерудиції, життєвому та професійному досвіді, вихованості, виконуваних соціальних ролях. Водночас встановлюється смислова рівність, яка базується на діалогічному підході і слугує відправним пунктом для спільного просування суб'єктів навчального процесу до мети. Діалогічні стосунки, для яких визначальним є принцип діалогічної взаємодії, характеризуються зусиллями учасників діалогу, спрямованими на зближення їх позицій, зміцнення міжособистісних контактів, забезпечення позитивного фону спілкування.

Особистісні позиції учасників навчальної взаємодії як складова діалогу є дуже значущими, оскільки, з одного боку, впливають на характер побудови діалогу, а з іншого – створюються ним. Позиція в діалозі – це не просто спрямованість свідомості, що окреслена деякою сумою звичних для особистості поглядів, це надбання людини, її «посвідчення»; не приватна думка з часткового питання, а самовизначення щодо головних цінностей життя; не абстрактно-теоретичний принцип, а спосіб відповідальної включеності в життя [3]. У діалогічному навчанні, займаючи відкриту позицію, викладач несе студентам не тільки абстрактну систему знань, але й передає їм своє знання, бачення проблеми, вміння і навички, необхідні для соціалізації. Відповідно і студенти, займаючи певну позицію в навчальній взаємодії, набувають умінь висловлення власних поглядів, їх захисту, пошуку «команди» однодумців, яка забезпечить більшу вірогідність оптимального рішення навчального завдання.

Таким чином, діалогічні міжсуб'єктні стосунки ведуть до зміни соціальних ролей, «коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації та саморозвитку особистості іншого» [3, с.12].

Діалогічний підхід до побудови навчальної взаємодії не виключає необхідність постійного цілеспрямованого коригування відносин, оскільки педагог не застрахований від виникнення «нештатних», непередбачуваних ситуацій конфліктного характеру. Забороняти їх, ігнорувати безглуздо, оскільки це реальність педагогічної дійсності, від якої не можуть убезпечити ані послідовна гуманізація в галузі освіти, ані вивчення системи прийомів коригування взаємовідносин. Іншою реальністю може стати перетворення педагогічних конфліктів у творчі можливості. Викладання крізь призму власного сприйняття, особистого досвіду дозволяє викладачеві змоделювати ставлення до цього матеріалу студентів. Перевага такої позиції в тому, що за певних умов вона викликає у студентів не опір, а бажання розкритися. Такий спосіб реалізації діалогічного підходу вимагає педагогічної інтуїції, такту, психологічного настрою, врахування на кожному занятті передісторії попередньої навчальної взаємодії викладача і студентів.

В умовах побудови діалогічної взаємодії на занятті опосередкованою ланкою міжособистісних стосунків є *активна спільна навчальна діяльність*, яка передбачає відмову від диктату у ставленні до партнерів зі спілкування, пошук рішень, які б відобразили ціннісні позиції суб'єктів навчального процесу. «Спільність у даному випадку не означає відмови від самостійності! Йдеться про інше – про відмову від позиції, коли тільки твоя думка є правильною» [3, с.15]. Спільна діяльність як компонент діалогічної взаємодії є процесом поєднання індивідуальних зусиль суб'єктів навчання, в яких на основі прагнення до інтегративного результату реалізується право на власний розвиток. Структура спільної навчальної діяльності містить загальну мету і конкретні завдання, мотиви залучення до взаємодії і спільні дії, спрямовані на досягнення загальних результатів. Необхідність об'єднання, розподілу і узгодження індивідуальних дій спонукає студентів, учасників активної спільної діяльності, обирати певні стратегії поведінки.

З останнім з компонентів діалогічної взаємодії – *інформаційними зв'язками на ціннісно-смисловому рівні* – відбуваються певні трансформації. Дослідники зазначають появу нових тенденцій у становленні ціннісно-смислової сфери особистості: перехід від «великих», «загальних» цінностей до фрагментарних, релятивне дроблення цінностей на дрібніші, переконфігурація «уламків» в індивідуальні комплекси цінностей [6]. Як можна зрозуміти, всі ці індивідуальні відмінності у ціннісно-смисловій сфері майбутніх фахівців ускладнюють процес професійної підготовки до міжособистісної комунікації і, тим більше, партнерської взаємодії. Оптимальним вирішенням цієї проблеми є формування більш-менш стійких мікрогруп у навчальній групі, в яких завдяки необхідності взаємодіяти задля вирішення конкретного завдання набуваються ціннісні орієнтації, близькі за своїм характером до ідеалів справжнього трудового колективу. Таким чином відбувається зміщення орієнтацій з короткотривалих цінностей, що визначаються користю від взаємодії, на довготривалі цінності, які знаменують собою перехід студентів на більш високий рівень усвідомлення цінностей майбутньої професійної діяльності, співпраці, колективних зусиль, спрямованих на досягнення загального розвитку.

Висновки. Аналіз організації навчальної взаємодії на засадах діалогічного підходу дозволив виявити особливості основних її компонентів – *зовнішнього та внутрішнього діалогу* як оптимальних форм набуття вмінь партнерської взаємодії, умов їх впровадження на навчальному занятті, а також

таких компонентів діалогічної взаємодії, *як діалогічні стосунки, особистісні позиції учасників, активна спільна діяльність, інформаційні зв'язки на ціннісно-смисловому рівні*. Спираючись на вищезазначені складові, ми розглядаємо діалогічну взаємодію на занятті як процес взаємовпливу викладача і студентів з метою розвитку та саморозвитку вмінь партнерської взаємодії на основі відкритої особистісної позиції партнерів зі спілкування, діалогічного розуміння як спільного пошуку загальних способів вирішення завдань, ціннісно-смислових зв'язків, що характеризують спрямованість суб'єктів навчальної діяльності на співпрацю.

Література

1. Бубер М. Я и Ты / М.Бубер. – М., 1993. – 175 с.
2. Библер В.С.Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В.С. Библер. – М., Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / І.Д. Бех // Інститут проблем виховання АПН України. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. наук. праць / Редкол.: О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.М. Оржеховська. – К.: Пед. думка, 2000. – Кн.1. – С.10-17.
4. Бондаревская Е.В. Педагогика: личное в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. учеб. заведений, слушателей ИГЖ и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич.- Р.-на-Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.
6. Лысина М.И. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография / М.И. Лысина. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148с.

УДК 378.096

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

С. А. Наход

Анотація. *Стаття присвячена аналізу проблеми визначення рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів. Розглянутий історичний аспект виникнення поняття «діагностика» та основні етапи діагностичного процесу. Визначені компоненти структури прогностичних умінь. Розглянуті методики дослідження рівня сформованості мотиваційного, змістового, операційного та рефлексивного компонентів прогностичних умінь.*

Ключові слова: *діагностика, прогностичні уміння, компоненти прогностичних умінь, методики дослідження рівня сформованості прогностичних умінь.*

Аннотация. *Статья посвящена анализу проблемы определения уровня сформированности прогностических умений у будущих практических психологов. Рассмотрен исторический аспект возникновения понятия «диагностика» и основные этапы диагностического процесса. Определены компоненты структуры прогностических учений. Рассмотрены методики исследования уровня сформированности мотивационного, содержательного, операционного и рефлексивного компонентов прогностических учений.*

Ключевые слова: *диагностика, прогностические умения, компоненты прогностических умений, методики исследования уровня сформированности прогностических умений.*

Annotation. *The article is devoted to the analysis of the exploring the level of formedness the predictive abilities of the future psychologists. The historical aspect of the appearing of the meaning «diagnostics» and the main stages of the diagnostics process are considered. The components of the structure the predictive abilities are determined. The methods of the research of the level of formedness the motivation, informative, operational and reflexive components of the predictive abilities are examined.*

Keywords: *diagnostics, predictive abilities, components of the predictive abilities, methods of the research of the level of the predictive abilities.*

Актуальність проблеми. Серед головних проблем, що стоять перед вищою професійною освітою, чільне місце посідає завдання формування таких умінь студентів, завдяки яким вони будуть здатні легко інтегруватися в сучасних динамічних умовах життя та виконувати свої професійні обов'язки на досить високому рівні. Згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра напряму

© С. А. Наход

підготовки «Психологія» для здійснення науково-дослідницької, навчально-виховної, діагностично-консультативної, виробничо-управлінської, соціально-технологічної, реабілітаційно-профілактичної виробничих функцій випускнику необхідно володіти прогностичними вміннями, що дозволять йому моделювати можливі зміни в психологічних процесах, станах, явищах, цілеспрямовано вносити відповідні корективи у виконання своїх професійних обов'язків. Прогностичні уміння, будучи невід'ємною частиною професійних умінь практичних психологів, сприяють підвищенню їх компетентності. Отже, виникає реальна потреба діагностики рівня сформованості прогностичних умінь у студентів-психологів з метою їх подальшого формування в період навчання у ВНЗ.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вибору методик визначення рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях вчених частково висвітлені питання формування прогностичних вмінь. М. Севастюк, О. Кабанська, А. Захаров, В. Демідова, М. Міронова досліджують цей процес у студентів педагогічних факультетів, Є. Постнікова, Н. Ніколаєва, Т. Столяренко – у майбутніх економістів, А. Антонець – у майбутніх менеджерів, Г. Кугуєнко – в учнів основної школи в процесі навчання хімії, Н. Соколова – у студентів коледжу, Е. Міхайл – у майбутніх учителів технологій. Вчені по-різному визначають структуру прогностичних умінь, відповідно до чого проводять діагностику рівня їх сформованості.

О. Кабанська в своїй роботі пропонує застосування наступних методик: анкети «Мотивація успіху та боязні невдачі», розробленої А. Реаном; анкети «Мотивація навчання», описаної Т. Ільїною; тесту-опитувальника суб'єктивної локалізації контролю С. Пантелєєва і В. Століна; методики «Вимірювання раціональності»; методики «Від лялечки до метелика».

В. Демідова вважає за необхідне розглянути методики: «Часові децентрації», «Асоціативний експеримент», «Шкала відповідальності», розроблені Л. Регуш; анкети «Готовність студентів до саморозвитку», складеної Є. Роговим; методики «Суттєві ознаки», «П'ятий зайвий», «Складні аналогії», «Порівняння понять»; тест CFIT; вирішення педагогічних ситуацій, описаних Ю. Кулюткіним, Г. Сухобською, О. Чернишовим.

А. Захаров використовує в своєму дослідженні тестові завдання, розроблені А. Присяжною, методики «Прогностична задача», «Діагностика здібності до прогнозування», розроблені Л. Регуш.

Разом з тим недостатній рівень вивчення проблеми формування прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів, а також процесу їх діагностики зумовили вибір теми нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. В перекладі з грецької діагностика (diagnosis) – розпізнавання. Особливості діагностики в різних галузях знання обумовлені специфікою предмета відповідної науки, а схожість полягає у визначенні стану об'єкта на основі отриманих даних і причин цього стану з метою подальшого вдосконалення його функціонування.

Якщо розглянути в історичному аспекті хронологію появи діагностики в різних галузях знання, ми зіткнемося з тим, що вперше термін діагностика зустрічається в античному світі, де діагностами називали людей, що підраховували вбитих після бою. Вивченням розпізнавання у філософському аспекті в епоху Середньовіччя займалися не лише філософи (Дж. Локк), але й знамениті цілителі (Авіценна, Гален). Пізніше, в епоху Відродження, цей термін набуває тільки медичного значення та означає мистецтво розпізнавати хвороби.

Про науковий підхід до теорії діагностування можна говорити лише з кінця XIX – початку XX ст., коли свої дослідження починають польські вчені Т. Котарбінський, В. Чиж і російський лікар С. Боткін, який оголосив діагностику одним з видів прикладної науки. В цей же час поняття «діагностика» починає використовуватися як філософський термін і приблизно цей же відрізок часу відзначається проникненням діагностичних методів із психіатрії в психологію.

У психології діагностика була пов'язана з іменами Ф. Гальтона, Дж. Кеттелла, А. Біне, В. Анрі, Т. Симона, Е. Торндайка та ін. Пізніше вивченням психологічної діагностики займалися З. Фрейд, К. Ясперс, М. Хайдеггер, С. Рубінштейн, Л. Виготський, Б. Ананьєв та ін. Сучасні дослідження в загальній теорії діагностування пов'язані з працями П. Копніна, І. Осіпова, Г. Рейнберга, Г. Царегородцева, Є. Чазова та ін.

Філософія розглядає діагностику як специфічний вид пізнання, який відрізняється від інших видів хоча і пов'язаний з ними. Філософи К. Тарасов, Є. Воробйова, В. Целищев розглядають діагностику як форму пізнання, що має свою галузь застосування та дозволяє накопичувати фактичний матеріал для наукових узагальнень.

Під діагнозом у психології розуміють розпізнавання будь-кого відхилення від нормального функціонування, виявлення психічних властивостей, станів, процесів індивіда, сім'ї, малої групи. Психологи розрізнюють симптоматичний, етіологічний і типологічний діагнози [7, с.104].

Симптоматичний (емпіричний) діагноз обмежується констатацією визначених особливостей (симптомів), на ґрунті яких будують практичні висновки.

Етіологічний діагноз враховує не лише наявність певних симптомів, але і причини їх виникнення.

Вищий рівень – типологічний діагноз, який полягає у визначенні методу і значення отриманих даних у цілісній, динамічній картині особистості.

Ми поділяємо точку зору С. Гиляревського, К. Тарасова, Л. Давидової про те, що діагностування є особливим видом пізнання, яке спрямоване на розкриття суті явищ, що характеризують внутрішній стан об'єкту шляхом багатостороннього його обстеження із застосуванням спеціальних засобів і методів. Причому на початку відбувається визначення властивих цьому об'єкту діагностичних ознак, їх співставлення та ідентифікація, а потім встановлення завершального діагнозу про його приналежність до визначеного, вже відомого науці класу, виду, ряду з метою використання отриманого знання для складання прогнозу.

Є. Воробйова виокремлює такі етапи в процесі діагностування:

– збір даних про стан системи (об’єкта) в цілому в даний проміжок часу;

– наявність інформації про основні параметри, які характеризують оптимальне функціонування системи, процесу (об’єкта);

– порівняння двох або більше видів інформації, що приводить до з’ясування ступеня неузгодженості існуючого стану системи із оптимальним її станом;

– вироблення керуючого сигналу, тобто такого впливу, який необхідний для того, щоб привести систему в оптимальний стан;

– прогноз того, що відбудеться, якщо втрутитися, і що відбудеться за різних засобів втручання або невтручання;

– здійснення програми керування системою за допомогою практичних засобів [11].

Корч Івонна пропонує іншу класифікацію етапів діагностичного процесу:

– діагностичне обстеження об’єкта та збір діагностичної інформації;

– обробка даних і складання припустимих варіантів діагнозу;

– диференційна діагностика;

– обґрунтування та оцінка діагнозу;

– додаткове обстеження об’єкта та збір невистачаючої інформації [4, 145].

Порівняльний аналіз теоретичних робіт з визначеної проблеми дозволяє зробити висновок, що незалежно від кількості та назви етапів, які визначаються різними авторами, зберігаються загальні підходи та закономірності, які вироблені в загальній теорії прогнозування і визначають структуру процесу діагностики. Для діагностики рівня сформованості прогностичних умінь у практичних психологів ми виділили такі етапи:

1 етап – визначення та розпізнавання притаманних даному об’єкту діагностичних ознак та їх ідентифікація з явищем його сутності.

2 етап – постановка заключного діагнозу, під яким в філософії розуміють висновок про приналежність сутності, яка виражена в одиничному, до певного, встановленого наукою класу, виду, ряду предметів.

3 етап – реалізація на практиці отриманих знань для вибору відповідних засобів впливу і перетворення в дії з керування системою, об’єктом та контроль над їх станом.

У нашій роботі, визначаючи рівень сформованості прогностичних умінь практичних психологів, ми спираємось на поняття «прогностичні вміння», під яким розуміємо володіння студентами комплексом розумових і практичних дій, спрямованих на вирішення прогностичних задач, тобто їх можливість здійснювати дії, спрямовані на отримання прогнозу.

Аналіз наукової літератури дозволив нам встановити, що структура прогностичних умінь майбутніх практичних психологів складається із взаємопов’язаних компонентів: мотиваційного, змістового, операційного та рефлексивного. Отже, результат діагностики рівня сформованості прогностичних умінь буде налічувати в своєму складі показники сформованості за кожним із перерахованих компонентів.

До мотиваційного компоненту ми відносимо:

– усвідомлення особистісного та професійного значення прогнозування;

– установку на важливість і необхідність прогностичної діяльності в процесі професійної психологічної діяльності;

– позитивне емоціональне ставлення, задоволення від даної діяльності.

Для визначення мотиваційного компоненту прогностичних умінь у студентів нами було

застосовано такі діагностичні методики:

1. Методика визначення рівня мотивації досягнення А. Мехрабіана в модифікації М. Магомед-Емінова, яка призначена для діагностики двох узагальнених мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху та мотиву уникнення труднощів. При цьому оцінюється, який з двох мотивів домінує [10, с. 98-102). Для студентів з більш високою мотивацією досягнення характерне прагнення до пошуку більш ефективних методів вирішення прогностичних задач, схильність до новаторства, формування великомасштабних цілей, довгострокових прогнозів, перевага завдань, які охоплюють більший період часу та вимагають планування і прогнозування, прийняття рішення.

2. Методика визначення мотивації навчання студентів у ВНЗ Т. Ільїної [9, с. 358-360]. Відповідно до запропонованої цією авторкою методики, диференціація відповідей здійснювалася за трьома шкалами: «набуття знань» (пізнавальна мотивація), «оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями, вміннями та сформувати професійно важливі якості); «отримання диплому» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків).

3. Авторська модифікація методики «Перспектива мого життя» Е. Міско та Н. Тарабріної, що представляє набір пар протилежних за значенням показників, які відображають різні аспекти уявлень студента про майбутнє професійне життя [5]. Кожна пара пропонувалась респондентові у вигляді шкали, що вміщує сім градацій, на полюсах якої були вказані відповідні визначення.

Змістовий компонент прогностичних умінь утворюють знання, необхідні для отримання прогнозу: знання про розвиток процесу або явища в минулому, знання про цикли повторюваності об'єктів прогнозу, знання аналогічних процесів, що відбувалися, знання закономірностей і теорій. Визначення рівня сформованості змістового компоненту прогностичних умінь майбутніх практичних психологів передбачало:

1. Використання тестових завдань, розроблених А. Присяжною [6] в авторській адаптації. Питання були спрямовані на визначення знань, які студенти можуть використовувати як основу для прогнозування.

2. Застосування методики «Здібність до прогнозування» Л. Регуш, яка спрямована на вимірювання когнітивної складової. Л. Регуш характеризує пізнавальну прогностичну діяльність як сукупність якостей пізнавальних процесів суб'єкта, що визначає успішність прогнозування в будь-якій діяльності, в тому числі діагностичній [8, с. 295-297]. Шкали обраної методики характеризують аналітичність, глибину, гнучкість, усвідомленість, перспективність і доказовість прогностичного мислення студента. Виконання тесту передбачає відповіді респондентів на основі спостереження за типовими особливостями своєї прогностичної діяльності.

Щодо операційного компонента, ми слідом за Л. Регуш вважаємо, що він складається з таких дій: встановлення причинно-наслідкових зв'язків; реконструкція та перетворення уявлень; висунення й аналіз гіпотез; планування. Операційний компонент прогностичних умінь – комплекс умінь, які складають основу прогностичної діяльності, а саме: ретроспективні вміння; реконструкційні вміння; вміння бачити перспективу; вміння планувати та виробляти практичні рекомендації щодо проведення подальшої роботи з урахуванням визначеного прогнозу. Рівень сформованості операційного компонента ми визначали за допомогою таких методик:

1. Методика «Багатоваріантність прогнозу розвитку ситуації (поведінки)», яка містить комплекс завдань, спрямованих на прогнозування розвитку проблемної ситуації (поведінки). Проблемна ситуація характеризує певний психологічний стан студента, що виникає в процесі виконання завдання, для якого немає готових засобів і яке вимагає засвоєння нових знань про предмет, спосіб дії або умову її виконання. Умовою виникнення проблемної ситуації є необхідність розкриття нового відношення, властивості або способу дії. Проблемна ситуація – це психічний стан студента, за якого він бачить протиріччя, які-небудь невідповідності, усвідомлює їх як складнощі, подолання яких потребує нової інформації, бажає вирішити це протиріччя. Під час обробки завдань підраховується загальна кількість прогнозованих варіантів розвитку ситуацій (поведінки).

2. Методика «Прогностична задача» Л. Регуш [8] в авторській адаптації дозволяє оцінити виконання задач студентами за 18 показниками: рівень вербального узагальнення наслідків; обґрунтованість, перспективність, логіка побудови, усвідомлення імовірнісного характеру визначених наслідків; усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків; рівень вербального узагальнення причин, повнота, суттєвість причинно-наслідкових зв'язків; усвідомлення цілей плану, повнота операцій планування: широта, варіативність асоціативного поля; пластичність уявлень; широта пошуку, врахування вимог умов при висуванні гіпотез; гнучкість та обґрунтованість гіпотез.

Рефлексивний компонент прогностичних умінь передбачає здійснення самооцінювання, рефлексії в процесі прогнозування. Для діагностики рівня сформованості цього компоненту використовувались такі методики:

1. Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю, розроблена Е. Бажиним [1, с. 413-417], дає можливість отримати інформацію про студентів з внутрішнім локусом контролю, які прагнуть до контролю над власним життям і відчувають себе господарями своєї долі. Вони впевнені, що можуть впливати на своє життя, вважаючи більшість важливих подій у житті результатом власних дій. Вони здатні ними не тільки керувати, але і планувати та прогнозувати.

2. Методика «Визначення індивідуальної міри рефлексивності особистості» А. Карпова. Дослідник розуміє під рефлексивністю здатність аналізувати свої дії та вчинки, критично усвідомлювати свої особливості, бачити свої можливості в саморегуляції своєї діяльності та поведінки. Ця методика дає змогу визначити деякі закономірності, що розкривають роль властивості рефлексивності в організації діяльності [2, с. 45-57]. Високі результати рефлексивності свідчать про схильність студентів аналізувати та планувати свою діяльність, а також прогнозувати всі можливі варіанти її наслідків. Низькі результати вказують на те, що студенти не завжди аналізують, планують свою діяльність і розглядають невелику кількість варіантів наслідків.

3. Методика «Особистісні фактори прийняття рішень», запропонована Т. Корніловою [3, с. 148], використовувалася для оцінки готовності респондентів до ризику. В концепції Т. Корнілової готовність до ризику розуміється як особистісна властивість саморегуляції, яка дозволяє людині приймати рішення та діяти в ситуаціях невизначеності. Готовність до ризику є невід'ємною складовою прогностичної діяльності, де невизначеність є основою складних і важливих явищ, взаємодія з якими викликає відповідну поведінку майбутнього практичного психолога. Розуміючи під готовністю до ризику вміння суб'єкта приймати рішення в умовах невизначеності, ми наголошуємо, що готовність до ризику – ситуативна характеристика прогностичної діяльності, яка полягає в оцінюванні змістових факторів ситуації, імовірнісному аналізі її результатів – певного співвідношення сприятливих і несприятливих наслідків.

Для опису рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів ми виділили критерії оцінки за кожним компонентом прогностичних умінь: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, оціночний. *На підставі визначених критеріїв і показників нами було виділено три рівні сформованості у майбутніх практичних психологів прогностичних умінь: високий, середній, низький.*

Висновки. Таким чином, ми встановили, що питання діагностики давно привертають увагу вчених і практиків. У цілому діагностування людиною будь-яких об'єктів може розглядатися як пізнавальний процес, що передбачає збір діагностичної інформації, її систематизацію та аналіз, визначення причин існуючого стану об'єкта, що вивчається. З метою визначення загального рівня сформованості прогностичних умінь у майбутніх практичних психологів ми використали комплекс методів, які застосовувались для оцінки кожного з компонентів структури прогностичних умінь: мотиваційного, змістового, операційного та рефлексивного. Методики, що описані в нашому дослідженні, відповідають таким основним умовам: є стандартизованими, зрозумілими для досліджуваних, компактними, валідними та надійними. Проведений аналіз результатів дозволить нам визначити загальні тенденції у розвитку прогностичних умінь студентів і встановити найбільш доцільні шляхи їх формування.

Література

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб., 2003. – С. 413-417.
2. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
3. Корнилова Т. В. Принятие интеллектуальных решений и креативность : принцип открытости динамических регулятивных систем // Современная психология мышления : смысл в познании / Т. В. Корнилова. – М. : смысл, 2008. – С. 28-30.
4. Корч Ивонна. Диагностика как специфический вид познания : гносеологические аспекты : дисс.. канд..филос.наук : 09.00.01 / Корч Ивонна. – М., 1991.
5. Макарова Е. В. Формирование прогностической компетентности студентов аграрных вузов : дисс.. канд.пед.наук : 13.00.08 / Елена Васильевна Макарова. – Ульяновск, 2012. –170 с.
6. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – № 5 – С.71-78.
7. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш.– СПб., Речь, 2003.– 352 с.
9. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии.

Модуль «Направленность». Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Милленниум, 2004. – 521 с.
10. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малих групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 98-102.
11. Хубиева А. М. Совершенствование прогностической деятельности учителя начальних классов: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Аминат Муссаевна Хубиева. – Карачаевск, 2003. – 191 с.

УДК 378.015.31:[7:316.77]-047.22

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Л.М.Онофрійчук

Анотація. *У статті розглянуто особливості і проблеми підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до естетично-комунікативної діяльності, показана необхідність удосконалення системи їхнього навчання.*

Ключові слова: *процес спілкування, компетентність, естетично-комунікативна компетентність.*

Аннотация. *В статье рассматриваются проблемы и особенности подготовки будущих учителей музыкального искусства к эстетической коммуникативной деятельности, показана необходимость усовершенствования системы обучения.*

Ключевые слова: *процесс общения, компетентность, естетическая коммуникативная компетентность.*

Annotation. *In this article considered features and problems in training of future teachers of music art to aesthetic and communicative activity. The content of the article shows the need to improve their education systems.*

Keywords: *process communication, competence, aesthetic communicative competence.*

Постановка проблеми. За Концепцією загальної середньої освіти, шкільний вектор, спрямовуючись у площину цінностей особистісного розвитку, зумовлює необхідність пошуку шляхів для підвищення якості навчально-виховного процесу. На сучасному етапі мистецька освіта зорієнтована на створення сприятливих умов для художньо-творчої самореалізації і саморозвитку особистості. Опанування досягнень світової культури відбувається у процесі активної діяльності, різних способів пізнання мистецтва, за допомогою яких здійснюється художньо-естетичний і загальний розвиток особистості. Поглиблене пізнання різновидів мистецтва у контексті гуманістично-особистісного розвиваючого підходу до навчально-виховного процесу активізує естетичне сприйняття художньої картини світу.

Внаслідок цього актуальною стає проблема естетико-комунікативного підходу до опанування системою художніх цінностей, розвитку індивідуальності та оригінальності естетичного мислення, умінь на емоційно-чуттєвому рівні передавати високі людські почуття, думки і мрії.

Особлива роль належить в цьому процесі вчителю, який виступає не тільки в ролі вихователя, але й партнера по спілкуванню, психотерапевта, тобто людини, яка допомагає школярам жити в гармонії з навколишнім світом та з самими собою.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний стан розвитку психолого-педагогічних досліджень пропонує широкий спектр визначення поняття «комунікація» як одного з видів професійних умінь учителя. Аналіз психолого-педагогічних досліджень (А.С.Базилевська, С.І.Батракова, О.Ф.Бондаренко, П.В.Галахова, М.Л.Єрастов, А.С.Золотникова, В.А.Кан-Калик, А.С.Карпов, О.О.Леонтьєв, та ін.) дає підстави стверджувати, що педагогічне спілкування забезпечує система комунікативних умінь, якою повинен оволодіти майбутній учитель. Осмислення результатів аналізу досліджень О.О.Леонтьєва, Ф.М.Рахматулліної та А.Т.Курбанової, Г.А.Китайгородської, В.О.Кан-Калика дозволяє встановити елементи системи комунікативних умінь. На думку О.О.Леонтьєва, педагог повинен володіти: вольовими якостями (уміннями управляти своєю поведінкою); якостями уваги (спостережливість, гнучкість); уміннями соціальної перцепції, уміннями розуміти (адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан); уміннями презентувати себе у спілкуванні з учнями; мовленнєвими та немовленнєвими уміннями [2, с. 34].

Поняття комунікативної компетенції увійшло в науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д.Хаймзу [8]. У сучасних дослідженнях пропонуються різні визначення комунікативної компетенції, тобто: як рівня сформованості міжособистісного досвіду для функціонування у певному

© Л.М.Онофрійчук

суспільстві (Т.О.Вольфовська); як спроможності людини здійснювати спілкування на рівні багатокомпонентної динамічної цілісної мовленнєвої діяльності, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О.П.Петращук); як здатності координувати взаємодію окремих її компонентів для забезпечення ефективності комунікації (В.М.Топалова).

На основі аналізу наукової літератури щодо комунікативної компетенції, ми визначаємо це поняття як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність специфічних предметних умінь та навичок і особистісних, професійних якостей.

А.Первушина розглядає комунікативно-риторичні уміння як синтез трьох взаємопов'язаних конституентів – мисленнєвого, мовленнєвого і комунікативного, що дозволяє виділити поетапні підходи до риторичної діяльності «думка-слово-дія» і сучасні вимоги до її організації та здійснення. Мисленнєвий компонент спрямований на розвиток творчого образного та словесно-логічного мислення. Слово – не тільки форма вираження думки, але й засіб її удосконалення і оформлення. Комунікативна дія спрямована на досягнення взаєморозуміння між мовцем і аудиторією [4, с.9]. Автором підкреслюється, що риторичні уміння набувають статусу інструменту, засобу виховання, соціальної допомоги, соціальної підтримки та захисту всіх категорій населення, що звертаються та потребують кваліфікованого втручання фахівця.

Сутність психологічного сприйняття твору мистецтва можна звести до співпереживання особистістю художнього образу, співвіднесеного з тими життєвими труднощами і настановами, в перетворенні яких вона відчуває потребу [1, с.42-45].

Останнім часом педагогіка мистецтва збагатилася науковими працями вітчизняних учених (Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Щолокова), в яких значна увага приділяється естетико-комунікативним аспектам професійної діяльності майбутнього вчителя, який має здатність розуміти та відтворювати твори музичного мистецтва не тільки на рівні елементарних знань та умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування.

На думку Г.Токарєвої, естетичне спілкування повинно бути насичене інформацією про красу, прекрасне і поєднувати в собі як естетичний, так і художній елементи: образне відображення об'єктивного світу; нове бачення його; художньо-естетичне осмислення; актуалізацію особистості художника в процесі творчості [3].

Отже, естетико-комунікативна компетенція вчителя повинна виходити з естетичної потреби учня у красі, пробуджуючи бажання пізнавати засоби виразності різних видів мистецтва, формувати уміння спілкуватись з ним через різноманітні чуттєво-інтелектуальні операції.

Таким чином, на основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблема формування естетично-комунікативної компетенції досить багатоаспектна й неоднозначна.

Мета статті – дослідити особливості формування естетично-комунікативної компетенції майбутніх вчителів музичного мистецтва і накреслити основні шляхи удосконалення даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Спілкування виступає тим внутрішнім механізмом, завдяки якому здійснюється процес розвитку, передачі культурного досвіду від покоління до покоління, що є неможливим поза спілкуванням людей. Педагогічний аспект спілкування розглядається як вмотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, спрямована на здобуття, засвоєння та передачу певної інформації.

Естетично-комунікативний компонент має духовно-практичний характер; ним створюється ефект спілкування, тобто своєрідний двобічний зв'язок, який має своєю метою сприяти встановленню контакту, швидкому залученню до спілкування, активізації самовідчуття і збереження його впродовж усіх занять. Сучасні дослідники Б.Г.Ананьєв, А.А.Бодалєв, Г.М.Андрєєва та ін. вважають, що вся різноманітність функцій спілкування між людьми складається з таких завдань: 1) повідомлення інформації; 2) пізнання в процесі спілкування особистості іншої людини; 3) встановлення творчої взаємодії у спілкуванні.

На думку С.Раппопорта, художньо-творчий аспект спілкування забезпечує виконання чотирьох функцій: інформативної (інформування глядача про результати авторського пізнання та оцінку дійсності); сугестивної (виклик певних емоцій та почуттів); організаційної (спрямування особистості на сприйняття твору та розуміння його виховної суті); технологічної, призначеної для забезпечення формування особистісних умінь у художньо-творчій діяльності [6, с.179].

Але визначення цих функцій має умовний характер, тому що в реальній музично-педагогічній практиці вони існують як єдине ціле і забезпечують досягнення найвищих творчих результатів.

Як елемент естетичного, музичне виховання спрямовано на формування загальної музичної культури людини. Його найважливіша мета полягає в підвищенні мистецького розвитку дітей різного

віку, формуванні емоційної чутливості, здатності розуміти і глибоко переживати художні образи мистецтва.

Організація процесу естетичної комунікації на уроці музичного мистецтва передбачає декілька етапів. Перший з них – підготовчий – пов'язаний із вивченням реальних умов художнього спілкування школярів з музикою. На даному етапі вчитель вивчає загальний емоційний стан окремих учнів і всього класу загалом, ступінь їх внутрішньої готовності до художнього спілкування з музичними творами.

Наступний етап організації процесу естетичної комунікації на уроці музичного мистецтва розпочинається з моменту безпосереднього художнього спілкування школярів з музикою. Головним художньо-комунікативним завданням цього етапу є «націлення» учнів на естетичні емоції, «підведення» їх до духовної суті музичного твору. Вирішення цього складного творчого завдання передбачає більшу взаємодію – вчитель-учень і вчитель-твори музичного мистецтва. Особливо важливого значення набуває особистісно-ціннісне ставлення до змісту художнього образу музичного твору. Слід підкреслити, що це – результат напруженої внутрішньої роботи в момент художнього спілкування з музичним твором, особистісно-творчого сприймання і осмислення його інтонаційно-образної суті, художнього «Я» в процесі багаторазового слухання і виконання протягом тривалого часу.

На третьому етапі розвитку естетичної комунікації учитель стимулює художньо-мисленнєві дії і почуття школярів, надає їм логічної завершеності. Музично-педагогічне спілкування спрямовується головним чином на поглиблення духовно-особистісних зв'язків школярів з музикою, на виявлення не тільки її художньо-естетичного, але й особистісного значення, що потребує ефективних засобів і прийомів художньо-комунікативного впливу на сферу емоцій і художнього мислення учнів.

Особливе місце на уроці належить музично-виконавській діяльності учителя і учнів (співу, грі на музичних інструментах, рухам під музику тощо), яка виступає специфічною формою музично-педагогічного спілкування. Важливіша функція належить особистісно-комунікативним засобам – емоційності, сприйнятливості, міміці, пантоміміці, мовленню, як «інструменту» педагога-музиканта. Слово учителя про музику сприяє осягненню її емоційно-образної мови, відкриває і підкреслює особливості художнього змісту музичного твору, спрямовує учнів на активно-творчу, духовно-особистісну взаємодію.

Зауважимо, що слово вчителя, яке супроводжує процес художнього спілкування з музикою, не повинно стримувати творчої ініціативи школярів, а навпаки, допомагати і сприяти роздумам над інтонаційно-художньою фабулою музичного твору. Лаконічні, емоційно насичені бесіди вчителя зі школярами сприяють розкриттю тих сторін художнього світу, в яких відзеркалюються людські почуття, думки і особисті відносини. Наведемо приклади музичних бесід, які були проведені студентами – майбутніми учителями музичного мистецтва зі школярами під час педагогічної практики. Бесіди присвячені українським народним пісням – «На вулиці скрипка грає», «Женчичок-бренчичок», «Ой петрівочка минається».

«На вулиці скрипка грає»

(Укр. нар. пісня в обробці П. Мережина)

Сьогодні ми познайомимось з веселою, жартівливою піснею «На вулиці скрипка грає», обробка якої належить композитору, режисеру, незмінному художньому керівнику хору «Зірниця»м. Києва , заслуженому вчителю України Павлу Мережину. В минулому році виповнилося 50-років його славетної творчої діяльності.

Під керівництвом Павла Мережина колектив «Зірниця» представляв українське хорове мистецтво на фестивалях і конкурсах у Бельгії, Франції, Англії, Італії, Іспанії, Угорщині та ін. Особливо тепло сприймаються слухачами українські народні пісні. Власне обробка яких і принесла популярність Павлу Мережину.

Пісня «На вулиці скрипка грає» хоч і вважається народною, та має літературне джерело – її слова вперше написав актор, драматург Микола Кропивницький. Але вона настільки стала популярною серед народу, що сприйнятий текст передавався в усній формі, і пісня стала побутувати як народна. Вона побудована на основі особистих переживань, індивідуальних почуттів молодої дівчини. І коли її виконує жіноча хорова капела, ця пісня як чудодійна сила постає переді мною, надихаючи на її виконання знов і знов. Я дуже сподіваюся, що, як говорить народна мудрість, і вам на душі легше стане, як ця пісня до вашого серця загляне.

«Женчичок-бренчичок»

Золотий фонд народної мудрості наповнений чималою кількістю цікавих і різноманітних дитячих ігрових пісень. Їхня мета – підготувати дитину до життя, прищепити повагу до праці, до народних традицій і звичаїв. Переважна більшість з них має казковий зміст, що свідчить про давність їх

походження. Але люди вважають: «Казка – видумка, а пісня – бувальщина». За це народ її любить, береже і збагачує новими кольорами.

Пісню «Женчичок-бренчичок» віднесено до весняно-літньої пори року. Слово «Женчи́к» пестливе значення слова «жнець». В ній у веселій ігровій формі відображено трудовий процес на ниві. Пісня передає теплі, радісні емоції, що виникають у людини з настанням весни, розквітом природи.

«Женчичок-бренчичок» – українська народна пісня, але її світла танцювальна мелодія нагадує характер польської мазурки, що свідчить про взаємовплив і взаємозбагачення музики українського та польського народів. У мазурці та українській народній пісні «Женчичок-бренчичок» є багато спільного: тридольний розмір, танцювальність, граціозність і жвавий темп. Ці характеристики допомагають розкрити життєрадісний, жартівливий настрій пісні, її енергійність і рухливість.

«Ой петрівочка минається»

(Укр. нар. пісня в обр. Людмили Шукайло)

Сьогодні ми з вами познайомимось з піснею в обробці Людмили Шукайло «Ой петрівочка минається». Людмила Федорівна Шукайло – український композитор, піаністка, педагог, заслужений діяч мистецтв України. Вона – автор багатьох симфонічних, камерних, вокальних творів, які зайняли чільне місце в репертуарі колективів музичних шкіл, училищ та вищих навчальних закладів. Твори Л. Шукайло мають яскраву національну забарвленість у поєднанні з сучасною композиторською технікою. Одним з яскравих прикладів є цикл хорових творів «Пори року», який поєднує такі номери: «Розлилися води», «Ой на Купало», «Вечірнє сонце дякую за день», «Ой петрівочка минається».

Що ж це за такий дивний жанр – петрівчані пісні? Через тиждень після Трійці в Україні за народним календарем наступають Петрівки. Петрівка характерна не лише кількістю повір'їв, звичаїв, обрядів, а ще неповторними за красою і образністю піснями. В них оспівувалась благодатна пора – середина літа, пора одцвітання і дозрівання хлібів, коли «ячмінь колос викидає, соловейко голос покидає». Зозулі у цей час перестають кувати, бо в народі кажуть, що подавилися «мандриками», коли вкрали їх у святого Петра, і він покарав їх за це. Недарма й у пісні співається: «Уже петрівка минається, зозуля кувати забувається».

У житті людей – завершуються ігри та гуляння, починається нелегка пора жнив, важкої праці на полі. Люди кажуть: «Згайнуєш на жнивах хвилину – втратиш не одну зернину».

Пісня в обр. Людмили Шукайло «Ой петрівочка минається» як і переважна більшість петрівчаних пісень виконується у помірному темпі, має ліричний та наспівний характер. Пропонуємо її до вашої уваги.

Інтелектуально-творча робота над музичним твором розширює світогляд студентів, формує асоціативне мислення і підвищує рівень рефлексії. Зустрічі з історичними аспектами музичного мистецтва формують культуру мислення, загальну ерудицію, сприяють компетентності і в інших галузях знань. Стосунки, що виникають при взаємодії вчителя і учнів утворюють багатозначні зв'язки з музикою, її змістом, сприйманням і виконанням. Але педагогічний вплив повинен відповідати внутрішньому стану, запитам, інтересам учнів. Тільки встановлення емоційного, духовного контакту між учнями і музичним твором сприяє осягненню його естетичного змісту. Як зазначає О.Я.Ростовський: «Йдеться не про ступінь емоційного пафосу ведення уроку вчителем, а про вищу точку комунікативного переведення буденних емоцій в естетичний план» [7, с. 79].

Отже, художній комунікації притаманно духовний та практичний характер, який створює ефект спілкування, своєрідний двосторонній взаємозв'язок. Уміння встановлювати контакт потребує пристосування в спілкуванні, прояву витримки, контролю власних почуттів, співвідношення вербальних та виконавських умінь. Тому ефективне формування естетично-комунікативної компетенції студентів-майбутніх фахівців у процесі художнього діалогу стає можливим за таких педагогічних умов: набуття необхідних професійних і педагогічних знань, умінь і навичок, які сприяють розумінню процесів, що відбуваються в мистецькій педагогіці; побудови художнього спілкування на основі необхідної учням соціальної, художньої і естетичної інформації про вияви прекрасного у повсякденному житті та мистецтві; стимулювання і розвитку емоційно-естетичних, інтелектуально-естетичних можливостей учнів; організації художнього діалогу з учнями в системі їх комунікативної, пізнавальної і творчої діяльності.

Література

1.Берхин Н. Б. Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьников / Н. Б. Берхин // Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 42-45.

2. Леонтьев А.А. Психология общения: Пособие для дополнительного образования /А.А. Леонтьев. -М.: Смысл, 1997. -365 с.

3. Локарєва Г. В. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема / Г. В. Локарєва. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 254с.
4. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Первушина.– Тернопіль, 2002. – 20 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
6. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю : Как построено и функционирует произведение искусства / С. Х. Раппопорт – М. : Сов. Художник, 1978. – 236 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч. метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272с.
8. Hymes D.H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

УДК 378.091.2 – 051:004

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Н.С.Павлова, Т.С.Шроль

Анотація. *У статті розкриваються педагогічні умови та форми використання у ВНЗ індивідуальних навчально-дослідних завдань в процесі фахової підготовки майбутніх учителів інформатики.*

Ключові слова: *індивідуальне навчально-дослідне завдання, фахова підготовка, вчитель інформатики.*

Аннотация. *В статье раскрываются педагогические условия и формы использования в ВУЗ индивидуальных учебно-исследовательских заданий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей информатики.*

Ключевые слова: *индивидуальное учебно-исследовательское задание, профессиональная подготовка, учитель информатики.*

Annotation. *The article discovers the pedagogical conditions and forms of individual tasks usage that combine both educational and research aspects at the University during the specialty preparation process of future Computer Science teacher.*

Keywords: *individual task with educational and research aspects, specialty preparation, Computer Science teacher.*

Постановка проблеми та її актуальність. Основною метою реформування системи вищої освіти України є її орієнтація на науково-освітню інноваційну діяльність майбутніх фахівців, зокрема, домінування дослідницьких методів навчання, творчої діяльності, інтеграції ідей і методів науки, навчання й творчості; саморозвиток студента як суб'єкта мобільної освітньої, професійної й науково-дослідницької діяльності [5, с. 26-27].

Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є компонентом навчально-методичних комплексів дисциплін циклу професійної і практичної підготовки у вищому навчальному закладі (ВНЗ) та однією із форм дослідницько-інноваційної діяльності студентів. Навчально-дослідна діяльність студентів при вивченні певної галузі знань спрямована на виявлення й доведення зв'язків і відношень теоретично аналізованих або експериментально спостережених фактів і процесів, у якій домінує самостійне обґрунтоване застосування наукових прийомів та методів пізнання й у результаті якої майбутні фахівці активно здобувають нові знання, розвивають дослідницькі здібності, проявляють риси творчої особистості. Саме через самостійне конструювання особистої системи знань у навчальному процесі, а не через сприйняття їх в готовому вигляді, студенти можуть якісно оволодіти фундаментальними знаннями, опанувати компетенції на професійному рівні.

Недостатній рівень сформованості у студентів навичок дослідницької діяльності та самоорганізації, з одного боку, та спрямованість навчання на розвиток професійно-творчих рис особистості, з іншого, є головними чинниками активного залучення майбутніх педагогів до виконання ІНДЗ (науково-орієнтованих, міжпредметних, комплексних) з урахуванням вимог їхньої майбутньої професійної діяльності.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Проблеми використання у вищій школі ефективних методів і форм дослідної роботи студентів висвітлені багатьма науковцями, серед яких С.І.Архангельський, В.В.Давидов, Н.В.Кузьміна, Ю.І.Машбиць, П.І.Підкасистий, Ю.С.Рамський, С.А.Раков, О.М.Спірін, Н.Ф.Тализіна. Ідеї розкриття у навчально-пізнавальній діяльності студентів

© Н.С.Павлова, Т.С.Шроль

особливостей майбутньої професії відображено у дослідженнях А.О.Вербицького, М.І.Жалдака, Г.О.Козлакова, Т.Г.Крамаренко, Н.В.Морзе, З.С.Сейдаметової, С.О.Семерікова, В.О.Сластьоніна, О.В.Співаковського, Ю.В.Триуса та ін.

Метою статті є визначення педагогічних умов та форм використання індивідуальних навчально-дослідних завдань при вивченні дисциплін циклу професійної і практичної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Виклад основного матеріалу. ІНДЗ спрямовані на збільшення обсягу знань, їх ускладнення, узагальнення й систематизацію, компетентне застосування в нестандартних практичних ситуаціях, оволодіння раціональними методиками й прийомами розумової праці, а головним результатом навчально-дослідної діяльності студентів є розроблений інтелектуальний продукт, індивідуальне досягнення. Виконання таких завдань (у групі чи індивідуально) спонукає студентів відкривати для себе нові способи навчання, активно визначати цілі та обирати засоби навчальної діяльності, корегувати й оцінювати свої дії, нести відповідальність за здобуті результати.

Але потрібно зауважити, що така робота студентів значною мірою залежить від майстерності викладача, який, виступає не стільки в ролі носія нових знань, а скільки є умілим організатором як навчально-пізнавальної, так і дослідної діяльності, яка має здійснюватися в зоні найближчого їх розвитку на високому рівні складності. Викладач лише коригує роботу студентів, спрямовуючи їх дії в певному напрямі. До того ж викладач повинен врахувати досвід самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів та можливість здійснити мотиваційну й пропедевтичну роботу; диференційований підхід у підборі завдань; контроль за процесом розв’язування на проміжних етапах.

Оскільки ІНДЗ є логічним підсумком семінарських, лабораторних та практичних занять, то студенти звітують про його виконання перед складанням підсумкового заліку або іспиту з даного курсу. Можна зазначити, що творча дослідна робота майбутніх учителів інформатики має самостійний характер, є пропедевтикою науково-дослідної діяльності і тому включає компоненти наукового дослідження, а саме: інформаційний (пошук відомостей й даних, їх опрацювання та систематизація, виділення конкретних етапів роботи й прогнозування результату); аналітико-критичний (аналіз й осмислення наявних знань, уточнення умови задачі, виникнення ідеї щодо розв’язування завдання, генерування здобутих раніше знань й умінь); навчально-дослідницький (використання знань на практиці); підсумковий (формулювання висновків, фіксація кінцевих результатів, оформлення звіту). Для того, щоб студенти активно включилися у навчально-дослідну діяльність й зосередились на творчій роботі, необхідно зробити поставлені перед ними завдання не лише зрозумілими, але й внутрішньо значущими. Визначальною у такій діяльності студентів є актуалізація фахових знань через моделювання професійно орієнтованої навчальної діяльності.

Як показує практика, при виконанні ІНДЗ активізуються такі уміння студентів, як варіативність цілепокладання, генерування оригінальних ідей, різностороннє використання набутих знань, швидке прийняття рішень у невизначеному контексті, прогнозування ефективності власних дій. Іншими запоруками успішної навчально-дослідної діяльності студентів є: мотиваційно-творча активність; інтелектуально-логічні здібності; дослідні уміння, інтуїтивні та комунікативно-творчі здібності; активізація процесів самопізнання та самоконтролю. Наприклад, інтелектуально-логічні здібності майбутніх учителів інформатики проявляються через уміння:

– повно розкривати сутність завдання, виокремлювати підзадачі та висувати припущення щодо їх вирішення;

– абстрагувати, а саме, виділяти істотне спільне і відволікатися від несуттєвого; логічно осмислювати й виділяти головне;

– аналізувати результати науково-дослідницької діяльності, фіксувати результати та інтерпретувати їх, узагальнювати здобуті знання й використовувати їх на практиці;

– теоретично обґрунтовувати, аргументовано відстоювати власну точку зору, експериментально перевіряти висунуті в рамках дослідження ідеї.

На думку С.А.Ракова, вчитель інформатики у навчальному закладі – головний інженер з питань вдосконалення освітнього процесу на основі дослідницьких підходів з використанням ІКТ [3]. Разом з тим, щоб відповідати даній характеристиці вчитель повинен, перш за все, бути компетентним у своїй предметній галузі, а саме володіти не лише фундаментальними знаннями з інформатики на досить високому рівні, але й методологією видобування нових теоретичних знань та їх використання на практиці у власній професійній діяльності.

Серед ІНДЗ, які на наш погляд, варто пропонувати майбутнім педагогам виділимо:

– пошукові, виконання яких сприяє накопиченню досвіду пошуку та опрацювання повідомлень, набуттю самостійності при виконанні етапів, що ґрунтуються на аналізі, узагальненні та систематизації

відомостей (наприклад: систематизувати науково-методичні публікації на певну тематику, здійснити підписку на електронні періодичні видання, порівняти використання паперових й електронних носіїв; підготувати реферативне повідомлення з елементам наукового дослідження; скласти професіограми, тези згідно заданого плану; підготувати анотацію до програми навчального курсу; узагальнити педагогічний досвід вчителя і т.д.);

– творчі, виконання яких спрямоване на оволодіння методами дослідної роботи та прийомами перетворення професійної дійсності, включення студента у різноманітні форми спілкування (наприклад: розробити дидактичні матеріали для учнів різних вікових категорій (вправи, ребуси, головоломки, опорні конспекти); змоделювати певну діяльність, розробити анкети-опитувальники (інтерв'ювання) в Інтернеті; скласти алгоритмічні та евристичні приписи, правила-орієнтири щодо використання конкретного програмного забезпечення, розв'язання олімпіадних завдань за спеціальністю; провести в онлайн-режимі дискусію через форуми і чати; подати теоретичний матеріал через його кодування (схеми, таблиці, діаграми); створити анімовану модель явища; розробити інтерактивний тест для перевірки знань тощо).

Значні потенційні можливості щодо залучення майбутніх учителів інформатики до навчально-дослідної діяльності та набуття предметних компетентностей мають наступні навчальні дисципліни: «Методика навчання інформатики», «Основи анімації», «Основи Macromedia Flash», «Основи мультимедіа», «Мультимедійні засоби навчання». Дані дисципліни входять до циклу професійної та практичної підготовки бакалаврів напрямів 6.040201 »Математика», 6.010102 »Педагогічна освіта» із спеціалізацією «Інформатика» у Рівненському державному гуманітарному університеті. Виконання ІНДЗ зі згаданих вище дисциплін спрямоване на узагальнення науково-педагогічних знань у напрямі обраного фаху, визначення пріоритетів в галузі майбутньої професії, набуття досвіду самостійної дослідної роботи, вироблення уміння вести індивідуальну та колективну діяльність.

Наприклад, з дисциплін «Основи анімації», «Основи Macromedia Flash» майбутнім учителям на 4-му та 5-му роках навчання відповідно пропонуються такі форми ІНДЗ:

– для групи студентів (не менше 3-х чоловік) – розробка навчально-контролюючої програми для вивчення одного із розділів шкільного курсу інформатики (ШКІ), електронних робочих зошитів, програм-генераторів навчальних завдань з урахуванням вікових особливостей учнів;

– для одного студента – розробка дидактичних матеріалів для учнів (головоломки, ребуси, анімовані моделі природних явищ, блоги, веб-квести) та методичних матеріалів для вчителя (олімпіадних завдань з ІКТ та інформатики й добір власних пропозицій щодо їх розв'язування).

У методичних рекомендаціях щодо виконання таких завдань звертаємо увагу на виокремлення етапів навчально-дослідної діяльності студентів та опис їх змісту, прогнозування очікуваних результатів. Так, відповідно до запропонованих рекомендацій, навчально-контролююча програма для вивчення одного із розділів ШКІ повинна складатися з наступних модулів:

1. Пояснення нового матеріалу. Модуль створюється у формі презентації, розробленої в Adobe Flash, що містить обґрунтування доцільності вивчення теми, теоретичний матеріал з практичними прикладами для учнів різних вікових категорій тощо. Перехід між ключовими кадрами здійснюється з використанням панелі керування.

2. Закріплення матеріалу. Даний модуль містить: основні типи задач, прийоми, способи та методи їх розв'язування, формулювання відповідних алгоритмічних правил-орієнтирів; запитання й вправи для самоконтролю; завдання різного рівня складності, у тому числі і задачі, розв'язування яких ілюструє творче застосування системи знань та способів дій. Для реалізації даного модуля запропоновано використати символи-кліпи бібліотеки Learning Interaction.

3. Контроль, перевірка знань учнів. Даний модуль передбачає створення студентами завдань для перевірки знань учнів з відповідної теми в тестовій формі засобами Adobe Flash CS3. Кожне завдання повинне містити питання і відповіді до них. Вибір відповіді здійснюється натисканням відповідної кнопки або інших елементів керування у середовищі Adobe Flash CS3.

За кожним модулем закріплений один із студентів робочої групи. Створений проект повинен містити звуковий супровід персонажів (якщо вони присутні у додатку), вибору кнопок та завдань, які призначені для аудіювання тексту чи розгадування запропонованих у модулях загадок, ребусів та ін.

Іншим прикладом індивідуального творчого завдання для виконання одним студентом є анімування природного чи фізичного явища, наприклад, вогню, води, вітру, дощу або снігу тощо. Як варіант студент може створити анімацію, яка демонструватиме всі ефекти тимчасової шкали – вибух, тінь і т.д. Наприклад, рекомендації до створення анімації такого явища, як дощ або сніг засобами програми Adobe Flash CS3 можуть бути наступними:

– краплі дощу або сніжинки падають випадковим чином. Створіть кілька символів з анімацією руху маленької лінії зверху донизу. Створіть новий символ. У ньому розмістіть екземпляри цих символів на столі випадковим (у жодному разі не рівномірним) чином. Далі на основній лінійці тимчасової шкали розмістіть кілька екземплярів нового символу, переконавшись, що розміри й відстані між ними неоднакові;

– у міру наближення до землі об'єкти набирають швидкість і тому використовуйте прискорення в анімації руху. Для створення ілюзії глибини помістіть один шар з дощем перед персонажами, а інший – за ними.

З дисциплін «Мультимедійні засоби навчання», «Основи мультимедіа» кожен студент має виконати довгострокове завдання – створити мультимедійний проект засобами програм SmartNotebook або IPBOARD Software для інтерактивних дошок SMART Board або IPBOARD відповідно. Наприклад, для студентів напряму «Математика» з додатковою спеціалізацією «Інформатика» проект передбачає розробку системи різнотипних уроків з курсу алгебри чи геометрії основної школи, які містять інтерактивні завдання, графічні, відео-, аудіо- елементи, добір Інтернет-джерел з їх короткою анотацією тощо. Таке завдання завжди викликає в студентів інтерес, оскільки в процесі його виконання, з однієї сторони, виявляються досягнення й недоліки здобутих раніше знань та умінь, а з іншої – розширюється науковий світогляд, поповнюється досвід, формуються нові компетентності. У результаті ІНДЗ є інструментом діагностики та інструментом формування нових знань.

Виконані завдання студентам рекомендується оформлювати у друкованому вигляді (сценарій та структурну схему проекту, опис створення анімації) та в електронному вигляді на CD-диску у форматах .fla та .swf, .notebook, .ipboard та ін. На сьогодні студентам пропонується всі етапи роботи над ІНДЗ описувати у власному блозі або сайті проекту (якщо над ним працює група студентів). Це. в свою чергу, спрощує процедуру взаємодії і спілкування студентів з викладачем, який може в реальному часі відслідковувати роботу над ІНДЗ, залишати свої коментарі та рекомендації щодо етапів реалізації завдання.

Серед педагогічних умов зростання мотивації студентів до здійснення навчально-дослідної діяльності є наявність етапу самооцінювання, захисту здобутих результатів та оцінювання рівня виконання. Оцінка з ІНДЗ є обов'язковим балом, який враховується при підсумковому оцінюванні навчальних досягнень студентів з навчальної дисципліни. Наприклад, серед основних критеріїв, що пропонуються для оцінювання результатів виконання ІНДЗ з дисциплін «Мультимедійні засоби навчання», «Основи мультимедіа», є: розробка сценарію проекту (10 балів), розкриття змісту теми (18 балів), рівень застосування мультимедіа (12 балів) та ін. Розроблений проект при виконанні ІНДЗ з «Основ анімації» студентам пропонується представити у вигляді тез для доповіді на конференції, статті, есе, що дозволяє студентам набрати до 40 балів із 100 балів для всієї дисципліни.

Звичайно, зміст ІНДЗ як засобу залучення студентів до самостійної дослідної діяльності повинен відповідати цілям, завданням дисципліни, фаховій підготовці студентів, стимулювати їх до навчальної, творчої та пошукової діяльності. І як показує досвід, результати такої діяльності студенти доцільно й обґрунтовано використовують, як методичне та дидактичне забезпечення, при проходженні педагогічної практики на 4-му і 5-му роках навчання, при написанні курсових й бакалаврських робіт, а також у майбутній професійній діяльності.

Висновки. Як показала практика, впровадження ІНДЗ у навчальний процес ВНЗ спрямоване не тільки на оволодіння теоретичними знаннями і практичними уміннями, але й сприяє: формуванню у студентів навчально-дослідних умінь, гнучкості мислення; набуттю майбутніми вчителями досвіду пошукової діяльності та виробленню власного стилю у професії; розвитку здатності до самоуправління та самореалізації. Навчально-дослідна діяльність майбутніх учителів інформатики при виконанні ІНДЗ характеризується різними факторами, серед яких: по-перше, сукупність засобів – знань, умінь й навичок, досвіду, якими володіє студент; по-друге, ставлення особистості до процесу діяльності, її результатів та умов здійснення; по-третє, розвиток інтелектуальних, творчих і пізнавальних здібностей, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності.

У **подальших дослідженнях** планується удосконалення індивідуальних навчально-дослідних завдань, критеріїв їх оцінювання на основі особистісно-орієнтованого, диференційованого і системного підходів, як одного із факторів, що відображає тісний зв'язок навчання у ВНЗ з професійною практичною діяльністю та забезпечить якісну підготовку майбутніх учителів інформатики.

Література

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/А. Дистервег [сост. В.А. Ротенберг; общ. ред. Е.Н. Медынского]. – М. : Учпедгиз, 1956.–374 с.

2. Морзе Н.В. Система підготовки методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 605 с.
3. Раков С.А. Сучасний учитель інформатики: кваліфікації та вимоги / С.А. Раков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №5. – С.35-38.
4. Рамський Ю.С. Складові інформаційної культури майбутнього вчителя математики / Ю.С. Рамський, М.А. Умрик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2, Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірн. наук. праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 11 (18). – С. 16-26.
5. Семеріков С.О. Фундаменталізація навчання інформативних дисциплін у вищій школі: Монографія / Науковий редактор академік АПН України, д.пед.н., проф. М.І. Жалдак. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2009. – 340 с.

УДК 378.012:001.895

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТІ

Т.Е.Пушкарьова

Анотація. *У статті проаналізовано основні поняття інноватики, у їх взаємозалежності і взаємозв'язку; розглянуто теоретичні і методологічні чинники інноваційних процесів у вітчизняній освіті та визначено їх сутність і зміст.*

Ключові слова: *інноваційний процес, новація, нововведення, інновація, інноваційна діяльність, педагог-новатор.*

Аннотация. *В статье проанализированы основные понятия инноватики, в их взаимозависимости и взаимосвязи; рассмотрены теоретические и методологические факторы инновационных процессов отечественного образования, определено их сущность и содержание.*

Ключевые слова: *инновационный процесс, новация, нововведения, инновация, инновационная деятельность, педагог-новатор.*

Annotation. *The article analyzes the basic concepts of innovation with interdependence and interrelation between them; the content of innovative education and methodological and theoretical factors of innovative process are considered and discovered through the system of national education.*

Keywords: *innovative process, innovation, novelty, novation, innovative activity, teacher-novator.*

Постановка проблеми. Загальноосвітня школа як один із важливих соціальних інститутів суспільства здійснює на нього все більший і різноплановий вплив, визначає перспективи й можливості соціокультурного, науково-технічного й економічного процесу. Недаремно проблема вдосконалення загальної освіти є однією з актуальних протягом багатьох років. Необхідність її вирішення чітко регламентовано вітчизняними документами: Державними стандартами освіти, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», нормативно-правовими актами Кабінету Міністрів України. У сучасних умовах досягнення високої якості навчання в загальноосвітній школі розглядається як провідний напрям реформування освіти. Історико-педагогічне осмислення цього завдання є свідченням того, що якість навчання у вітчизняній освіті безпосередньо пов'язана з інноваційною діяльністю педагогів, творчим ставленням до неї, здатністю випередити час у застосуванні перспективних форм і методів навчання. Перетворення, що відбулися в соціально-культурному, економічному й політичному житті суспільства в останні десятиліття, активізували процеси реформування вітчизняної системи освіти (й школи зокрема), як її дієвого компонента. Інноваційні педагогічні системи й новаторська діяльність учителів стали об'єктом пильної уваги як дослідників-теоретиків, так і практиків.

Огляд наукових публікацій і досліджень. Аналіз існуючої джерельної бази у галузі освітньої інноватики, яку розробляли як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, засвідчив, що вивченням загальних проблем педагогічної інноватики займалися Дж.Бассет, Х.Білл, Л.І.Даниленко, Л.І. Карамушка, М.В.Кларін, В.Ф.Паламарчук, М.М.Поташник та ін.; філософським осмисленням сучасної педагогічної інноватики (І.М. Богданова, В.Г. Кремень, Н.Г.Ничкало та ін.); визначенням сутності та змісту інновацій (І.П. Підласий, О.Я.Савченко, М.Д.Ярмаченко та ін.). Розробленню різноманітних новітніх моделей змісту освіти присвячено наукові розвідки І.А.Зязюна, М.Б.Євтуха, О.А.Дубасенюк та ін.; дослідженню проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес

© Т.Е.Пушкарьова

загальноосвітнього навчального закладу праці Л.Д.Березівської, Л.І.Даниленко та ін.; розкриттю тенденцій управління інноваційними процесами – Л.М.Ващенко, Л.І.Даниленко, Г.В. Єльникової та ін.; удосконаленню педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів – В.І.Бондарем, С.М.Мартиненко, О.М. Пєхотою, С.О. Сисоєвою та ін.

Нами встановлено, що об'єднавчі процеси, розпочаті у політиці, а згодом і у правовій та економічній сферах, суттєво вплинули на розвиток системи освіти. Концептуальні підходи було зафіксовано у низці міжнародних угод, що формулювали завдання у розбудові спільного освітнього простору, їх визначено як шляхи збереження досягнень і традицій, так і запровадження досить радикальних новацій.

Суттєвий внесок у розкриття ідей педагогічної інноватики мали праці педагогів-новаторів різних років, що з практичних позицій розкривали сутність інноваційних підходів у навчанні та вихованні (Ш.О.Амонашвілі, І.П.Волков, М.П.Гузик, Є.М.Ільїн, С.М.Лисенкова, В.Ф.Шаталов, М.І.Щетинін та ін.).

Метою статті є теоретико-методологічний аналіз сутності та особливостей впровадження інноваційного процесу, який здійснюють учасники інноваційної діяльності для створення у вітчизняних навчальних закладах інноваційного середовища.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інновація» з'явилося в педагогічній науці наприкінці XIX століття, а у 30-ті рр. XX ст. на Заході виникла спеціальна галузь дослідження нововведень – інноватика, яка відображала загострені в періоди кризи потреби людства щодо впровадження нових послуг та ідей. Інноватика спочатку була міждисциплінарною галуззю досліджень, що отримала свої витоки з філософії, соціології, теорії управління, психології, економіки й культурології.

Вивчення окресленої проблеми дало змогу встановити, що поняття «інновації» набуло широкого вжитку в педагогіці в середині 80-х років XX ст. для визначення процесів перебудови вітчизняної системи. Водночас інноваційні дослідження стали самостійним напрямом наукової діяльності. Якщо звернутися до історії розвитку системи освіти СРСР, то, безумовно, найяскравішим і значущим етапом розповсюдження інновацій, їх результативності були 20-ті роки XX ст. (розроблення й впровадження наукових основ системи народної освіти, створення дослідно-експериментальних шкіл, нових підручників і методичних посібників, пошуки й застосування активних методів і форм навчання, розвиток самоуправління в шкільному житті тощо). Однак, починаючи з 30-х років, після відомих постанов ЦК ВКП(б) «Про початкову середню школу» (1931) і «Про програми і режим початкової і середньої школи» (1932), спрямованих на стабілізацію навчального процесу, вводилася досить жорстка регламентація шкільного життя і педагогічного досвіду, що стримувала і гальмувала інноваційні процеси.

Незважаючи на постійний творчий пошук педагогів, широкі інноваційні процеси були надовго призупинені, майже до середини 50-х років XX ст. Поруч із традиційною системою навчання у цей період з'являються й елементи альтернативного характеру, виникають передумови для створення гуманістичної педагогіки, все більше розповсюджуються ідеї про необхідність пошуку нових способів передавання знань, їх одержання і засвоєння учнями.

У 60-ті – 70-ті роки XX ст. набуває розповсюдження досвід учителів-новаторів, напрацювання стають популярними у 80-ті роки. Ці педагоги швидко відреагували на нове соціальне замовлення держави: треба було шукати «шлях до учня» (Є.М.Ільїн), як «навчати всіх, навчати кожного», «навчати, перемагаючи» (В.Ф.Шаталов), «коли легко навчатися» (С.М.Лисенкова), коли праця вчителя і його спілкування з учнем стає «педагогічною симфонією» (Ш.О.Амонашвілі).

Як засвідчують історичні матеріали, досвід учителів-новаторів і вся атмосфера творчого пошуку цього періоду неймовірно активізували інноваційну роботу педагогічних колективів, надавали їм потужного імпульсу. Особливістю цих часів стала гуманістична й демократична орієнтація на пошук, що характеризувався розробленням нових педагогічних технологій, прагненням до створення суто гуманних стосунків учителя і учня, вчителя і батьків. Набули визнання теорії формування розумових дій (П.Г.Гальперін), проблемного навчання (І.Я.Лернер, М.І.Махмутов), розвивального навчання (Л.В.Занков, Д.Б. Ельконін, В.В.Давидов), розвитку пізнавального інтересу (Г.І.Щукіна), оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, В.О.Онищук, М.М.Поташник та ін.).

У 90-ті роки XX ст., після розпаду СРСР і утворенням пострадянських держав, введенням Законів «Про освіту», «Про загальну середню освіту» в Україні, було створено сприятливі умови для педагогічної творчості, відкрито простори для масштабного впровадження інноваційних технологій, що впливало на варіативність змісту і форм навчання.

З огляду на досліджувану проблему, розглянемо деякі стійкі закономірності, що впливають на освітню галузь. Останнім часом як в Україні, так і за кордоном, прослідковується зростання престижу

освіти, її якості. Реакцією на вимоги часу стали тенденції демократизації, фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації та комп'ютеризації освіти, що є свідченням того, що державна політика має бути спрямованою на випереджувальний розвиток освіти порівняно з іншими соціальними сферами. Суспільну думку необхідно формувати на користь пріоритетної галузі освіти як важливої передумови соціально-економічного розвитку; становлення ринку освітніх послуг і відповідної йому конкуренції має супроводжуватися пільговим оподаткуванням, системою державних дотацій, створенням умов для впровадження інвестицій в освіту; широке розгортання наукових досліджень з економіки, соціології, психології та педагогіки освіти; формування об'єктивної й авторитетної служби суспільного контролю за діяльністю навчальних закладів; наявності чітких критеріїв їх рейтингової оцінки.

Питання впровадження інноваційних процесів стало актуальним і в сучасній школі, тому що було визначено основні шляхи модернізації української освіти й, відповідно, активне її реформування. Однак варто зазначити, що, незважаючи на зростаючий інтерес до розгортання інноваційних процесів, до цього часу ще не створено загальної теорії інноватики. На наш погляд, заслуговує на особливу увагу низка досліджень з цього напряму. Зокрема, І.П.Підласий дає таке тлумачення поняттю «інновація»: «Інновація – це зміни всередині системи, що розглядають нововведення у педагогіці, що поліпшують рух і результати навчально-виховного процесу» [7, с.180]. Автор зазначає також, що інновації не можуть бути зведені до створення засобів, інновації – це й ідеї, й процеси, і засоби, і результати, що знаходяться в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи.

Як уже зазначалося, інновація як процес передбачає створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». На цій підставі І.М. Дичківська пропонує розрізняти поняття «новація» як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновації», яке «ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації» [3, с.24].

Більш чітку диференціацію цих понять визначає В.Ф.Паламарчук, яка вважає інновацію результатом творчого пошуку особистості або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці. Інновація «є результатом зародження, формування і втілення нових ідей. Якщо педагог відкриє принципово нове, – він є новатором, якщо трансформував якусь нову ідею в практиці – інноватор» [6, с.53].

Ми вважаємо, що знання різнопланових видів інновацій допомагає повніше усвідомити мету нововведення, його можливості та особливості розгортання інноваційного процесу.

Серед причин, що дозволяють або навпаки заважають нововведенню, варто виокремити такі, як: економічні (недостатнє фінансування закладів освіти для інноваційної діяльності, недосконала матеріально-технічна база загальноосвітнього навчального закладу, що гальмує впровадження деяких нововведень); соціальні (неефективна система розповсюдження нововведень); психологічні (переконання вчителів як загальні, так і конкретні у ставленні до певного нововведення); педагогічні (традиції організаційно-педагогічної, управлінської діяльності).

Усе зазначене попередньо дозволяє стверджувати, що інноватика є полідисциплінарною. Те ж саме можна зазначити й про одну з її галузей – педагогічну інноватику, в побудові якої бере участь не лише педагогіка, але й такі галузі науки й практики, як: соціологія вчителя, педагогічна психологія, освітологія, культурологія та інші. Зокрема, Л.І. Даниленко характеризує педагогічну інноватику як окрему галузь педагогіки, що має свій об'єкт (інноваційна діяльність учасників навчально-виховного процесу) і предмет (власне освітні інновації), закономірності та тенденції розвитку [2, 96–99].

Ми переконані в тому, що у сучасному ЗНЗ назріває необхідність перетворень, змін і втілень інноваційних ідей від теоретиків і новаторів до суспільного усвідомлення і практичної педагогічної діяльності. Джерелами цих перетворень є державне замовлення, визначене в Законі «Про вищу освіту», в якому визначено перехід української системи освіти на нову змістову і технологічну модель; вплив на сприйняття нових педагогічних ідей, тих суспільних настроїв, ідеалів, очікувань, які є пріоритетними для суспільства загалом, у професійній педагогіці та регіональній суспільній думці; діяльність інтерпретаторів нового, а також самих авторів нововведень; традицій педагогічної діяльності, що закріплені в життєдіяльності та атмосфері окремо взятого ЗНЗ; особистісних особливостях членів певної педагогічної спільноти.

Звернемо увагу також на те, що із гуманістичних традицій вітчизняної освіти виділяється культурологічний підхід, який розглядає інноваційну педагогічну діяльність як явище культури, розкриває інноваційні освітні процеси як домінувальну форму засвоєння й передавання соціального досвіду, накопиченого минулими поколіннями у взаємовідношенні з оточуючим світом у будь-якому традиційному суспільстві. Наприклад, у стародавній Індії вчитель (гуру) передавав під час навчання своїм учням не просто знання священних текстів, але й розуміння ритуалів, неймовірно складну систему поведінки, спілкування, діяльності, що переходять від покоління в покоління протягом

століття, тобто трансляція традиційної ведійської культури в Індії здійснювалась шляхом відродження духовної особистості вчителя в учневі за допомогою спеціальних прийомів і засобів навчання. Водночас процес відродження розумівся як щось досить реальне, але варто зазначити, що в нинішніх умовах традиційна система навчання орієнтована на визначену «знаннєву» функцію освіти.

У древньогрецькій культурі формувалося також прагнення не лише до збереження й відтворення традиційного соціального досвіду, але й до розуміння сутності людського буття, становлення нового образу світу, готовності до його змін і самовдосконалення. Змінюйтеся самі, змінюйте світ – проголошував Сократ. Вона визначала й пошук нововведень у процесі передавання соціального досвіду.

Історичний екскурс підтвердив, що цивілізаційні перетворення у розвитку нашого суспільства об'єктивно потребували змін предметного середовища життєдіяльності людини. Ці зміни знаходять відображення у духовній сфері суспільства, динаміці світоглядних установок і ціннісних орієнтирів. Сьогодні все більше підвищується статус творчої особистості, що одержує реальну змогу виявити свою індивідуальність, самобутність і неповторність, водночас необхідно рахуватися з історичними традиціями розвитку української державності, переосмислювати роль політичної влади у розвитку соціальних протиріч і конфліктів, визнавати універсальну значущість різних культур.

У працях сучасних дослідників (І.Д.Бех, В.І.Бондар, Н.М.Бібік, С.М.Мартиненко, О.Я. Савченко та ін.) стверджується, що освіта – це не лише спосіб навчання індивіда, але й механізм розвитку культури, формування образу світу і людини в ньому. Відповідно й інноваційні освітні процеси мають охоплювати в змісті нові ціннісні орієнтири, які допоможуть сучасним і майбутнім поколінням забезпечувати виживання і прогрес людства, долати негативні тенденції в освіті, відчувати її співвідношення з іншими формами соціального життя, культури, перспективами світового розвитку.

Таким чином, на основі зазначеного, робимо висновок, що інноваційний процес в освіті є організацією освітнього середовища, за якого навчання і виховання розглядаються з культурологічних позицій, коли належність педагога до культурних цінностей стає важливим чинником суспільної та національної свідомості. Інноваційний освітній процес, що відбувається в соціокультурному середовищі, є діяльним способом становлення суб'єкта, який взаємодіє з іншими суб'єктами. Мета інноваційної освіти визначає майбутнє економічного і культурно-духовного розвитку суспільства і людини зокрема.

Варто стверди ти, що інноваційна освіта не існує ізольовано від інших видів діяльності, вона технологічно використовує для своєї мети надбання науки, культури, соціальної, культурологічної й педагогічної практики, а також інші форми досвіду, що дає змогу «систематизувати та науково обґрунтувати взаємодію елементів навчально-виховного процесу, здійснювати особистісно орієнтований та суб'єкт-суб'єктний підхід, знаходити оптимальні шляхи досягнення мети, поєднуючи теорію з практикою» [4, с.73].

Відтак, головним змістом інноваційної освіти нинішнього століття є:

– вільний розвиток і саморозвиток особистості та її здібностей, пошук стратегії індивідуалізації творчого самовираження;

– відмова від ідеї насилля, встановлення рівноправних партнерських стосунків із природними процесами, людиною, цінностями іншої культури;

– визнання взаємовпливів і взаємозамін, коли «я розумію його, а він сприймає мене».

Інноваційні освітні системи, зберігаючи наслідування культурних традицій та досвід минулого, мають бути орієнтовані на модернізацію й адаптацію до нових суспільних умов. У зв'язку з цим варто зазначити, що розвиток інноваційних процесів у сучасних умовах має враховувати інтеграцію існуючих традиційних систем, старих і нових стратегій з урахуванням світових, регіональних і національно-етнічних особливостей.

Вчитель інноваційної школи у стратегічному вимірі має бути орієнтованим на реалізацію особистісної, суб'єктної, діяльнісної, індивідуально-творчої парадигми освіти, тому він має бути готовим до креативної педагогічної діяльності. Поняття «креативність» з'явився в англо-американській психології у 60-ті роки XX ст. для «визначення здібності, що відображає глибинну якість індивідів створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення» [1, с.243]. Було визначено й інтелектуальні здібності, що характеризують креативність особистості, серед яких – швидкість думки (кількість ідей, що виникають у хвилину); гнучкість думки (здатність переключатися з однієї ідеї на іншу); оригінальність (здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих); здатність до розроблення гіпотези. Ці здібності об'єднуються під загальною назвою «дивергентність мислення», яка виявляється, коли проблема не може бути вирішена традиційним способом (на відміну від «конвергентного» мислення, що орієнтується на відоме розв'язання проблеми) [1, с.243].

У вітчизняній психології креативність тлумачиться як «міра творчого потенціалу особистості, як деяка особлива її якість виявляти соціально значущу творчу активність» [1, с.243]. Водночас «творчість» має процесуально-результативний, а «креативність» – суб'єктивно-зумовлений характер.

На певному етапі педагог починає розуміти, що необхідно вдосконалювати свою професійну діяльність, вносити в неї щось нове, що може продовжуватися досить тривалий час, коли відбувається часткова відмова від старого, хоча і здійснюється взаємодія з минулим. На останній стадії відбувається адаптація до змінених умов, у вчителя починає формуватися новий тип професійної поведінки. На нашу думку, педагог з індивідуальним стилем діяльності сміливо виходить за межі нормативних кваліфікаційних вимог, долає традиційний підхід до результатів своєї роботи, стереотипи мислення, твердо відстоює свою професійну позицію.

Отже, основними функціями реалізації творчої індивідуальності в інноваційному освітньому процесі є такі, як: перетворення власної педагогічної діяльності; знаходження й впровадження нових педагогічних технологій, що оцінюються за продуктивністю й значущістю; саморозвиток на основі самовизначення й самовдосконалення. Основою творчої індивідуальності педагога є продуктивне самопізнання, яке полягає в усвідомленні неповторності особистості у порівнянні з іншими; сукупність креативних підходів й уявлень про себе; цілісність і гармонійність, внутрішня єдність індивідуальних креативних здібностей; динамічність саморозвитку та становлення особистості; самоствердження й усвідомлення власної компетентності.

В інноваційному освітньому процесі виникають протиріччя між потребою у створенні нового й відсутності умов і засобів, необхідних для її задоволення. Відходячи від старого й орієнтуючись на педагогічні цінності, вчителі роблять вибір на користь перетворення освітньої практики. На черговій хвилі інноваційної діяльності виникає незадоволення рішеннями, що раніше приймалися, назріває проблема, яка вимагає нових підходів.

Нами встановлено, що протягом останніх десятиліть у системі освіти України було закладено методологічні, теоретичні, правові та інституційні основи інноваційних процесів. Очевидно, що розроблення і впровадження комплексної національної програми заходів нових перетворень може сприяти поглибленню інноваційних тенденцій в освітній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, стати імпульсом нового циклу розвитку як вітчизняної школи, так економічного і суспільного розвитку країни загалом.

Висновки. Отже, теоретико-методологічні передумови впровадження інноваційних процесів у вітчизняній освіті визначають потреби його учасників у професійній та особистісній реалізації. Підтверджено, що основу і зміст новітніх освітніх процесів складає інноваційна діяльність із застосуванням прогресивних ідей, концепцій, відкриттів і винаходів. Суб'єктом цього процесу є, насамперед, педагог-новатор, який підтримує й розуміє його сутність і важливість для розвитку особистості, водночас інноваційна освітня практика стимулює як перебудову професійної діяльності, так і особистісно-професійне зростання.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Даниленко Л.І. Умови забезпечення інноваційної діяльності в навчально-виховних закладах освіти // Педагогічні інновації: Ідеї, реалії, перспективи. Матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. 20–21 жовтня 1998. – Суми: Мрія–1, 1998. – С. 96–99.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Мартиненко С.М. Професійна підготовка вчителя початкової школи в контексті інноваційних технологій / Мартиненко С.М. – Традиції та інновації у підготовці у підготовці вчителя початкової школи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 3–4 листопада 2011 р. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – С.72 – 74.
5. На переломе. Философия дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. П.В.Алексеев. – М.: Политиздат, 1990. – 563 с.
6. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф. Паламарчук. – Т.2. – К. : Освіта України, 2005. – 504 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: новый курс / И.П.Подласый: – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 478 с.
8. Савченко О.Я. Основні напрями реформування шкільної освіти /О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 2–6.

УДК 378.147 + 373. 015. 31

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Л.М.Семенець

Анотація. *У статті розкрито специфіку формування професійної готовності майбутніх учителів в умовах компетентнісного підходу. Структуру професійно-педагогічної готовності представлено на двох рівнях: функціональному та особистісному. Сформульовано авторське визначення професійно-педагогічної компетентності, а також означено її структуру. Обґрунтовано, що професійна готовність майбутніх учителів і їхня професійно-педагогічна компетентність мають ізоморфні структури.*

Ключові слова: *професійно-педагогічна готовність, професійно-педагогічна компетентність, проектувальна компетентність, компетентнісний підхід.*

Аннотация. *В статье раскрыто специфику формирования профессиональной готовности будущих учителей в условиях компетентностного подхода. Структура профессионально-педагогической готовности представлена на двух уровнях: функциональном и личностном. Сформулировано авторское определение профессионально-педагогической компетентности, а также обозначено ее структуру. Обосновано, что профессиональная готовность будущих учителей и их профессионально-педагогическая компетентность имеют изоморфные структуры.*

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая готовность, профессионально-педагогическая компетентность, проектировочная компетентность, компетентностный подход.*

Annotation. *The article deals with the specifics of professional formation of future teachers in terms of the competence approach. The structure of vocational teacher preparedness are presented on two levels: functional and personal. The authors' definition of professional and pedagogical competence, and is defined by its structure. Proved that the professional readiness of future teachers and their professional and pedagogical competence are isomorphic structure.*

Keywords: *professional and pedagogical readiness, professional and pedagogical competence, design expertise, competence approach.*

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих і компетентних спеціалістів, процес формування випускників ВНЗ як суб'єктів професійної діяльності тісно пов'язані з професійною готовністю – однією з центральних проблем сучасних психолого-педагогічних досліджень. На сучасному етапі модернізації освітньої галузі першочерговим завданням є розробка шляхів і способів реалізації сучасних підходів у професійно-педагогічній освіті. Досі залишається мало вивченою проблема формування професійної готовності майбутніх учителів в умовах компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців – одна з найважливіших у галузі теорії і методики професійної освіти. У працях вітчизняних і зарубіжних учених визначено стратегічні напрями професійної підготовки фахівців у контексті нової філософії освіти (В.П.Андрущенко, Н.М.Бібік, А.А.Герасимчук, В.Г.Кремень, П.Ю.Саух та ін.); простудійовано теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів (О.Є.Антонова, О.А.Дубасенюк, В.Г.Моторіна, Н.Г.Ничкало, С.П.Семенець та ін.); розроблено ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі (Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, А.В.Хуторський та ін.). Запровадження компетентнісного підходу в системі вищої освіти розглядається вітчизняними вченими: Н.М.Бібік, О.І.Локшиною, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, С.О.Сисоєвою та іншими. Аналіз теорії і практики вузівської підготовки дозволив визначити актуальність компетентнісного підходу як базового для формування фахівця.

Мета нашого дослідження – розкрити специфіку формування професійно-педагогічної готовності в умовах компетентнісного підходу, визначити структуру професійної готовності майбутніх учителів, а також професійно-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Методологічний рівень розв'язання проблеми професійної готовності майбутніх учителів передбачає застосування різних наукових підходів у процесі професійно-педагогічної підготовки.

В умовах оновлення професійної освіти актуалізується компетентнісний підхід до підготовки фахівця у ВНЗ. Він базується на вдосконаленні форм навчання підготовки кваліфікованого фахівця,

© Л.М.Семенець

готового до відтворення знань і вмінь у соціальному, інформаційному соціумі. Основними функціями якого є інтеграція освіти навчального простору, забезпечення об'єктивності діагностичних процедур, підвищення якості супроводжуючих процесів, оптимізація системи управління якістю освіти [5, с. 84].

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців посилює практичну орієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань уміннями та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях [4, с. 48-49].

Реалізація компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів передбачає не засвоєння готової навчальної інформації, не передачу вмінь, а формування в студентів професійно-педагогічної компетентності. Н.В.Кузьміна визначає професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу – особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [3 , с. 90]. На думку Н.М.Бібік, це єдність знань, умінь, здібностей, а також готовність діяти в складній ситуації й розв'язувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності [1, с. 47-52].

Таким чином, професійно-педагогічна компетентність тісно пов'язується з готовністю до професійно-педагогічної діяльності як одного із провідних засобів та умов розвитку особистості педагога.

Ми погоджуємося з тим, що готовність до педагогічної діяльності є сукупністю сформованих на необхідному рівні мотивів, професійних знань, умінь і навичок, а також певного досвіду застосування їх на практиці [6, с. 71-75]. У зв'язку з цим вважаємо, що професійно-педагогічна готовність має дворівневу структуру: перший рівень є функціональним, другий – особистісним. Функціональний рівень забезпечує проектування педагогічної системи «вчитель – учень» і цілісне виконання майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Особистісний рівень професійно-педагогічної готовності передбачає розвиток особистісних якостей і психічних новоутворень, що забезпечують повноцінну професійно-педагогічну діяльність.

У структурі функціонального рівня професійно-педагогічної готовності студентів виокремлюємо такі складові: концептуальна (теоретико-методологічна), дидактико-методична, психологічна, спеціальна (фахова), управлінська та діагностична готовності.

З огляду на обґрунтовану В.В.Рибалком [7, с. 144-155] концепцію тривимірної психологічної структури особистості, вважаємо, що структуру особистісного рівня професійно-педагогічної готовності студентів формують такі компоненти (рис. 1): навчально-педагогічна і науково-педагогічна діяльність (діяльнісний вимір); педагогічні й спеціальні (фахові) здібності (генетичний вимір); педагогічне спілкування, педагогічні спрямованість і самосвідомість, педагогічне мислення (соціально-психолого-індивідуальний вимір).

Рис. 1. Структура професійної готовності майбутніх учителів

Тому, на наш погляд, зміст професійно-педагогічної компетентності може бути розкритий через перспективну готовність до професійної педагогічної діяльності, що реалізується на функціональному й особистісному рівнях і забезпечує саморозвиток педагогічної системи «вчитель – учень» («викладач – студент»).

Предметом сучасних наукових досліджень є структура професійної компетентності. М.М.Забродський вважає, що в професійній компетентності обов'язковими є мотиваційна, пізнавальна, діагностична складові. Саме вони виявляють рівень сформованості, професійної обізнаності, майстерності особистісних якостей фахівця [2, с. 28-32].

Сформульоване авторське визначення професійно-педагогічної компетентності як видової ознаки готовності передбачає встановлення відповідності між їх структурними компонентами. Вважаємо, що професійна готовність майбутніх учителів і їхня професійно-педагогічна компетентність мають ізоморфні структури, а отже, існує взаємно однозначна відповідність між рівнями, компонентами, етапністю формування та результатами практичного втілення. Відтак проблема професійної готовності до педагогічної діяльності є узагальненням проблеми формування в майбутніх учителів педагогічних компетентностей – складних особистісних утворень, якими володіє викладач. Структури професійно-педагогічних компетентностей викладача й майбутнього вчителя мають бути ізоморфними, а також відрізнятися рівнем теоретичного узагальнення змістових компонентів. Реалізація фрактального підходу [8, с. 248] передбачає, що в кожному структурному компоненті професійної компетентності викладача проектується відповідний компонент професійної компетентності майбутнього вчителя. Тому однією з провідних професійних компетентностей викладача є проектувальна компетентність як готовність до створення образу двох ізоморфних педагогічних систем: «викладач – студент» і «учитель – учень» (рис. 2.).

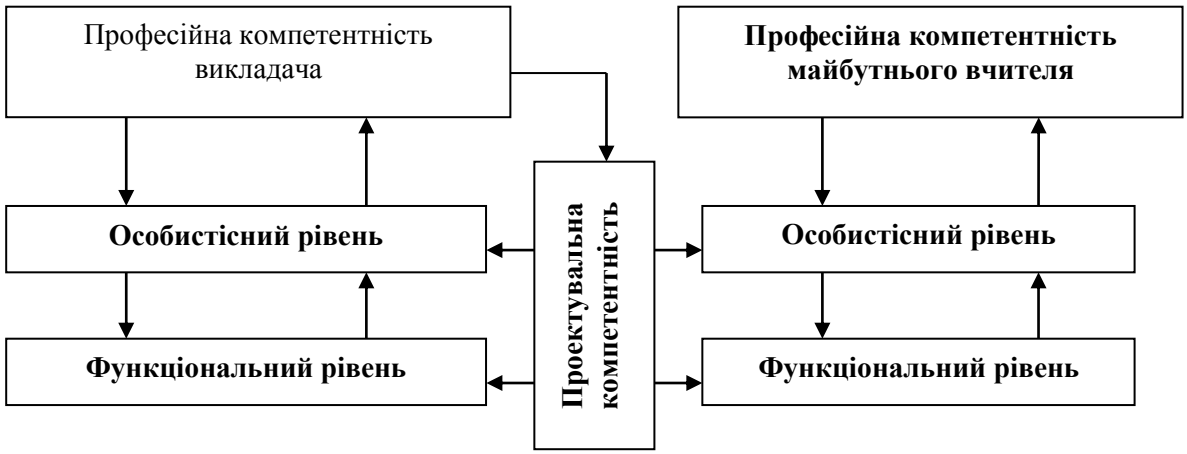

Рис. 2. Фрактальний підхід до визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладача і студента

Висновки. Обґрунтовано, що розв'язання проблеми професійної готовності майбутніх учителів передбачає застосування компетентнісного підходу в процесі професійно-педагогічної підготовки. Такий підхід є продуктивним, і тому має стати провідним у професійній підготовці та подальшій діяльності вчителя. Перспективою подальших досліджень є розкриття змісту визначених складових професійно-педагогічної готовності.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47-52.

2. Забродський М. М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М. М. Забродський // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №1. – С. 28-32.

3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.

4. Матійків І. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців / І. М. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – 2006. – № 3. – С. 44-53.

5. Микитюк О. М. Компетентнісний підхід до проблеми розвитку окремих професійних компетенцій у післядипломній освіті / О. М. Микитюк // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – 2012. – № 5. – С. 84-90.

6. Мороз О. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск, 1980. – С. 71-75.
7. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): [навч.-метод. посібник] / В. В. Рибалка. – К. : НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.
8. Семенець С. П. Теорія і практика розвивального навчання у системі методичної підготовки майбутніх учителів математики: дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Сергій Петрович Семенець. – Житомир, 2011. – 510 с.

УДК 37.091. 3

ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

З.М.Стукаленко

Анотація. *У статті проаналізовано психолого-педагогічний аспект феномену «професійна толерантність» у науково-педагогічній літературі. Зосереджено увагу на критеріях та специфіці зазначеного феномена як значущої якості особистості вчителя музичного мистецтва.*
Ключові слова: *професійна толерантність, вчитель музичного мистецтва, мистецька освіта.*

Аннотация. *В статье проанализирован психолого-педагогический аспект феномена «профессиональная толерантность» в научно-педагогической литературе. Сосредоточено внимание на условиях и специфике указанного феномена как значимого качества личности учителя музыкального искусства.*
Ключовые слова: *профессиональная толерантность, учитель музыкального искусства, художественное образование.*

Annotation. *In the article analyzes the psychological and pedagogical aspects of the phenomenon of «professional tolerance» in scientific and pedagogical literature. The emphasis on the criteria and the specifics of this phenomenon as an important quality of a teacher of music.*
Keywords*: professional tolerance, teacher of music, art education.*

Постановка проблеми. Зважаючи на стрімкі глобалізаційні процеси у світовому співтоваристві, інтернаціоналізацію, міжкультурний діалог і розширення зв'язків між державами, революцію у сфері інформаційних технологій та комунікативних засобів спілкування, глобального розуміння набуває феномен толерантності.

У сучасній мистецькій освіті професійна толерантність виступає однією із найважливіших умов для успішної діяльності у навчально-виховному процесі, цілісним підґрунтям її динамічного зростання та своєрідною гарантією до підвищення ефективності зазначеного процесу. Тому, зважаючи на вище сказане, дослідження сутності феномена «професійна толерантність» у науково-педагогічній літературі мистецького спрямування є своєчасним і доцільним.

Аналіз досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження різних аспектів толерантності проведено відомими дослідниками, з-поміж яких слід відзначити: Ж.Бастида, П.Кінга, Б.Уільяма та ін. Проблеми тактовності, безконфліктності розглядають вітчизняні дослідники: Т.Алексєєнко, О.Безпалько, В.Бочарова, Р.Валітова, Ю.Василькова, О.Зарівна, А.Мудрик, В.Сухомлинський, О.Швачко. Дослідники І.Бех, Л.Завірюха, В.Калошин, В.Шалін акцентують увагу на питаннях розкриття педагогічного контексту феномена толерантності. Різні аспекти формування толерантності школярів та студентів у закладах освіти розглядаються у дисертаційних дослідженнях Б.Гершунським, О.Карякіною, В.Козловим, Л.Колобовою, Д.Колосовим, І.Ключником, А.Погодіною, М.Перепеліциною, І.Пчелінцевою, Ю.Тодорцевою. Проблеми формування відносин знайшли своє відображення в роботах Б.Ананьєва, Я.Довгополової. Толерантність як складову культури свідомості розглядають А.Асмолов, А.Кондаков; проблеми міжетнічної толерантності – Л.Аза, Р.Валітова, Л.Головатий, О.Грива, Б.Євтух, В.Зорько, О.Майборода, В.Мухтерем, Л.Орбан-Лембрик, А.Петрицький, Т.Сенюшкіна, О.Сербенська, В.Скуратівський, Г.Солдатова, Ю. Тищенко, В.Трощинський; генезис і типологію толерантності Н.Круглова, О.Магометова; толерантність у процесі знаходження цілісності Є.Козаков, У.Тишков, В.Лекторський, А.Садохін, Н.Федотова.

Окремі проблеми толерантності у галузі мистецької освіти розглядають науковці: Е.Абдуллін, О.Асмолов, Л.Майковська, Л.Масол, О.Олексюк, М.Осєннєва, Л.Безбородова, Г.Падалка,

© З.М.Стукаленко

О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, В.Черкасов, О.Лобова, О.Ніколаєва, В.Орлов, Д.Кабалевський, Ю.Алієв, Л.Школяр.

Мета статті полягає у висвітленні сутності феномена «професійна толерантність» у науково-педагогічній літературі мистецького спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний підхід вітчизняних та зарубіжних науковців до вирішення міждисциплінарних базових ланок проблеми толерантності дав поштовх для пошуку та розв'язання проблеми професійного контексту. У педагогічній науці почався процес наукового оформлення теоретико-методологічних основ професійно-толерантного виміру навчально-виховного процесу. Зумовлене це тим, що настав час осмислити наявні перші результати проведених певних досліджень у галузі педагогіки і спільно виробити підходи до толерантного виховання, виявити шляхи і механізми формування професійної толерантності в українському суспільстві.

Наше звернення до наукових досліджень дозволяє констатувати великий обсяг праць і різноманітних поглядів на сутність професійної толерантності. У дослідженнях науковців сутність і структура професійної діяльності викладача вищої школи збігаються з професійною діяльністю вчителя музичного мистецтва , хоча і є більш варіативною та гнучкою за своєю суттю.

Так, низка документів ЮНЕСКО пропагує постійне зростання вимог щодо якості професійної сфери діяльності фахівців з урахуванням особливих якостей сучасної моделі майбутнього вчителя нової генерації. Тому усвідомлення себе у певній професії передбачає у вихователів будь-якої сфери особливої якості – професійної толерантності, в якій інтегруються всі важливі ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тож, професійна толерантність, на нашу думку, характеризується як певна професійна позиція педагога і визначається інтегральною характеристикою, що актуалізує поняття взаємодії викладача-студента у професійній діяльності засобами демократії, гуманізму та рівноправності.

В залежності від педагогічних умов, організації навчально-виховного процесу, специфіки спілкування з музичним мистецтвом, участі у різних видах і формах музично-творчої діяльності, науковці пропонують різну інтерпретацію понять «толерантність», «професійна толерантність», «педагогічна толерантність».

Досліджуючи проблему педагогічної толерантності вчителя музики, Е.Абдуллін зосереджує увагу на виховному та дидактичному аспектах предмета наукового пошуку. «Сфера толерантності розповсюджується як на проблеми виховання тих чи інших якостей особистості учня, так і на проблеми навчання, опанування знаннями, уміннями, навичками» [1, с. 209]. Науковець обґрунтовує загальні прояви педагогічної толерантності та виявляє специфічні ознаки зазначеного феномена, характерні для вчителя музики. До загальних Е.Абдуллін відносить любов до дитини, волю вчителя, віру в подальший розвиток особистості.

Ототожнюючи педагогічну толерантність з професійною толерантністю, враховуючи специфіку музичного мистецтва і музично-педагогічної діяльності, Е.Абдуллін зосереджує увагу на толерантному ставленні вчителя до змісту музичної освіти школярів, а саме: досвіду емоційно-ціннісного відношення до музики; знання музики і знання про музику; музичним умінням і навичкам; досвіду музично-творчої діяльності школярів.

Цілком зрозуміло, що професійну толерантність вчителя музичного мистецтва Е.Абдуллін вважає проявом педагогічної мудрості, поваги до дітей і сприймання ними творів світового музичного мистецтва, терпіння при опануванні музично-педагогічними технологіями на уроках та в різних формах позакласної роботи з художньо-естетичного виховання молоді.

Принагідно зауважити, що окрім педагогічної толерантності, у науковому середовищі значного поширення набуває феномен «етнокультурної толерантності». Російська дослідниця Л.Майковська у докторській дисертації «Феномен етнокультурної толерантності в музичній освіті» пропонує чітке визначення сутності зазначеного феномена: «шанобливе розуміння, визнання групою іншої картини світу, іншої культури при позитивному сприйнятті своєї власної та прагненні інтеграції з іншими культурами» [3, с. 28]. Дослідниця вважає, що «проблема встановлення контактів, взаєморозуміння між мовами музики різних народів може бути успішно вирішена шляхом оволодіння «граматикою» тієї чи іншої національної музичної мови. При цьому, людина, що володіє декількома мовами, здатна більш глибоко оцінити красу рідної мови, як і народ, що володіє багатьма музичними системами; ще більше цінувати і розвивати національні самобутні традиції» [3, с. 262]. Але, як зазначає дослідниця, мова музики не має національних кордонів та володіє універсальністю тлумачень крізь призму загального розуміння музичних форм. Тому, «існує універсальний тип музичного мислення, що дозволяє людям через спілкування з музикою розуміти один одного. Це пояснюється тим, що глибинні структури,

архетипи, що зберігаються в психіці на рівні несвідомого, при найрізноманітніших умовах, виявляють себе в музиці, діючи на людину поза її волею» [3, с. 262].

Отже, формування толерантності, на думку Л.Майковської, спрямована на гуманізацію суспільних взаємин, котра повинна спрямовуватися, передусім, на толерантну позицію викладача, що формує емоційно-емпатійну сферу особистості в атмосфері співпраці й партнерства.

Поділяючи погляди Л.Майковської, Е.Койкова обґрунтувала розуміння толерантності як одного з головних принципів полікультурного освітнього простору та визначила педагогічні умови, критерії і рівні сформованості виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору. Е.Койкова вважає, що «музичне мистецтво є провідним засобом виховання толерантності молодших школярів, яке здатне через рефлексію впливати на особистісне ставлення один до одного» [2 с. 39].

Таким чином, Е.Койкова процес формування толерантності молоді розглядає у контексті полікультурного освітнього простору з опорою на кращий досвід виховання й культури міжнаціонального спілкування.

З огляду на зміни, які відбуваються в національній системі освіти, Л.Масол, обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади й пріоритетні напрями модернізації загальної мистецької освіти, чільне місце відводить формуванню толерантності вчителів та учнів у процесі спілкування з цінностями музичного мистецтва. «Головною метою освіти, – наголошує науковець, – має стати людина, а функцією – забезпечення умов для її саморозкриття, гармонізації відносин із собою, іншими людьми, світом загалом» [4, с. 62].

Л.Масол наголошує, що «схильність людей до замкненості в межах власної національно-культурної ідентичності нерідко веде до *інтолерантності*, неприйняття іншого лише тому й саме тому, що він інший» [4, с. 63]. «Вчитель мистецтва, окрім суто професійних якостей і фахових компетентностей повинен мати антропологічно зорієнтоване мислення, ознаками якого є вміння здійснювати конструктивний дискурс, уникати конфліктів, вести діалог і досягати консенсусу інтерпретацій» [4, с. 72].

Таким чином, Л. Масол процес формування толерантності розглядає у контексті розвитку загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання. Опанування цінностями світового музичного мистецтва у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, засвоєння основних концептуальних положень художньо-естетичного виховання молоді уможливлює формування професійної толерантності майбутніх фахівців, готовності до роботи у різних закладах мистецького спрямування.

Слушну думку висловлює О.Отич, пропонуючи розгляд культурологічної педагогічної парадигми, джерелом концептуальних ідей якої є збагачення педагогічного процесу культурно-історичним та етнокультурним змістом. «Метою виховання особистості як носія і творця національної культури, який водночас є толерантним до носіїв інших культур і здатний до співжиття з ними в умовах мультикультурного суспільства… є спрямування освіти на розвиток в особистості культури мислення, почуттів, поведінки, що разом утворюють той центр, навколо якого об’єднуються знання, уміння, навички, що стають константами її діяльності» [6, с. 2–3].

Підсумовуючи думку науковця, робимо висновок, що толерантність має вагомий вплив на реалізацію культурологічної педагогічної парадигми, що уможливлюється на основі забезпечення умов для реального й повноцінного залучення особистості до світової культури через налагодження різноманітних моделей, форм і механізмів міжкультурної комунікації.

О.Рудницька інтерпретує педагогічну толерантність як «діалогову природу художнього спілкування» [9, с. 62], якій належить пріоритетне місце в гуманістичній парадигмі освіти. На думку дослідниці, «стиль спілкування є однією з найважливіших умов і засобів розвитку людини» [9, с. 62]. О.Рудницька інтерпретує діалогічне спілкування як складний багатогранний процес, що торкається рівня взаємодії суб’єктів, який вимірюється, на нашу думку, толерантною позицією обох сторін. За визначенням дослідниці це: – «Здатність суб’єкт-суб’єктних відносин до сприйняття унікальності партнера і надання йому можливості бути самим собою, що характеризує якість комунікативності» [9, с. 63]. О.Рудницька вважає, що вияв комунікативності має важливе значення для обговорення мистецьких вражень у педагогічному процесі. Адже художнє пізнання обов’язково передбачає врахування особливостей кожного суб’єкта, повагу до його позиції як співрозмовника і партнера по спілкуванню, тобто, установку на діалогічність квінтесенцію «педагогіки співпраці» [9, с. 64].

Зауважимо, що О.Рудницька слушно акцентувала увагу на пошуки новітніх підходів у педагогіці, враховуючи синергетичний та діяльнісний підхід, який характеризує безконфліктність та здатність до самовираження власного стилю роботи засобами аналітичної діяльності.

Цікавою думкою, на наш погляд, є стратегія розвитку мистецької освіти толерантного спрямування у наукових розробках Г.Падалки, яка вважає одним із провідних чинників реалізації педагогічної позиції оволодіння системою духовних цінностей та розвиток духовної культури особистості. «Духовна культура особистості – поняття динамічне і широке. Любов і ненависть, вірність і зрада, шляхетність і підступність, толерантність і мстивість, воля і рабське приниження – високі слова, що характеризують наявність чи відсутність духовної культури» [7, с. 31].

Дослідниця акцентує увагу на тому, що «авторитарність художніх рекомендацій і нав'язування виконавських тлумачень, на жаль, ще далеко не відійшли у минуле» [7, с. 50]. Тому, почуття міри, такту, терпіння повинні регулювати педагогічний процес. «Разом з тим не повинно бути місця сумнівам і там, де творчий розвиток учня вимагає від педагога підтримки, терпіння, бажання активізувати бодай найменше прагнення учня до виявлення творчих підходів у осягненні мистецтва» [7, с. 51].

Отже, характеризуючи точку зору Г.Падалки на проблему толерантних відносин у контексті педагог-учень, ми дійшли висновку, що головною метою мистецького навчання та виховання є формування духовної особистості, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення і творення мистецтва з позицій гуманізму. Педагогічними важелями та довершеністю навчального процесу повинна виступати толерантна позиція педагога, яка сприяє розвитку в учнів гедоністичного ставлення до мистецтва.

У наукових працях О.Ростовського пріоритетними питаннями в області педагогічної толерантності є дослідження науково-методичних основ формування особистості майбутнього учителя музики. Вчений акцентує увагу на діяльнісному підході, який є провідним для сучасної педагогіки та психології. Тому, саме «діяльність учня і педагога, їхня власна активність мають стати основою музичної освіти... Сприятливі для цього умови створює життєрадісна атмосфера на уроці музики, яка досягається завдяки доброзичливому спілкуванню, яскравими враженнями, відкриттям і звершенням [8]. Автор також наголошує, що досить часто вчителями не усвідомлюється теза про те, що саме в активній позиції дітей полягає величезний потенціал розвитку їх музично-творчих здібностей. Іноді на чільне місце виступають формальні дії викладача, а не наміри до пізнавально-творчих можливостей учнів. Тому потрібно вміти прислуховуватися до думки учня, вважати її такою ж самоцінною, як і свою власну.

Тому, ми характеризуємо професійно-толерантну думку О.Ростовського «в індивідуальному, самобутньому стилі діяльності вчителя музики. Це реальність, яку слід враховувати при фаховій підготовці майбутніх учителів музики» [8]. Отже, сучасній школі потрібен учитель нової генерації, який володіє високою професійною культурою, фаховою компетентністю та спроможний об'єктивно осмислювати педагогічні явища і факти.

Толерантною позицією, на нашу думку, вельми показовою є утвердження гуманістичної спрямованості музиканта-педагога у педагогічній діяльності О.Олексюк, яка означає ставлення до дитини як до найвищої цінності. «Утвердження гуманістичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, чутливість до зрушень в особистості вихованців, їхніх позицій, потреб, цінностей; невпинне переосмислення своїх освітніх дій щодо удосконалення педагогічного процесу. Виявляючи в діалозі, співпраці, повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості» [5, с. 171].

Тому, на думку О.Олексюк, діяльність викладача музики ніколи не має перетворюватися на механічне виконання методичних вказівок, а постійно бути творчим процесом. Педагог, беручись навчати, вступаючи на шлях виконавської діяльності, насамперед позбавляє себе права розслабитися. «Він зобов'язаний бути терплячим відносно будь-яких помилок та нетямущості тих, хто прийшов до нього навчатися; зобов'язаний спокійно та доброзичливо допомогти їм у складній справі оволодіння виконавською майстерністю: не заважати творчості, а допомагати» [5, с. 103].

Отже, толерантність, на думку О.Олексюк, повинна позитивно впливати на ефективність музично-виховного процесу та майстерність музиканта-педагога. Удосконалення планування музичного виховання базується на глибокому знанні закономірностей організації виховних заходів. Професійна діяльність музиканта-педагога поєднує педагогічну, виконавську, дослідницьку, комунікативну види діяльності, які мають гуманістичну спрямованість у толерантному руслі.

Толерантного виміру в контексті розвитку мистецької освіти містять наукові розвідки О.Щолокової. З цього приводу дослідниця наголошує «Культура характеризує рівень освіченості та вихованості окремої людини, такі її риси як тактовність, толерантність, ерудованість та інші» [11, с. 8].

Головним завданням створення системи мистецької освіти, на думку дослідниці, є забезпечення освітніх потреб «кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів, можливостей, де пріоритетним буде виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності та ін.)»

[11, с. 30]. Науковець пропонує розглянути переорієнтацію процесу виховної діяльності засобами «розвитку їх спеціальних здібностей та вольових зусиль» [11, с. 40].

Отже, толерантність, на думку О.Щолокової, – це система формування та переосмислення ціннісних орієнтацій, умовою якого є діяльнісний підхід. Доцільність такого підходу обумовлюється впливом на творчу активність учнів, що «передбачає створення педагогічних умов і ситуацій, за яких забезпечується рівноправність спілкування й емоційна відвертість не тільки між учнями, а й між вчителем і учнями» [11, с. 42].

Чітке визначення принципів та методів музичного навчання, толерантного ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до сприймання молоддю музичних творів ми знаходимо у наукових працях В.Черкасова, який дає ґрунтовний аналіз феномена музично-педагогічних технологій. Як зазначає науковець, «використання сучасних інтерактивних музично-педагогічних технологій передбачає взаємодію вчителя й учнів у процесі навчання, сприяє створенню атмосфери співробітництва, формуванню професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителя, розвитку креативності, демократичності й толерантності суб'єктів навчального процесу» [10, с. 202].

В.Черкасов наголошує: «Толерантне ставлення вчителя до будь-якої думки, відчуття й висловлювання школярів надає дитині упевненості у власних можливостях, рішучості й активності в подальшій роботі» [10, с. 275].

Основними принципами формування естетичної культури студентів науковець вбачає у загальнодидактичних та спеціальних, до яких відносяться: науковість, системність, послідовність, міцність, доступність, неперервність, свідомість, активність, цілеспрямованість, диференційованість, індивідуалізація, інтегративність, гуманізм, толерантність. Науковець вважає, що толерантність є найвищим виявом естетичної культури та забезпечує подальший духовний розвиток особистості.

Висновки. Таким чином, професійна толерантність, як ми вважаємо, – це соціальна категорія педагога, яка є професійно важливою якістю педагога-музиканта. Професійна толерантність є стимулом для формування гармонії партнерських стосунків, рушійною силою позитивного розв'язання спільних творчих завдань. Тому, професійна толерантність є фасилітатором у сприянні вирішенню низки проблем, котрі пов'язані із духовним розвитком особистості та професійним становленням майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Література

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13. 00. 07 / Койкова Ельзара Імдатівна. – Луганськ, – 2008. – 242 с.
3. Майковская Л. С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора пед. Наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. С. Майковская. – Москва, 2009, – 48 с.
4. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навч. Посіб. / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
6. Отич О. Культурологічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти Мистецька освіт: зміст, технології, менеджмент. / Олена Миколаївна Отич. – Збірник наукових праць, 2010, вип. 5.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
8. Ростовський О. Я. Теорія та методика музичної освіти. / Олександр Якович Ростовський, – 2011. – 640 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. Посібник. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013 – 494 с.
11. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія / О. П. Щолокова. – К. : Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1996. – 172 с.

УДК 371.134

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

О.М.Ткачук

Анотація. *У статті представлені результати дослідження рівня математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.*

Ключові слова: *компетентнісний підхід, математична компетентність, математична підготовка.*

Аннотация. *В статье представлены результаты исследования уровня математической компетентности будущих учителей начальных классов.*

Ключевые слова: *компетентность, математическая компетентность, математическая подготовка.*

Annotation*. In the article results of the study the level of mathematical competence of elementary school teachers are presented.*

Keywords: *competence, mathematical competence, mathematical training.*

Постановка проблеми. Економічні і соціально-політичні зміни, що проходять в Україні, знаходять своє відображення і в системі освіти на всіх її рівнях – від дошкільної до вищої. Це пов'язано із необхідністю забезпечити розвиток і збереження загальнолюдських цінностей, здатність і прагнення особистості навчатися протягом всього життя для того, щоб залишатися активним і свідомим членом громадянського суспільства. Зміни в освітній системі торкаються і змісту освіти, і впровадження нових форм і методів у навчально-виховний процес. Початкова школа не може стояти осторонь освітньої реформи, її стосуються всі інноваційні процеси та світові тенденції, серед яких на перший план сьогодні виступає компетентнісний підхід до навчання. Тому пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку освіти, починаючи з дошкільної та початкової її ланки, повинно бути забезпечення якісного вивчення математики, в контексті якого можна говорити про математичну компетентність як складову загальної компетентності особистості.

Звичайно, що компетентність молодшого школяра і компетентність вчителя початкових класів знаходяться на різних рівнях і способи їх формування різні, але в той же час вони є тісно пов'язані. Якщо вчитель-класовод не закладе міцні підвалини математичних знань і розуміння суті математики в початкових класах, то рідко школярі із таким дефіцитом знань зможуть наздогнати в базовій школі учнів із якісною початковою математичною освітою. Отже, для того, щоб вчитель початкових класів зумів формувати в молодших школярів ази математичної компетентності, він сам повинен бути професійно компетентним і отримати хорошу математичну освіту. Ця проблема є комплексною в світлі того, що вчитель-класовод має бути компетентним у різних освітніх галузях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на жваві дискусії з проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів в науково-методичній літературі, ця проблема залишається актуальною і сьогодні, особливо враховуючи стан математичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Компетентісна освіта – це особисто-діяльнісна освіта, у якій головним для учня і вчителя є здатність діяти, а не просто накопичувати академічні знання. Тобто кожна людина в результаті навчання крім накопичення знань («знаю, що…») повинна бути готова застосувати свої знання («знаю як…»). Якщо раніше людині на все життя було достатньо математичних знань, отриманих в початковій школі, то тепер кожен розуміє: для того, щоб постійно залишатися кваліфікованим, компетентним фахівце вчитися треба впродовж всього життя і вміти застосовувати набуті знання на практиці.

Компетентісна освіта як напрям виникла у США в другій половині XX століття. В Європі активний розвиток теоретичних основ компетентісної освіти проходив у 70-80 роках. Компетентність, компетенції, ключові (базові) і предметні компетентності є основними поняттями компетентісної освіти. Компетентісний підхід визначено як багатоплановий процес, спрямований на формування базових і предметних компетентностей, результатом якого є розвиток загальної компетентності. Зараз прийнято вважати, що компетентність – це інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання, вона включає знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [3, с. 63]. Компетентність не може бути тільки набором якихось академічних знань, це є

© О.М.Ткачук

сукупність властивостей особистості, за допомогою яких можна якісно і ефективно виконувати певну професійну діяльність, спрямовану на вирішення деякого кола задач. Під компетенцією розуміють окрему складову компетентності, а деякі вчені в освітньо-виховному процесі компетентність розглядають як особистісну категорію, набуту суб'єктом в результаті оволодіння певної компетенції. Тобто, компетенція – це сучасна норма, яку висуває суспільство до освітньої парадигми і яка, крім звичних з минулого знань, умінь і навичок, передбачає ще й набутий власний досвід та вміння його застосовувати в різних життєвих ситуаціях. Компетенція перетворюється у компетентність тоді, коли особистість здатна самостійно здобувати знання для розв'язування будь-якої проблеми, в тому числі й нестандартної. З викладеного зрозуміло, що в науково-педагогічній літературі до останнього часу не було єдиного визначення цих термінів, що є свідченням багатогранності цих понять.

Аналіз сучасного стану проблеми показує, що питання розглядається під різними кутами зору. Такі науковці, як В.І.Бондар, А.М.Бойко, В.Г.Бутенко, І.А.Зязюн, В.М.Гриньова, О.Г.Мороз, О.М.Пєхота, О.Я.Савченко, І.Ф.Прокопенко, Г.В.Троцко, Г.П.Шевченко, М.Д.Ярмаченко розглядали в своїх працях професійну компетентність вчителів. Впровадження нових педагогічних технологій в освітній процес ВНЗ і їх значення для формування компетентності розглянуто в роботах А.М.Алексюка, В.П.Безпалько, А.О.Вербицького, Т.О.Дмитренко, О.А.Дубасенюк, В.І.Євдокимова, М.І.Жалдака, М.М.Левіної, В.І.Лозової, А.С.Нісімчука, О.М.Пєхоти, І.П.Підласого, І.Ф.Прокопенка.

Серед багатьох компетенцій треба окремо виділити **освітню компетенцію**, під якою розуміють таку освітню підготовку, яка пов'язана смисловими орієнтаціями, отриманими знаннями, набутими вміннями, досвідом практичної роботи учня з якогось конкретного питання з метою вироблення навичок продуктивної діяльності в соціумі [3]. Вітчизняні педагоги визначають освітню компетенцію як перелік визначених вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учня, на базі яких він зуміє застосовувати потрібні знання і вибирати способи діяльності в певній сфері. Очевидно, що освітні компетенції складаються із багатьох предметних компетенцій, зокрема, до їх складу входить математична компетентність.

Формування математичної компетентності вчителів початкових класів як складової освітньої та професійної компетентності аналізували в своїх працях С.О.Скворцова, Н.А.Глузман, В.Г.Моторіна, О.В.Полякова, О.І.Пометун, З.В.Друзь, Л.Коваль, М.М.Левшин, Є.О.Лодатко, О.В.Онопрієнко, С.А.Раков та ін. Теоретичну основу сучасної професійної математичної освіти висвітлено в працях математиків-методистів Г.П.Бевза, М.В.Богдановича, М.І.Бурди, П.М.Ерднієва, М.Я.Ігнатенко, Ю.М.Колягіна, Г.О.Луканкіна, М.В.Метельського, З.І.Слєпкань, А.А.Столяра, І.Ф.Тесленко, М.І.Шкіля, Н.М.Шунди. В працях зазначено, що характерною ознакою математичної компетентності особистості є вміння бачити і застосовувати математичні залежності в навколишній дійсності, розуміти їх зміст і тенденції, вміння створювати математичні моделі і досліджувати їх потрібними методами, а також оцінювати достовірність отриманих результатів та їх точність.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідність дослідження і вирішення проблеми формування математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, її актуальність і доцільність зумовлені суперечностями між об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих вчителях початкової школи та недостатньою спрямованістю їх професійної підготовки на оволодіння математичною складовою освіти. Стимулом до вивчення даної проблеми послужили також суперечність між розумінням пріоритетності розвитку математичної компетентності і математичної культури майбутніх вчителів початкових класів та недостатньою розробкою в сучасній науковій літературі ефективних освітніх методів і програм, спрямованих на вдосконалення їх математичної підготовки та неготовністю ВНЗ до їх впровадження в навчальний процес.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення динаміки рівня сформованості професійної математичної компетентності студентів спеціальності «Початкова освіта» в Прикарпатському університеті, згідно по нині діючих навчальних планів з підготовки бакалаврів.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження даної проблеми було використано методику, запропоновану в [1]. Згідно цієї методики, можна виділити чотири рівні професійної математичної компетентності студентів – майбутніх вчителів початкової ланки освіти: репродуктивний, продуктивний, продуктивно-творчий, інтегративний. З цією метою на 1 та 5 курсах Педагогічного інституту Прикарпатського університету для студентів спеціальності «Початкова освіта» нами були розроблені та проведені анкетування і тестування. На початку 1 курсу за допомогою тестування вчорашніх абітурієнтів визначався рівень математичної підготовки, отриманої під час навчання в середній школі, за допомогою анкетування були визначені професійні якості майбутніх учителів початкових класів: мотивація вибору спеціальності; ставлення до математики як одного із головних предметів початкової школи; розуміння студентами поняття «професійна математична

компетентність», рівень володіння математичною термінологією, загальна математична культура. На 5 курсі було проведено аналогічні дослідження. Отримані результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні математичної підготовки студентів 1-го і 5-го курсів

Студенти	Рівні			
	Репродуктивний (1)	Продуктивний (2)	Продуктивно-творчий (3)	Інтегративний (4)
1 курс	74,7%	15,0%	8,9%	1,4%
5 курс	56,2%	17,3%	21,4%	5,1%

Тестування дало можливість виявити динаміку зростання рівня сформованості математичних знань та тісно пов'язаного із ними рівня математичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи. Однак, анкетування студентів 1 курсу виявило недостатню обґрунтованість, а деколи і випадковість у виборі майбутнього фаху, нерозуміння важливості початкової математичної підготовки для подальшого її вивчення в базовій школі, недостатній рівень уміння самостійно навчатися взагалі і вивчати математику зокрема, несформовані вміння використовувати набуті в школі знання, вміння і навики на практиці, тобто показав низький рівень професійних якостей майбутніх учителів початкових класів. При тестуванні першокурсників (які, до речі, здавали ЗНО з математики) виявлено також і низький рівень математичної компетенції – незнання теоретичних основ, нерозуміння основних математичних залежностей, невміння виконувати усні і письмові обчислення та розв'язувати задачі арифметичним способом. Студенти-першокурсники виявили майже повну неспроможність при адаптації отриманих теоретичних знань з математики для практичного використання в нестандартних ситуаціях, а це є одним із завдань вивчення початкового курсу математики. Хоча середній рівень математичної компетентності зростає від приблизно 25% у першокурсників до майже 39% у п'ятикурсників, однак він не є достатнім для вчителя початкових класів.

Такі результати свідчать, що система професійної математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання математики молодших школярів має будуватися із врахуванням рівня їх реальних знань та можливостей щодо розуміння та сприйняття математики. Вивчення математики, як і кожної іншої шкільної дисципліни, вимагає специфічних способів мислення, пам'яті, уваги, які проаналізовані в багатьох науково-методичних працях, але часто не зрозуміло, як їх використовувати на практиці, особливо молодшим школярам. Зрештою, процес розмірковування під час вивчення кожної конкретної математичної теми неможливо описати детально, бо у кожного індивіда він проходить по-різному. Процес засвоєння конкретного питання залежить від багатьох факторів, і в першу чергу, від об'єму отриманих раніше знань та вміння розмірковувати, будувати причинно-наслідкові зв'язки, вільно користуватися вивченим матеріалом. Читання правил і теорем не приводить до підвищення математичних знань. Образно кажучи, підручник з математики треба не читати, його треба опрацьовувати з ручкою в руках, записуючи основні формули на папері. В цьому відношенні математика залишається консервативною наукою. Слід зауважити, що для формування математичної компетентності у майбутніх вчителів початкових класів велике значення має рівень викладання математики в університетах на таких факультетах. Викладач повинен пояснити студентам тонкощі і специфіку математичних понять, означень, теорем, відношень, способів доведення, для того, щоб майбутній вчитель зміг передати ці знання своїм учням при вивчені початкового курсу математики.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що назріла нагальна необхідність вдосконалення математичної компетентності, базою якої є математична освіта майбутніх вчителів початкових класів. Актуальним сьогодні є внесення змін до галузевого стандарту підготовки вчителів початкової школи, який повинен бути більше спрямований на поглиблення саме математичної складової професійної підготовки студентів. Саме математична освіта безпосередньо пов'язана із інтелектуальним, інформаційним розвитком людства та з науково-технічним прогресом держави. На противагу цьому, в багатьох університетах спостерігається стійка тенденція до зниження рівня математичної освіти через зменшення кількості аудиторних годин, які відводяться на її вивчення, та через спрощення змісту навчального матеріалу. Така негативна тенденція триває і сьогодні, і може призвести до того, що вчителі-класоводи будуть неспроможні формувати в учнів мінімальний рівень математичної компетентності і правильну наукову картину світу.

Загальний рівень математичних знань учнів та їх підготовленість до сприйняття і розуміння курсу математики в базовій школі безпосередньо залежить від фахової підготовки вчителя початкових класів, його математичної компетентності. Для її покращення необхідно запроваджувати інтегровані математичні курси та вводити в навчальний план бакалаврів спецкурси на основі методико-

математичних завдань, спрямованих на засвоєння математичних знань, умінь та навичок і побудову власного наукового світогляду.

Література

1. Глузман Н. А. Критерії, показники та рівні професійної математичної компетентності вчителів початкових класів з навчальної діяльності / Н. А. Глузман // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка/ Гол. редактор: С. Я. Харченко. – Вип.5 (168). – Луганськ: Вид-во Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – С. 57-65.
2. Лодатко Є. О. Математична культура вчителя початкових класів : монографія/ Є. О. Лодатко. – Рівне–Слов'янськ : Маторін Б. І., 2011. – 324 с.
3. Савченко О. Я. Компетентісний підхід як чинник модернізації змісту освіти. В кн.. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти. Дайджест 2.- 2012.- С.2-7.

УДК 373.3.016 : 78

ЗАСТОСУВАННЯ ТА МОДИФІКАЦІЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ФОРМИ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Т.М.Турчин

Анотація. *У статті представлений різновид музичної діяльності прогресивного розвитку учнів в початковій школі зорієнтований на розвиток виконавських умінь та навичок учнів, а також активізацію їх продуктивно-творчої діяльності.*

Ключові слова: *шкільні свята, колективне музикування, театралізована діяльність, ансамблево-колективне музикування, гра на музичних інструментах.*

Аннотация. *В статье представленная разновидность музыкальной деятельности прогрессивного развития учеников в начальной школе ориентирована на развитие инструментальных умений и навыков учеников, а также активизацию их продуктивно-творческой деятельности.*

Ключевые слова: *школьные праздники, коллективная игра, театрализованная деятельность, ансамблево-коллективная игра, игра на музыкальных инструментах.*

Annotation. *The article presents a variety of musical activities of the progressive development of pupils in primary school is focused on the development of executive skills and abilities of students, as well as enhance their productive and creative activities.*

Keywords: *school holidays, collective music-making, theatrical activities, ensemble-collective music making, playing musical instruments.*

Постановка проблеми. Істотні соціальні, економічні, культурні зміни, що характеризують нині розвиток України, зумовлюють необхідність осучаснення існуючої системи освіти. Попри суттєві зрушення, реалії освітянського життя свідчать про певні його вади, зокрема такі, як надання переваги технократичним способам мислення у навчанні, що призводить до гіпертрофованого раціоналізму світосприйманні дітей, перекоси у бік становлення їх прагматичних потреб за рахунок духовних, недооцінка емоційно-естетичних важелів становлення особистості учнів.

Музична освіта, що є складовою загальної, покликана протидіяти цим негативним тенденціям.

Аналіз виконаних досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить про значну кількість праць вітчизняних учених, у яких розглядались різні аспекти музично-педагогічної проблематики. Проблему формування національної свідомості досліджено у роботах учених (В.Кремень, М.Боришевський, Ю.Руденко, О.Сухомлинська та ін.). Визначення теоретичних і практичних засад початкової освіти знайшли суттєвий відбиток у роботах Т.Байбари, Н.Бібік, М.Вашуленко, О.Лобової, О.Савченко. Зокрема, пріоритети музичної початкової освіти окреслено в працях Л.Масол, Е.Печерської, В.Рагозіної, Л.Хлєбникової та ін.

Різні аспекти педагогічної інноватики досліджувались Л.Ващенко, Л.Даниленко, О.Поповою та ін. Водночас проблеми інновацій у роботах учених стосуються переважно педагогічної та загальної освіти, у той час як питання оновлення музичної освіти лишились поза увагою науковців.

Метою статті є характеристика найефективнішого різновиду музичної діяльності прогресивного розвитку учнів в початковій школі.

© Т.М.Турчин

Узагальнення здобутків музичної педагогіки та завдання модернізації освіти уможливлюють визначення найефективніших різновидів музичної діяльності прогресивного розвитку учнів в початковій школі. У дослідженні пропонується систематизувати форму музичного навчання за різновидом музичної діяльності учнів як на уроках, так і у позакласній роботі, а саме: форма навчання, що стосуються: *виконання-творення музики* учнями.

Виконання-творення музики зорієнтовано на розвиток виконавських умінь та навичок учнів, а також активізацію продуктивно-творчої діяльності молодших школярів. Йдеться про застосування та модифікацію таких традиційних форм навчання колективні та індивідуальні форми підготовки до шкільних свят, створення гуртків індивідуального навчання гри на музичних інструментах в загальноосвітніх школах, залучення дітей до різновидів ансамблево-колективного музикування; використання різних форм театралізованої діяльності (інсценізація пісень, музично-рухова інтерпретація казки, застосування елементів ляльківого музичного театру тощо).

Однією із форм виховання підростаючого покоління має бути шкільне свято зі своєю характерною структурою, своїм обрядовим і ритуальним фоном, що має надати йому оригінальності та неповторності і визначити його виховні пріоритети. У шкільному святі мають переплітатися дії, що є предметним вираженням тих чи інших форм суспільної свідомості. У ході свята має відбутися вплив на особистість учня шляхом включення його в різноманітні види діяльності та оптимального використання засобів. Поєднання цих ознак має забезпечити духовне зростання та цілісне формування особистості школяра, ефективність свята в цілому. Під час підготовки до шкільного свята у дітей має сформуватися світогляд, зміцнитися моральні принципи, прищепитися тонкі естетичні смаки.

Спільна вироблена позиція щодо підготовки свята, об'єднання всіх складових частин навколо головної мети, відбір художнього матеріалу, виражальних засобів, підбір виконавців, колективне підбиття і оцінка підсумків проведеної роботи має сприяти його ефективній організації. Колективні та індивідуальні форми підготовки до шкільних свят мають включати такі завдання: підготовку теоретичного та практичного матеріалу, створення відповідної психологічної настанови, гарної святкової атмосфери. При підготовці до свята мають гармонійно поєднуватися форми роботи з метою формування у дітей ціннісних орієнтацій та загальної культури, використовуватися засоби, які б мали акумулювати різні види мистецтв, а його учасники активно включатися в різні види діяльності. Синтез мистецтв, який потрібно застосовувати при підготовці до шкільного свята, має дозволити розширити кругозір, сформувати погляди і норми поведінки дитини, розвинути її творчі здібності. Під час підготовки до шкільного свята учні мають відчути радість спілкування, творчості і співтворчості, самовираження, розкріпачення і взаємозбагачення. Колективні та індивідуальні форми підготовки до шкільних свят мають стимулювати дитину, впливати і на формування мовлення, мислення, активізувати пізнавальну функцію і культуру розумової праці і тому ця робота має носити не лише розважальні, а й розвивальні та навчальні функції. Участь у святі має сприяти засвоєнню учнями світоглядних і етичних знань, нагромадженню її досвіду суспільно цінної поведінки, прояву ініціативи і самодіяльності, ефективній побудові міжособистісних взаємин, вихованню почуття патріотизму, поваги до людей праці, розумінню й усвідомленню національних, ментальних, духовних цінностей, визначенню життєвої позиції, критичному ставленню до себе. Займаючись підготовкою до свята, учителі мають орієнтуватися на інтереси кожної конкретної дитини та групи дітей, для яких і готується це свято. Головним критерієм відбору матеріалу має бути яскравість, веселість.

Особлива педагогічна цінність колективних та ігрових форм підготовки до шкільних свят має полягати в тому, що вони повинні допомогти учню реалізувати найкращі якості, які у нього є, оскільки для дитини сам процес святкування має викликати позитивно забарвлені емоційні переживання і створити унікальну систему творчої взаємодії дітей і учителя. Ефективність колективних та індивідуальних форм підготовки до шкільних свят має бути обумовлена взаємозв'язком функцій свята: світоглядної, комунікативної, творчої, гедоністичної та ін., які активно мають проявитися в ході художньо-педагогічної взаємодії дітей і учителя; виділення будь-якої з них як домінантної зруйнує цілісність впливу даного феномена. Саме така педагогічна модель має слугувати основою побудови цілісного процесу розвитку особистості при підготовці до шкільних свят з урахуванням місцевих особливостей та умов. Педагогічна взаємодія дітей та учителя у підготовці до шкільних свят має визначитися як система колективних художньо-творчих справ дітей і учителя у ході педагогічно організованої спільної діяльності. Шкільне свято як об'єктивна подія має бути заснована на цінностях спілкування (відносин), переживань (колективних) і творчості (у різних видах діяльності). У ході підготовки до шкільних свят танці, ігри, хороводи мають виконуватися колективно. Але кожна дитина має виступати індивідуально або з невеликою групою дітей. Індивідуальні виступи мають допомогти

сором'язливим дітям подолати боязкість, розвинути впевненість у своїх силах, творчу індивідуальність школярів, подолати скутість у рухах.

Зміст пісні або хорового твору майже завжди досить різноманітний, і розібратися в ньому дітям не завжди просто. До того ж для самого виконавця твір наповнюється новим змістом. Сприйняття, здатність до співтворчості залежить від багатьох причин. Одна й та сама пісня у кожному випадку звучить і впливає по-різному. Обговорення на уроці можливих варіантів виконання має зробити дітей причетними до створення музики. При музичній інтерпретації мають йти пошуки можливих варіантів виконання окремих куплетів і твору загалом: динамічний розвиток, визначення кульмінації окремих фраз і цілого куплета нюансування. В будь-якій, навіть найпростішій пісні має бути безліч можливостей для різних звукових рішень. В умовах групової роботи дані інтерпретації мають обговорювати. На уроці у виконавській діяльності мають працювати «музиканти», «драматурги», «танцюристи», «диригенти», «художники» тощо. Результатом вивченої пісні має стати міні-конкурс виконавських інтерпретацій.

Створення гуртків індивідуального навчання гри на музичних інструментах у загальноосвітній школі має бути складовою виховного процесу, що має допомогти розкріпаченню духовних можливостей учнів у всіх видах діяльності. Учитель має ознайомити дітей не лише з пісенною творчістю, але і законами інструментального музикування, що має творчо сформувати особистість на якісно новому рівні. Учитель має докласти максимум зусиль, щоб зацікавити школярів. Для досягнення музично-естетичного виховання молодших школярів учитель в творчій взаємодії з учнями має спиратися на поєднання творчої свободи учня в процесі творення композиції, творчого сприйняття, навчання, творчого переосмислення та повторення зі збереженням національних традицій, менталітету нації, бажання з'єднати музику, рух, слово з музичною діяльністю. Головною передумовою успіху на цій ділянці роботи має бути глибоке усвідомлення самим учителем важливості виховання творчої активності школярів та знаходження можливостей такого виховання в процесі ансамблево-колективного інструментального музикування. Творча згуртованість, характер взаємовідносин в колективі має залежати від учителя, від його уміння організувати і спрямувати творчу роботу.

Учень повинен не тільки грати на інструменті, виконуючи та імпровізаційно варіюючи певні мелодії, але і добре володіти тілом як хореограф і голосом як вокаліст. Гра на музичних інструментах має обумовити характер танцювальних рухів, а також співу або речитативних приспівок. Така можливість має дати дітям відразу відчути себе справжніми митцями і зробити їх музикування захоплюючою справою. Важливим моментом у процесі навчання гри на музичному інструменті має бути врахування фізіології, здібностей та бажання дітей при виборі інструмента. В процесі навчання гри на музичних інструментах у молодших школярів має активізуватися їхній музичний слух і фантазія. Живе спілкування учителя і учня без посередництва нот має дати більші можливості для розвитку почуттєво-емоційної сфери. Не за допомогою нотного запису, а наочного руху, аплікатурних комбінацій та слухових навичок учень має здобути творчого, духовного розвитку, усвідомлення національної свідомості, традицій народу.

Навчання дітей грі на музичних інструментах має бути першим ступенем ансамблево-колективного інструментального музикування [1, С. 122-124]. Ансамблево-колективне інструментальне музикування має дозволити гранично задовольнити музичні інтереси і розкрити творчі можливості дітей молодшого шкільного віку. Залучення дітей до різновидів ансамблево-колективного інструментального музикування має відрізнятись більш яскравим, живим, загостреним, емоційним сприйманням. Діти із задоволенням мають брати участь у спільному музикуванні, концертних виступах. Така форма роботи має передбачувати більш гнучку і сміливу репертуарну політику, що направлена на всебічний розвиток учнів. Гра учня в ансамблі з учителем має надавати можливість передачі музичного і життєвого досвіду виконавської майстерності і естетичних поглядів учителя учню безпосередньо в процесі виконання музичного твору. При ансамблево-колективному музикуванні діти мають позбутися негативної оцінки виступу і має з'явитися можливість інших форм оцінювання, які повинні бути направлені на розвиток відчуття впевненості, захищеності. Тому діти, що займаються ансамблево-колективним музикуванням в класі або при виступі на концертах, мають отримати позитивні емоції від різновидів даної діяльності. Заняття в оркестрі мають забезпечити позитивні результати всім дітям, незалежно від того, наскільки швидко вони просуваються в своєму музичному розвитку.

Ансамблево-колективне музикування поповнює недолік індивідуального навчання, має створити суцільний образ, зацікавити дитину, емоційно забарвити малоцікавий початковий етап навчання. Далеко і не всі діти можуть правильно і добре рухатись під музику, співати, пояснювати свої враження про прослухану музику, тому ансамблево-колективне музикування на доступних учням музичних

інструментах має компенсувати їх вимушену бездіяльність, підвищити інтерес школярів до занять музикою. Підбір мелодії по слуху забезпечує успішному розвитку у дітей звуковисотного слуху, гра в ансамблі з іншими інструментами – тембрового, ладового слуху. В основі залучення школярів до ансамблево-колективного музикування має лежати поетапне навчання гри на музичних інструментах, забезпечення взаємозв'язку між грою і слуховим сприйняттям твору і ретельний добір добре систематизованого навчального матеріалу. Спільне відтворення елементів ритму має сприяти вихованню у дітей почуття ритму. Діти мають намагатися якомога краще, виразніше виконати музичний твір. Інструментальне музикування дозволить краще пізнати музичні явища і закономірності, осягнути засоби музичної виразності, розвинути музикальність, уяву, увагу, волю та подолати труднощі, почуття відповідальності за спільну працю, виявити свою активність і самостійність. З самого початку ансамблево-колективне музикування необхідно розглядати як форму творчого музикування, що ґрунтується на взаємній довірі та повазі один до одного; спрямованості навчально-виховної роботи на розвиток самостійного творчого пошуку, власних варіантів інтерпретацій музичного образу; застосування завдань творчого характеру у відповідності до конкретного змісту музичних творів, а також врахування індивідуальних особливостей та рівня музичного виховання кожного учасника колективного. Це має слугувати важливим фактором у вихованні естетичного смаку дітей, формування їхніх умінь і здібностей до оцінних дій. Творчому зростанню має сприяти атмосфера змагання.

Використання різних форм театральної діяльності має допомогти учням оволодіти знаннями в галузі музичного мистецтва, а при педагогічно доцільній організації має стати дійовим чинником формування естетичної культури дітей, набуття різноманітних знань, умінь, навичок. Однією із особливо вагомих функцій музично-театральної діяльності для розвитку особистості дитини є художньо-пізнавальна, яка повинна спрямувати на розширення кругозору та збагачення музично-театрального тезаурусу дітей. Творча діяльність школярів у сфері театру в силу своєї специфіки має сприяти активізації життєвого досвіду (набути певних уявлень про естетику дійсності, художні явища мистецтва, людські стосунки тощо). Учні у процесі постановок музично-театральних вистав особливо охоче мають репрезентувати уже набуті враження від характерів персонажів, подій, явищ тощо. Тобто заняття театральною творчістю мають сприяти концентрації уваги та чутливості до вчинків інших людей у житті, розвитку вміння бачити, розуміти мету і значення різноманітних дій людини. Уявлення дитини про багатоманітність засобів виразності внутрішнього духовного світу стають повнішими, чим змістовнішими є виконувана на сцені п'єса, багатшими і яскравішими характери дійових осіб. Починаючи краще розуміти вчинки людей, більш тонко вловлювати внутрішній смисл людської мови, різноманітність її інтонаційних відтінків, дитина більш точно оцінює і свої власні вчинки. Залучення дітей до музично-театральної творчості сприяє не лише розширенню їхнього загального кругозору, а і художнього, зокрема, музично-театрального тезаурусу. Участь молодших школярів у творчому процесі постановки музичної театралізації має забезпечити осягнення ними специфічної сутності музичного театру, яка полягає у інтегрованому поєднанні різних за своєю природою мистецьких елементів: музики, театру, хореографії, живопису.

Діяльність у галузі театрального музикування уможливлює усвідомлення дітьми спільностей та відмінностей у механізмах втілення художніх образів засобами тих або інших мистецьких різновидів, а також формування у них елементарних уявлень про способи та основні прийоми синтезування різного мистецького матеріалу в єдине художнє ціле. Театральна діяльність є важливим фактором підвищення рівня емоційної сприйнятливості учнів, розвитку в них здатності до оцінних дій у сфері естетичних явищ, забезпечення психологічної розрядки дітей. Школярі, які беруть участь у музично-театральній постановці як актори, зазнають найбільшого впливу в аспекті трансформації емоційно-чуттєвої сфери, тому жоден крок на сцені, жодна фізична дія у театральному мистецтві не має відбуватися механічно, без внутрішнього обґрунтування, і школяр-виконавець в силу специфіки роботи актора над роллю змушений спостерігати за емоційними переживаннями – як своїми власними, так і інших людей. Молодший школяр здатний емоційно відгукнутися на художньо повноцінну виставу, творчо передавати у малюнку, образному слові, грі-драматизації свої враження, осмислювати моральну спрямованість вистави, відгукнутися на музично-образну і пластичну виразність вистави. У цьому віці у дітей закладаються початкові естетичні уявлення та оцінки, деякі елементи культури глядача. Основним педагогічним завданням у роботі з дітьми цього віку має бути збагачення їх цінними враженнями та організація творчих форм роботи, які допоможуть дітям виразити і осмислити свої враження. Робота у царині музично-театрального мистецтва створює можливість практично керувати процесом розвитку та збагачення їхньої естетично-емоційної сфери. Музично-театральна діяльність впливає на формування естетично-оцінного ставлення до дійсності, зокрема до музичного мистецтва. Учень може досягти своєї естетичної обізнаності тільки в тому випадку, коли те, що пропонує театр, стає для нього внутрішньо

важливим, якщо життя, яке відтворюється у виставі, хвилює його, якщо питання, які піднімаються на сцені, мають пряме або опосередковане значення для духовного розвитку суспільства.

Важливою проблемою виховання учнів засобами мистецтва музичного театру є формування художньо-естетичного смаку учасників музично-театральної діяльності. Вміння сприйняти і зрозуміти художній твір щодо його змісту і художньої форми має містити і оцінку його художньої якості, засобів виразності, якими користується актор для формування художніх образів. Участь молодших школярів у творчій діяльності у сфері музично-театрального мистецтва сприяє мінімізації психологічної напруженості і тим самим – вивільненню позитивної енергії дитини. Однією із вагомих функцій музично-театральної діяльності у естетичному вихованні дітей є музично-творча функція, що полягає в активізації художньо-творчої діяльності школярів, основу якої вбачають у грі. Театральне мистецтво, демонструючи майстерність творчого перевтілення, має викликати у дітей потребу у власному перевтіленні, у реалізації власних ідей, тобто у творчості, спонукаючи дитину до особистісного самовираження [2, С.24-27]. Можливість театрального мистецтва прийняти роль іншого має передбачити співпереживання з іншим, ідентифікацію з ним, тобто перевтілення. Емоційний і творчий підйом у результаті спілкування з мистецтвом театру сприятиме самовираженню. Молодші школярі у процесі музично-театральної діяльності мають виконувати одразу декілька функцій: музично-театральне виконавство, виготовлення декорацій, костюмів, елементарно-режисерської роботи тощо. Музично-комунікативна функція має спрямувати на формування навичок творчої співпраці у музичному колективі та розвиток комунікативних якостей учасників музично-сценічної діяльності. На основі цієї функції дитина має увійти у колективні стосунки, розвинути спілкування з її учасниками, що має сприяти не тільки осягненню основ музично-театральної культури, але і безпосередньому розширенню дитячих контактів та набуттю досвіду спілкування у колективі. Важлива сторона музично-театральної діяльності має полягати в тому, що за її допомогою дитині має надаватися необмежена можливість духовного спілкування, передавання своїх переживань навколишнім.

Аналізуючи естетико-виховне значення музично-театральної діяльності, можна виокремити художньо-гедоністичну функцію, стрижнем якої є збудження відчуття насолоди від художньої творчості, сприйняття елементів різних видів музичних творів та осягнення краси в їх інтегративному поєднанні. Застосовуючи музично-театральну діяльність, що є діяльністю безпосередньо вільною і творчою, такою, що охоплює основні здібності (чуттєве сприйняття, образне мислення, емоції, інтелект, волю, уяву), дитина духовно стверджує себе у світі, відчуває силу своїх здібностей. Такий вид творчої діяльності має приносити особливу насолоду вже завдяки самому процесові своєї дії; ця насолода є безкорисливою і тому спорідненою з естетичним переживанням. Учень має виразно і чітко передавати особливості персонажа, дотримуватись умовності музично-театрального висловлювання, рухатись сценою тощо. Успішно виконуючи усе це, беручи участь у творчому пошуку, учень має відчувати почуття задоволення, радості, які є внутрішнім стимулом, що спонукає його до більш активної участі у музично-театральній діяльності.

Висновки. Світ, віддзеркалений у творах музично-театрального мистецтва, існує не тільки як об’єкт практичної діяльності, але і як об’єкт безкорисливого споглядання, джерело естетичної насолоди. Тому мистецтво музичного театру має сприяти утворенню гедоністичних почуттів не лише в учасників, але і у глядацької аудиторії. Сприймаючи музично-театральну виставу, глядач емоційно і морально захоплюється нею, отримує естетичну насолоду. Тобто, заняття музично-театральним мистецтвом сприяють розширенню життєвого та художнього світогляду школярів, збагаченню їхнього музично-театрального тезаурусу, підвищенню рівня емоційної сприйнятливості учнів, розвитку у них здатності до оцінювання естетичних явищ, активізації художньо-креативних здібностей, інтенсифікують розвиток комунікативності його учасників, спричиняють збудженню в учнів відчуття естетичної насолоди від художньої творчості, від осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв, а також певною мірою забезпечують потребу сучасних школярів у психологічній розрядці та відпочинку.

Отже, запропонована кваліфікація форм дозволяє якнайповніше врахувати попередні здобутки музичної практики і відкриває шлях до систематизованого пошуку інновацій у цій галузі.

Література

1. Ліпська С. Художньо-творчий розвиток учнів у процесі музично-виконавської підготовки / С.Ліпська // Мистецька освіта в Україні : традиції, сучасність, перспективи : Зб. тез та матеріалів ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. Луганськ, 30.03 – 02.04.2005 р. – Луганськ: Віртуальна реальність, 2005. – С. 122 – 124.
2. Пеня Т. Театральная деятельность и развитие личности / Т.Пеня // Искусство и образование. – 2002. – № 2. – С. 24 – 27.

УДК 371.132 (045)

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Н.В.Уйсімбаєва

Анотація. *У статті обґрунтовується вплив педагогічної практики на формування особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя.*

Ключові слова: *розвиток особистості, саморозвиток, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення,педагогічна практика, самоосвіта, самовиховання, творчість, творчій потенціал.*

Аннотация. *В статье обосновывается влияние педагогической практики на формирование личностного самосовершенствования будущего учителя.*

Ключевые слова: *развитие личности, саморазвитие, самосовершенствование, личностное самосовершенствование, педагогическая практика, самообразование, самовоспитание, творчество, творческий потенциал.*

Annotation. *The article substantiates the influence of teaching practices on the formation of personal self-improvement of future teachers.*

Keywords: *the development of personality, self-development, self-perfection, personal self-improvement, teaching practice, self-education, self-upbringing, creativity, creative potential.*

Постановка проблеми. Завданням вищої школи на сучасному етапі є перенесення центру ваги освітнього процесу на окрему особистість з метою створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення виявлення і розвитку її здібностей, інтелектуального та творчого потенціалу. Для вищих педагогічних навчальних закладів першочерговим завданням є формування особистості майбутнього вчителя здатного до постійного особистісного та професійного самовдосконалення, готового до безперервної самоосвіти.

На вирішення цих завдань повинна бути спрямована вся організація навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Особливе значення у цьому процесі має педагогічна практика, оскільки вона є провідною як у професійному, так і особистісному становленні майбутнього вчителя. Педагогічна практика в Україні – обов'язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, педагогічних училищ, інститутів вдосконалення учителів, інститутів післядипломної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [6, с. 252].

З метою посилення формувальних впливів на процес особистісного самовдосконалення важливого значення набуває проблема організації педагогічної практики, як невід'ємної складової системи особистісного розвитку майбутнього педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню різних аспектів педагогічної практики приділяється достатня увага науковців: умовам вдосконалення педагогічної практики присвячені праці Л.Хомич, Т.Мишковської, В.Чепікова та інших; проблеми організації практичної підготовки майбутніх педагогів розглядаються у працях Б.Бриліна, Н.Казакової, М.Козій, О.Кривов'яз, О.Мельник, Н.Хамської, В.Юрченко та інших; питання впливу практики на формування особистості педагога знайшли відображення в працях О.Щербакова, Е.Гришина, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна та інших. Педагогічна практика розглядається як спосіб, процес, результат професійної підготовки майбутнього вчителя, розвиток професійної свідомості, професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога.

Проблему оптимізації педагогічної практики як невід'ємної складової системи особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя досліджувала Т.Северіна. Разом з тим, як засвідчує проведений аналіз, питанням особистісного самовдосконалення майбутніх учителів у процесі практичної підготовки приділяється неналежна увага.

Мета статті полягає в обґрунтуванні впливу педагогічної практики на формування особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика є однією зі складових професійної підготовки майбутнього вчителя, має професійну спрямованість. Вона покликана пробудити інтерес до майбутньої

© Н.В.Уйсімбаєва

педагогічної діяльності, позитивне ставлення до професії та сприяє професійному становленню особистості вчителя. Разом з тим, не заперечуючи значення педагогічної практики у професійному розвитку майбутнього вчителя, звертаємо увагу на те, що мова йде про конкретну особистість, яка і визначає певну спрямованість власного розвитку, має власну систему ціннісних орієнтацій.

На нашу думку, всі види педагогічної практики мають вплив на мотивацію та стимулювання студентів до самоосвіти, самовиховання, сприяють розвитку особистісного потенціалу майбутнього вчителя. В контексті означеного слушним є зауваженні О.Коник про те, що результатом педагогічної практики повинне бути якісне перетворення особистості майбутнього вчителя і формування основ і передумов його індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності [9].

Самовдосконалення особистості ми розглядаємо як форму особистісного розвитку, його прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття відповідних рис і якостей. Самовдосконалення має особливу роль у становленні особистості оскільки впливає на здатність людини до пізнання власного «Я», а відповідно до рефлексії над собою [16, с.224].

Ми виходимо з того, що самовдосконалення має соціальну природу оскільки саме у процесі соціалізації індивід засвоює цінності, культурні образи, формує ті якості, які вважає прийнятними для свого соціального оточення. Під час педагогічної практики, виконуючи нову соціальну роль – учителя, студент набуває соціального досвіду. Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця. Завдяки цьому в студента-практиканта відбуваються суттєві зміни у ціннісній сфері, його «Я-концепції», трансформуються уявлення про себе. Самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в розвитку особистості.

Саморозвиток майбутнього вчителя – це процес усвідомленого, цілеспрямованого розвитку себе як педагога, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність професійної діяльності.

Ставлення до власного розвитку, визначається системою особистісних цінностей. Цінності – своєрідний орієнтир особистості в сучасному житті. У той же час О.Сухомлинська акцентує увагу на тому, що «…цінності розглядаються передусім як категорія моралі в найширшому її розумінні» [14, с. 108].

Система цінностей формується на ґрунті вищих соціальних потреб особистості майбутнього вчителя і відповідає способу життя, який надає особистості можливість реалізації певних соціальних та індивідуальних цінностей. За цих умов відбувається зіставлення власної системи цінностей із загальнозначущими нормами та ідеалами. Під час педагогічної практики відбуваються суттєві зміни у ціннісній сфері особистості майбутнього вчителя.

Отже, можемо зробити висновок, що система особистісних цінностей для яких характерний високий ступінь усвідомленості, складається внаслідок інтеріоризації особистістю змісту суспільних цінностей, об'єктивованих у творах матеріальної і духовної культури. Як тільки майбутній вчитель усвідомлює значення та прагне до постійного самовдосконалення, тоді він починає свідомо організовувати своє власне життя, визначати свій власний розвиток, регулювати свою поведінку.

Ефективність процесу саморозвитку, а відповідно і самовдосконалення як найвищої форми усвідомленого саморозвитку особистості, під час педагогічної практики обумовлюється стійкістю самооцінки студента-практиканта. Самооцінка буде стимулювати активність у самовдосконаленні тільки за умови її адекватності. Адекватна самооцінка дозволяє майбутньому вчителю «реально» оцінити власні можливості, виявити сильні та слабкі сторони і як результат, сформулювати мету та завдання власного розвитку та напрями самовдосконалення. Самовдосконалення виявляється у прагненні довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. Інтерес до особистісного самовдосконалення виникає тоді, коли спрямованість на власний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Формування особистісної потреби в самовдосконаленні пов'язане з розвитком самої особистості і передбачає наявність певних етапів [4, с. 26].

Перший етап – досягнення необхідного рівня самосвідомості. Якщо свідомість як здатність фіксувати у внутрішньому плані знання про світ звернено насамперед назовні, то самосвідомість звернено на носія знання. Така спрямованість зумовлює виділення в знанні про світ знання про себе, як про частину єдиного світу.

Другий етап – на базі самосвідомості формується відносно стійка, деякою мірою усвідомлена, динамічна і живуча система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує власне ставлення до навколишнього світу і до себе. Ця самооцінка складає особистісну Я-концепцію, яка на думку О.Діденка, містить компоненти:

когнітивний – відображення своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості й інше;

емоційний – самоповагу, самозакоханість, самовдоволення, самодостатність;

оцінно-вольовий – підвищення оцінки свого статусу, завоювання поваги, самоствердження [8].

Третій етап – постановка мети самовдосконалення, що є складовою соціальної сутності Я-концепції і утворюється в процесі спілкування та діяльності особистості, під час яких суб'єкт «дивиться, як у дзеркало, в іншу людину» і тим самим уточнює, змінює, удосконалює образ свого «Я».

Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання [10].

Відповідно саморозвиток особистості має діяльний характер оскільки поза її власної активної діяльністю, бажання і власних зусиль в роботі над собою її особистісне формування неможливе.

Ми розглядаємо самовдосконалення як цілеспрямовану діяльність майбутнього вчителя щодо саморозвитку власної особистості. Разом з тим, повинне відбутися якісне перетворення свідомості особистості, формування готовності та здатності особистості до цілеспрямованої діяльності, що веде до зміни властивостей особистості, її поведінки, діяльності та відношень щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку.

Така діяльність, на думку Н. Бєляєвої, повинна:

1) спонукати до активності, виявлення ініціативи та творчості;

2) включати вчителя в ситуацію, що наштовхує на пошук, ставить його перед необхідністю вирішення складних педагогічних завдань;

3) сприяти задоволенню суспільно обумовлених потреб особистості;

4) дозволяти досягнути бажаного результату [2, с. 43-44].

Особистісне самовдосконалення, зауважує О.Гірфанов, виступає, в першу чергу, як прояв творчо-утворювального ставлення людини до самої себе. Воно, власне, є способом творчої взаємодії людини із самою собою, культивуванням нею самої себе через активну участь в основних сферах соціального життя [5, с. 51]. Тому одним із завдань педагогічної практики є розвиток особистісного творчого потенціалу кожного студента.

Творчість, за твердженням В.Гриньової, є визначальною в процесі самовдосконалення, адже вона «дає змогу спробувати розвинути власні сили і можливості, виходячи за межі стереотипних дій і способів і на цій основі просуватися вперед у своїй діяльності» [7, с. 256]. Відповідно творчість людини – це метод самовираження особистості.

На думку В.Сухомлинського, творчість глибоко особистісна, індивідуальна якість, яка пов'язана зі здібностями, талантом педагога. Творчість, зазначає педагог, є могутнім стимулом духовного життя [15, с. 565].

Творчий потенціал особистості як цілісність індивідуальної та соціальної людини забезпечує потребу суб'єкта у творчому саморозвитку і креативній самореалізації. Ймовірність її прояву залежить від особистісної цілеспрямованості людини повною мірою реалізувати свої можливості, від ступеня її внутрішньої волі, від сформованості соціального почуття (дієвість, творчість) [1, с. 30].

До внутрішніх умов, що впливають на розвиток творчого потенціалу, Л.Овсяненко пропонує віднести: потребу майбутнього педагога в творчій діяльності, мотивацію творчості, духовно-ціннісну сферу особистості. Останній фактор, продовжує вона далі, визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації. Тобто, актуальний стан творчого потенціалу залежить від внутрішніх зусиль людини заради культивування в собі творчої потенції [11, с. 140-145].

Студент-практикант потребує створення таких умов праці під час педагогічної практики, які б відповідали творчій сутності педагогічної професії та стимулювали творчий потенціал особистості (відчуття суспільної значущості й корисності педагогічної праці; можливість самореалізації через творчу діяльність, реалізація своїх здібностей та ін.). Ми розглядаємо педагогічну практику як етап формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, оскільки вона створює умови, необхідні для розвитку у студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку.

Самовдосконалення – це поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: самовиховання як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей, та самоосвіти як цілеспрямованої роботи щодо розширення і поглиблення своїх знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь. Під час педагогічної практики формується не тільки позитивне ставлення до педагогічної професії, а й розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання.

Самоосвіта – це цілеспрямований, безперервний, особливим чином організований процес спрямований на задоволення освітніх потреб особистості. Вона є однією з фундаментальних потреб

особистості, вона набуває сенсу в той момент, коли людина переконується в необхідності систематичних дій, спрямованих на вдосконалення власних знань, умінь, поглядів і переконань, духовного розвитку. Як особливий вид пізнавальної діяльності самоосвіта передбачає позитивну мотиваційну активність, цілеспрямованість і самоорганізованість, високий рівень інтелектуального розвитку, сформованість системи пізнавальних умінь, здатність до бачення проблем, наявність адекватної самооцінки.

Як зазначає П.Підкасістий, самоосвіта передбачає озброєння особистості уміннями і навичками організації власної розумової праці, спрямованої на здобуття нових знань, пізнання реальних предметів і явищ оточуючого світу [12, с. 27].

Головну цінність самоосвіти ми вбачаємо у розвитку у майбутнього учителя здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток протягом усього життя. Під час педагогічної практики готовність до самоосвіти майбутнього учителя формується у процесі відповідно організованої самостійної та науково-дослідницької діяльності. Ефективний вплив на особистісне самовдосконалення науково-дослідної діяльності відбувається за умови індивідуального підходу до студента; забезпечення можливості активної участі студента у виборі теми дослідження; формуванні інтересу до сучасних методів наукових досліджень; забезпечення наступності й неперервності у виконанні роботи; забезпечення конкретності результатів виконаної науково-дослідної роботи.

Позитивні наслідки самоосвітньої діяльності можливі у тому випадку, якщо вона відповідно організована, добровільна й усвідомлюється особистістю як соціальна потреба.

Важливою умовою ефективного впливу на процес самовдосконалення є налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин між студентом та методистами, вчителями-наставниками, які повинні спрямовувати студента на процес самовдосконалення, самостійного визначення мети особистісного та професійного самовдосконалення. Ефективність цього впливу залежить від оптимізації підготовки до педагогічної практики, її проведення та аналізу результатів.

З метою оптимізації діяльності студента щодо самовдосконалення під час педагогічної практики Т.Северeніна пропонує оформлення студентом-практикантом картки особистісного зростання, у якій він визначає пріоритети особистісного розвитку за такими напрямами: особливості пізнавальної сфери, особливості емоційної сфери, впевненість у собі та рівень самоприйняття, позитивне ставлення до світу та прийняття інших, самостійність та автономність, мотивація самовдосконалення, позитивні риси, педагогічні характеристики. До умінь, що забезпечують високу продуктивність процесу самовдосконалення майбутнього педагога, на думку науковця, можна віднести: сформовані практичні вміння визначати власні ідеали самовдосконалення, формулювати мету і завдання, обирати засоби, визначати терміни та ресурси самовдосконалення та здійснювати самозміну з подальшим аналізом та корекцією результатів. Розвинені вміння позитивно впливають на посилення мотивації самовдосконалення, зміцнюють віру майбутнього педагога у власні сили та можливості особистісного зростання [13].

Висновки. Відтак, можемо констатувати, що під час організації педагогічної практики необхідно підтримувати постійне ефективне стимулювання особистісного розвитку, потребу в цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей майбутнього вчителя, створювати умови щодо реалізації особистісного творчого потенціалу кожного студента.

Педагогічна практика створює сприятливі умови для актуалізації в особистісному досвіді студентів завдань саморозвитку, сприяє чіткому розумінню майбутніми учителями цілей, завдань, шляхів і методів досягнення результатів самовдосконалення та свідомому ставленню до процесу самовдосконалення та самоперетворення.

Подальшого наукового вивчення потребують питання, пов'язані з дослідженням мотивації та стимулювання самовдосконалення майбутніх учителів, а також урахування індивідуальних потреб особистості щодо самоосвіти та самовиховання.

Література

1. Барко В. І. Розвиток здібностей і творчого потенціалу / В. І. Барко // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 27-31.
2. Беляева Н. А. О роли субъективного фактора в формировании интереса к профессии учителя / Н. А. Беляева // Формирование духовных потребностей учащейся молодежи / Вопросы формирования духовной культуры студентов пединститутов // Сборник статей. – Новосибирск, 1976. – С. 8-65.
3. Бех І. Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 157.
4. Битянова Н. Р. Культура профессионально-психологического саморазвития / Н. Р. Битянова. – М.: Академия МВД, 1996. – 128 с.

5. Гирфанов А. С. Организация и методика межличностного диалога в образовательном процессе / А. С. Гирфанов. – Петродворец, 1996. – 162 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) [Текст] : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Валентина Миколаївна Гриньова; Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2000. – 416 с.
8. Діденко О. В. Активізація професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів / О. В. Діденко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2003. – № 8. – С. 165.
9. Коник О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей [Текст]: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Коник Оксана Анатольевна. – Курган, 1997. – 159 с.
10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
11. Овсяненко Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсяненко // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140-145.
12. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240с.
13. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів [Текст]: дис... канд. пед.. наук: 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна; державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань. – 2012. – 225 с.
14. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 105-111.
15. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п’яти томах / Сухомлинський Василь Олександрович. – К.: Радянська школа, 1977. – 532.с. – (Вибрані твори в п’яти томах; т.4).
2. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя / Наталя Уйсімбаєва // Наукові записки. – Випуск 132. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2014. – С.222-226.

УДК 378.016:37

ІНТЕРАКТИВНИЙ ТЕАТР ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ’ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

І.Л.Холковська, О.І.Курганова

***Анотація**. У статті розглядається сутність і можливості використання інтерактивного театру як форми підготовки майбутніх учителів до попередження та розв’язання педагогічних конфліктів.*

***Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, інтерактивний театр, педагогічний конфлікт, підготовка майбутніх учителів до розв’язання конфліктів.*

***Аннотация.** В статье рассматривается сущность и возможности использования интерактивного театра как формы подготовки будущих учителей к предупреждению и решению педагогических конфликтов.*

***Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, интерактивный театр, педагогический конфликт, подготовка будущих учителей к решению конфликтов.*

***Annotation**. The article examines the nature and possibilities of using interactive theater as a form of training for future teachers to the prevention and resolution of conflicts teachers.*

***Keywords**: interactive teaching methods, interactive theater, teaching the conflict, to prepare future teachers to solve conflicts.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти на засадах особистісно розвивального підходу пов’язане зі зростанням вимог до майбутніх учителів, які повинні вміти варіативно будувати і моделювати педагогічну діяльність, самостійно приймати рішення щодо її вдосконалення, аналізувати результати, конструктивно розв’язувати складні ситуації педагогічної взаємодії. У зв'язку з цим сьогодні змінюються характер і функції педагогічної освіти: вона повинна не лише формувати професійні знання та уміння, але й розвивати здатність майбутніх учителів до самовизначення, готувати їх до самостійних дій, учити нести відповідальність за себе і свої вчинки. Якісно змінюється характер взаємодії викладача і студента, який стає не стільки об'єктом навчання, скільки суб'єктом цього

© І.Л.Холковська, О.І.Курганова

процесу, а педагог – його організатором. Це, у свою чергу, вимагає перегляду форм і методів організації педагогічного процесу, а також зміни професійної позиції викладачів: розвитку їх психологічної культури, готовності до ведення діалогу зі студентами, створення відкритого освітнього простору, здатного забезпечити особистісно-професійне зростання кожного студента. Здатність викладача розкривати внутрішні резерви студентів, використовуючи в навчанні інтерактивні форми, може забезпечити конструктивні зміни в освітньому процесі, допомогти молодій людині оцінити свої здібності і можливості, правильно визначити своє місце в житті і професії, відкрити шляхи для здійснення повноцінної професійної самореалізації.

Сучасний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів повинен більшою мірою орієнтуватися на інтерактивні методи взаємодії викладача і студентів, пов'язані з використанням прийомів спільного пошуку професійно доцільних способів поведінки, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання педагогічного спілкування. Необхідність переорієнтації на інтерактивні форми навчальної взаємодії обумовлена особливостями майбутньої професійної діяльності студентів, специфікою педагогічного спілкування, що вимагає не тільки володіння психолого-педагогічними знаннями, але й відповідного рівня особистісної зрілості, сформованості переконань, ціннісних орієнтацій, якостей характеру.

За умов традиційної організації навчального процесу для передачі студентам інформації використовується одноканальна форма комунікації, сутність якої полягає у трансляції викладачем певних знань і наступному їх відтворенні студентами. Основним джерелом навчальної інформації у цьому випадку виступає викладач. Активність студент зводиться до лише уважного сприймання, осмислення і запам'ятовування отриманих знань. Одноканальна форма комунікації характерна не тільки для лекційних, але й для практичних занять, під час яких увага переміщується на особу студента. Однак останній зазвичай виступає лише ретранслятором інформації, відтворюючи, переказуючи, озвучуючи лекційний матеріал. Така активність не є свідченням особистісної включеності майбутніх учителів у процес набуття професійного важливих знань і умінь, формування професійно важливих якостей. На наш погляд, відійти від одноканального принципу трансляції навчальної інформації й суттєво активізувати діяльність студентів дають змогу інтерактивні технології організації педагогічного процесу.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичні підходи до інтерактивного навчання, що мають глибоке історичне коріння, привертали увагу багатьох дослідників, яких цікавив як психологічний аспект проблеми, – питання активності особистості, активізації її навчально-пізнавальної діяльності, так і педагогічний, пов'язаний з пошуком ефективних форм і методів навчання. Серед найбільш відомих і популярних сьогодні підходів до організації інтерактивного навчання можна виокремити: теорію проблемного навчання (С.І.Архангельський, І.Я.Лернер, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов); концепцію розвивального навчання (В.В. Давидов, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін); контекстного навчання (О.О.Вербицький); особистісно-діяльнісного і особистісно-орієнтованого навчання (І.А.Зимня, І.С.Якиманська) та ін. У розробці проблем інтеракції брали участь Р. Мертон, Дж.Мід, Дж.Морено, К.Фопель, Т. Шибутані і ін. Проте їх розробки не набули широкого застосування в педагогічній практиці як з об'єктивних причин, так і у зв'язку з відсутністю ефективних технологій і прийомів практичної реалізації. У теоретичному плані інтерактивне навчання почало розглядатися як мета, до якої слід прагнути під час розробки нових технологій і концепцій навчання.

Завдяки поширенню ігрових форм навчання, особливо ділових ігор, інтерактивне навчання наприкінці XX ст. переживало новий сплеск популярності. Помітний поштовх до розширення сфери використання форм інтерактивного навчання дали дослідження і розробки ділових та імітаційних ігор такими фахівцями, як Н.П.Анікеєва, І.Г.Абрамова, Л.Г.Борисова, О.О.Вербицький, І.П.Іванов, В.Я.Платов, В.М.Рибальський, О.М.Смолкін, С.О.Шмаков і ін. Значну роль у поширенні форм інтерактивного навчання відіграли не лише теоретичні розробки вказаних авторів, але й їх практична діяльність, спрямована на пропаганду ігрових форм як основи інтерактивного навчання, а також особиста участь у створенні й розвитку ігротехнічного руху.

Аналіз педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що найбільшу увагу сучасних педагогів привертають ігрові методи інтерактивного навчання. Менш відомими залишаються інші технології, що ґрунтуються на ефекті інтерактивності, і можуть знайти застосування у навчанні та професійній підготовці майбутніх фахівців.

У пропонованій статті ми ставимо за **мету** розглянути сутність і можливості використання такої форми навчання, як інтерактивний театр, у процесі підготовки майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень, методи інтерактивного навчання мають низку суттєвих переваг перед традиційними пояснювально-ілюстративними. Основний недолік останніх вбачається у недостатній активізації пізнавальної діяльності студентів, які головним чином пасивно сприймають і відтворюють навчальний матеріал. Водночас, результати досліджень свідчать про існування певних закономірностей навчання: людина пам'ятає лише 10% того, що прочитала; 20% – того, що почула; 30% – того, що побачила; 50% – того, що побачила і почула; 80% – того, про що говорить сама; 90% – того, що апробувала в діяльності [2, с. 37].

Традиційні методи навчання були актуальними тоді, коли студенти не мали іншої можливості отримати інформацію, окрім лекцій викладача. Сьогодні цінність лекційного матеріалу визначається досвідченістю викладача у відборі наукових положень і фактів, що підсилюється його майстерністю викладу. Водночас варто зауважити, що пасивне сприйняття лекційного матеріалу не забезпечує формування у студентів умінь конструювати й продукувати нові знання. Способи набуття методів і прийомів реалізації професійних завдань лежать у площині особистісних зусиль, власної діяльності суб'єктів учіння.

Принципово інший характер мають інтерактивні методи навчання як форми багатоканальної комунікації. Організація педагогічної взаємодії, яка є стрижнем інтерактивних методів професійної підготовки, передбачає активність кожного суб'єкта освітнього процесу, а не тільки викладача, паритетність стосунків на занятті, інтенсифікацію комунікації.

Важливо зазначити, що багатоканальна модель комунікації передбачає не просто право студентів на висловлювання своїх позицій, що саме по собі вже є важливим, але й право на привнесення в освітній процес власних знань [3].

Коли студенти намагаються виявити власний досвід, що стосується обговорюваної на занятті проблеми, викладачі нерідко обмежують їхні дії простим інформуванням і не дозволяють вийти за межі традиційної комунікативної моделі: «позиція викладача – доповнення студентів». Принципи багатоканальної комунікації при цьому порушуються, оскільки знання студентів залучаються до обговорення лише настільки, наскільки вони доповнюють думку викладача. Предметні знання студентів, їх суб'єктивні оцінки і позиції пропускаються крізь комунікативний фільтр сприйняття і наукового підходу викладача [7].

Використання інтерактивних методів навчання, що ґрунтуються на цілеспрямованому, спеціально організованому зворотному зв'язку між учасниками групової діяльності, дає змогу змістити акценти у розподілі ролей викладача і студентів. Організовуючи взаємодію і взаємовідносини, педагог ставить у центр управління навчанням того, хто вчиться, в його реальних взаємодіях з іншими учасниками навчального процесу.

Узагальнення досвіду використання інтерактивних методів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів дає підстави виокремити такі їх основні переваги:

1) набуття професійно необхідних умінь відбувається більш активно за умови використання особистого досвіду студентів;

2) створення навчального простору, наповненого вербальними і невербальними діями, стимулює пізнавальну активність студентів;

3) професійна підготовка набуває особистісного сенсу завдяки, з одного боку, допомозі педагога у структуруванні необхідного матеріалу, з іншого боку, – актуалізації особистісних позицій студентів, що не збігаються з підходами викладача або розширюють їх.

Зазначені переваги повною мірою притаманні такій інноваційній формі навчання, як інтерактивний театр, особливістю якого є активна взаємодія студентів з викладачем і аудиторією. Інтерактивні методи, що передбачають активну комунікацію суб'єктів навчального процесу, особливо ефективні у формуванні різних аспектів соціальної компетентності особистості. На наш погляд, завдяки своїм дидактичним особливостям, інтерактивний театр може бути ефективною формою підготовки майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії з учнями, формування готовності до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів.

Ідея інтерактивного театру належить творцю народного театру Бразилії Августо Боалю [5, с.136]. Новаторський підхід режисера полягав у спільному з глядачами пошуку способів вирішення проблеми чи виходу зі складної життєвої ситуації. Розроблена ним техніка форум-театру націлена на те, щоб зробити його учасників сильнішими, спонукаючи їх брати активну участь у виставі. Під час вистави форум-театру її учасники мають можливість привертати увагу до своїх слів; головна мета – змінити людей, перетворити «глядачів», пасивних у традиційному театральному уявленні, в учасників дії, в акторів, що безпосередньо впливають на драматичну дію. Глядач мов би приміряє на себе роль героїв,

змінює драматичну дію, намагається знайти рішення виникаючих проблем і щось змінити. Таким чином він стає активним учасником хоч і вигаданої, але все таки дії.

Методика використання інтерактивного театру як методу професійної підготовки майбутніх учителів передбачає реалізацію послідовних етапів, кожен з яких пов'язаний за змістом та емоційною забарвленістю з попереднім. Початком роботи студентів в інтерактивному театрі є вибір та літературна обробка конфліктної ситуації зі шкільного життя. Як відомо, конфліктогенність педагогічного середовища обумовлена передусім зовнішніми факторами, такими, наприклад, як соціально-економічні і соціально-політичні проблеми, зростання кількості конфліктогенів у різних сферах життя, а також внутрішніми чинниками: сильною психічною напругою, що супроводжує вчительську працю, підвищеним рівнем відповідальності за розвиток педагогічної ситуації, значними відмінностями у статусі та віці між суб'єктами педагогічного процесу тощо. Вказані чинники роблять неминучим виникнення конфліктів у школі, а готовність до їх попередження і розв'язання – необхідною складовою професіоналізму майбутнього вчителя.

Студенти, які беруть участь в інтерактивному театрі, на основі аналізу педагогічної реальності обирають певну конфліктну ситуацію, готують її до драматизації, продумують психологічні характеристики суб'єктів конфлікту, діалоги, що відобразили б природний перебіг подій шкільного життя. На стадії підготовки відбуваються репетиції, працюють декоратори, техніки, костюмери, ведучі.

Після відповідної підготовки на занятті протягом 15-20 хвилин відбувається інсценізація конфліктної ситуації. Зазвичай нічого фантастичного в постановці немає, ситуації відповідають реаліям педагогічної діяльності й освітнього середовища та у змодельованій формі відтворюють досвід конфліктної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу.

У фінальній частині вистави яскрава за своїм змістом мізансцена переривається «стоп-кадром» і глядачам пропонується знайти конструктивні способи вирішення конфлікту. Варіантом такого «стоп-кадру» є бесіда, план і питання якої готуються заздалегідь. Це дуже важлива частина інтердії театру, оскільки під час обговорення пропозицій студентів, відповідей на запитання відбувається поєднання теорії педагогічної конфліктології з реальною практикою, студенти починають краще розуміти причини того чи іншого типу конфлікту, можуть об'єктивно оцінювати стратегії поведінки людей, включених у конфліктні стосунки, методи попередження та розв'язання конфлікту. Можливим варіантом інтердії є перебирання глядачами на себе ролей у виставі з метою демонстрації більш ефективних способів взаємодії у конфлікті. Успішне розв'язання конфліктної педагогічної ситуації дозволяє зробити відповідні узагальнення, усвідомити підходи до конструктивного розв'язання конфлікту, пізнати власні особистісні якості, що впливають на поведінку в конфліктній ситуації.

Особливу увагу варто звертати на реакцію глядачів, які не виходили виконувати ролі у виставі і не презентували своїх поглядів, але дискутували між собою, іноді навіть заважаючи виставі. Це важливий елемент інтерактивної техніки, оскільки свідчить про те, наскільки глибоко проблема торкається глядачів, як вони її відчувають.

Основна фаза вистави зазвичай триває 30 – 40 хвилин залежно від того, наскільки цікаві варіанти вирішення проблем пропонує аудиторія.

Після діалогу з аудиторією, який може набувати форми бесіди або дискусії, інтерактивна дія продовжується, і студенти можуть побачити підтвердження або спростування способів розв'язання конфлікту, які вони відкрили у процесі педагогічної взаємодії. Знову організовується бесіда, інтерв'ю або анкетування з подальшим обговоренням, за допомогою чого відбувається зворотний зв'язок з аудиторією.

Взявши за основу класифікацію ігрових позицій, запропоновану А.Г. Гогоберідзе [1], ми зробили спробу охарактеризувати студентів залежно від їх індивідуальних здібностей і можливостей, що виявляються у роботі інтерактивного театру:

1. Студенти-режисери: цілеспрямовані, мають гарні організаторські здібності (розподіляють ролі, визначають мізансцени, керують розвитком подій, регламентують діяльність інших), розвинуті прогностичні та конструктивні вміння.

2. Студенти-актори: наділені комунікативними якостями, легко взаємодіють з іншими, вільно володіють вербальними і невербальними засобами виразності, готові до імпровізації, емоційні, але здатні до самоконтролю.

3. Студенти-сценаристи: мають розвинуту уяву, фантазію, чутливі, інтровертовані, люблять ігри зі словами, чутливі до нюансів, легко висловлюють свою думку у письмовій формі, схильні до довготривалої роботи з текстом, не прагнуть публічності.

4. Студенти-глядачі: мають добре розвинуті рефлексивні здібності, спостережливі, характеризуються стійкою увагою, здатні до співпереживання, люблять аналізувати.

5. Студенти-декоратори: наділені здатністю образно інтерпретувати події реального життя, що

виявляється в умінні працювати з різноманітними матеріалами; добре відчувають колір, форму, розуміють задум у цілому, але прагнуть до особистої участі через створення декорацій, реквізиту.

6. Студенти-техніки: вміють працювати з технікою, забезпечують світлові ефекти, музичне оформлення, відеосупровід.

7. Студенти-костюмери: працюють з тканинами, іншим реквізитом; мають своєрідне бачення кольору, форми; турботливі, метушливі, чутливі, з образним мисленням, але без бажання публічного виступу.

8. Студенти-ведучі: екстраверти, люблять бути в центрі уваги, керувати всім процесом; вдумливі, логічні, ерудовані, комунікабельні, мають ораторські здібності та вміння, легко орієнтуються у подіях, фактах, людях.

Наш досвід свідчить, що інсценізація конфліктних ситуацій, які моделюють особливості педагогічного спілкування в умовах інтерактивної дії, дають змогу студентам глибше усвідомити витоки конфліктів у шкільному середовищі, сформувати власні установки щодо конструктивних підходів до вирішення конфліктів, розвинути комунікативні вміння, вдосконалити професійно важливі особистісні якості.

Завдяки участі в інтерактивному театрі набуття майбутніми вчителями професійно важливих конфліктологічних знань і вмінь відбувається у форматі бесіди, дискусії, діалогу, полілогу. У процесі діалогічної взаємодії з викладачем студенти опановують знання про конфлікт як соціально-психологічне явище, з'ясовують особливості конфліктів у діадах «учитель-учень», «учитель-батьки», «учитель-учитель», «учень-учень», «учитель-адміністрація», набувають умінь попередження і розв'язання таких конфліктів, виробляють конструктивні стратегії поведінки у конфлікті, визначають власну позицію щодо проблеми конфліктності в педагогічному середовищі, розвивають професійно важливі особистісні якості.

Особливість навчальної взаємодії в інтерактивному театрі полягає в тому, що практично всі студенти виявляються залученими до процесу пізнання, отримують можливість рефлексувати з приводу власних знань і умінь. Спільна діяльність під час підготовки до участі в інтерактивному театрі передбачає таку взаємодію студентів, коли кожен робить свій індивідуальний внесок і отримує можливість обмінятися знаннями, ідеями, способами діяльності. Варто зазначити, що все це відбувається в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, завдяки чому студенти не тільки набувають нових знань, але й розвивають власну соціальну компетентність, опановують такі форми міжособистісної взаємодії, як кооперація і співпраця.

Педагогічне підґрунтя інтерактивного театру, його професійна спрямованість посилюють взаємну активність суб'єктів навчального процесу, підносять театральну дію на рівень емоційно-духовної єдності людей, що працюють над удосконаленням власної професійної майстерності.

Успішне набуття студентами професійно важливих знань і умінь, необхідних для попередження і розв'язання педагогічних конфліктів, відбувається завдяки таким особливостям взаємодії в інтерактивному театрі:

– перебування суб'єктів навчального процесу в одному смисловому просторі;

– спільне занурення у проблемне поле вирішуваного завдання – включення в єдиний творчий простір;

– узгодженість у виборі засобів і методів розв'язання завдання;

– спільне входження в співзвучний емоційний стан, переживання почуттів, пов'язаних з реалізацією завдання.

Висновки. Використання інтерактивного театру як методу професійної підготовки майбутніх учителів створює умови для важливої з погляду професійного самовдосконалення суб'єктної активності, спрямованої на формування у студентів адекватних установок щодо конфліктів у педагогічному середовищі, вмінь їх попереджувати і розв'язувати, розвиток професійно важливих особистісних якостей.

Література

1. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: дис. ... докт. пед. наук / Гогоберидзе Александра Гививна. – Санкт-Петербург, 2002. – 537 с.

2. Григорьев Д. Бизнес-тренинг. Как это делается / Д. Григорьев. – М.: Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 288 с.

2. Дудченко В.С. Инновационные игры: методология, теория, практика. Программа инновационной игры / В.С. Дудченко. – Таллинн: «Валгус», 1989. – С. 43-44.

3. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учебное пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – 2-е изд. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 336 с.

4. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.vorstu.ru/files/materials/5496/IFO_VPO.doc
5. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. Кацариду М. Музей и мультикультурное сообщество: два проекта драматизаций / Марта Кацариду, Эва Фурлигка, Юлия Гавриилиду, Анна Безиргианни // Вопросы музеологии. – 2011. – №2. – С. 133-144.
7. Косолапова М.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / М.А.Косолапова, В.И.Ефанов, В.А.Кормилин, Л.А.Боков. – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.

УДК 378.14

МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКЛАДАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ ОСНОВ ШВЕЙНОЇ СПРАВИ

В. В. Хренова

Анотація. *У статті на підставі аналізу науково-педагогічних досліджень уточнено сутність поняття «модель фахової підготовки майбутніх учителів технологій до викладання у старшій школі основ швейної справи». На основі урахування суттєвих характеристик і внутрішньої будови майбутньої професійної діяльності учителів технологій профільного навчання з основ швейної справи та положень стосовно поетапності процесу навчання, здійснюваного з урахуванням базових педагогічних засад, візуалізовано процес теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Розглянуто особливості структури та зміст кожного компоненту розробленої структурно-функціональної моделі підготовки фахівців з позиції її функціонування.*

Ключові слова: *модель, моделювання, структурно-функціональна, фахова підготовка, майбутні учителі технологій, профільне навчання, старша школа, швейна справа, швейне виробництво.*

Аннотация. *В статье на основании анализа научно-педагогических исследований уточнена сущность понятия «модель профессиональной подготовки будущих учителей технологий к преподаванию основ швейного дела в старшей школе». На основе учета существенных характеристик и внутреннего строения будущей профессиональной деятельности учителей технологий профильного обучения основам швейного дела и положений о поэтапности процесса обучения, осуществляемого на основе базовых педагогических положений, визуализирован процесс теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Рассмотрены особенности структуры и содержание каждого компонента разработанной структурно-функциональной модели подготовки специалистов с позиции ее функционирования.*

Ключевые слова: *модель, моделирование, структурно-функциональная, профессиональная подготовка, будущие учителя технологий, профильное обучение, старшая школа, швейное дело, швейное производство.*

Annotation. *In the article, based on the analysis of scientific and educational research, the essence of the concept of «model of professional training of future teachers of technology to teaching in high school the basics of sewing business». Based on the essential characteristics of accounting and internal building future careers teachers technology profile education on the basics of sewing case and the provisions concerning the gradual implementation of the learning process, carried out on the basis of basic pedagogical principles, visualized the process of theoretical and practical training of future specialists. The features of the structure and content of each component developed structural-functional model of training in its operation position.*

Keywords: *model, modeling, structural-functional, professional training, future teachers of technology, specialized education, high school, sewing business, clothing manufacture.*

Постановка проблеми. Актуальність питань, пов’язаних з дослідженням проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя технологій профільної школи з основ швейної справи, визначається, перш за все, оновленням змісту технологічної підготовки учнів у сучасній школі та організацією профільної освіти в старшій школі відповідно до Концепції профільного навчання. Профільна школа висуває до вчителя технологій нові вимоги, які, у свою чергу, диктують необхідність подальшої модернізації педагогічної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Поряд з профілізацією шкільної освіти необхідність пошуку нових підходів до підготовки фахівців цієї галузі зумовлюється процесами соціальної, економічної та політичної трансформації українського суспільства, пов’язаними зі створенням єдиного європейського освітнього і наукового простору, приєднанням України до Болонського процесу.

Інновації, які відбуваються у суспільстві та економіці, знаходять відгук у галузях легкої промисловості. Сучасне швейне виробництво характеризується застосуванням комплексно-

© В. В. Хренова

механізованих потоків, систем автоматизованого проектування для розробки креслень конструкцій моделей одягу та їх модифікації у відповідності з модельними особливостями, виконання розкладок лекал, складання технологічної послідовності виготовлення швейного виробу та схеми розподілу праці, виконання розрахунку норм часу. Широко запроваджуються новітні технології з поліпшеними техніко-економічними показниками, технічно переоснащуються операції технологічної обробки виробів. Відповідно до цього набуває актуальності проблема удосконалення фахової підготовки вчителя до профільного технологічного навчання старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій науковців показує, що незважаючи на відмінності у підходах до трактування сутності поняття «модель», всі вони акцентують увагу на інформативності моделей, засвідчують їх багатогранність і широкий спектр застосування. Разом з тим вони передають складну природу моделювання, яке, на думку О. Букіної, полягає в дослідженні об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей як гіпотетичних систем, що розділені «на якісно різні елементи, зв'язані воєдино» [1]. На думку науковців, моделювання освітнього процесу відіграє провідну роль у визначення цілей, способів і засобів їх досягнення, отримання належних результатів. Визначальним принципом моделювання, за Н. Боярчук [2], є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю і модельованим об'єктом.

Аналіз структурно-компонентних моделей підготовки, представлених у науково-педагогічних дослідженнях [2-5], показав, що системотвірним компонентом моделі є цільовий. Окремі науковці вводять у структуру зовнішні чинники, що так чи інакше впливають на процес професійної підготовки (соціальне замовлення, державні стандарти тощо). Змістову складову виділяють окремо чи об'єднують з діяльнісною, а до складу результативно-оцінної вводять критерії та показники, діагностичний інструментарій. Однак проблемі вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів технологій до викладання у старшій школі основ швейної справи шляхом впровадження науково обґрунтованої моделі, на жаль, не приділяється достатньої уваги.

Метою статті є уточнення сутності поняття «модель фахової підготовки майбутніх учителів технологій до викладання у старшій школі основ швейної справи» та розробка такої моделі, яка відтворює загальну систему підготовки фахівців означеної спеціалізації.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу педагогічних досліджень нами уточнено сутність поняття «модель фахової підготовки майбутніх учителів технологій до викладання у старшій школі основ швейної справи», під якою ми розуміємо описову характеристику, що містить вихідні вимоги, які впливають на структуру та рівні сформованості відповідної готовності, мету й завдання, структуру і результати навчальної діяльності, а також умови їх формування в процесі вивчення професійно-спрямованих дисциплін.

З метою візуалізації процесу теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів до навчання старшокласників проектування та виготовлення швейних виробів (її структурних компонентів та принципів їх взаємодії) нами було розроблено структурно-функціональну модель цієї підготовки. Розробка моделі здійснювалась на основі урахування суттєвих характеристик і внутрішньої структури їх майбутньої професійної діяльності та положень стосовно поетапності процесу навчання, здійснюваного з урахуванням базових педагогічних засад.

На основі попереднього аналізу науково-педагогічних досліджень [2-5] у структурі розробленої моделі (рис. 1) ми виділяємо такі блоки: концептуально-цільовий, організаційно-педагогічний, змістово-технологічний та результативно-оцінний, в основу яких покладено суб'єкт-суб'єктну взаємодію (особистість студента $\leftrightarrow$ особистість викладача).

Концептуально-цільовий блок містить такі складові:

– вихідні вимоги: зовнішні чинники, що впливають на концепцію підготовки учителів технологій до профільного навчання учнів старших класів основ швейної справи (потреба у фахівцях, які здобули відповідний рівень художньо-конструкторської та виробничо-технологічної компетентностей – соціальне замовлення; зміст діяльності вчителя технологій профільної школи з основ швейної справи; рівень розвитку швейного виробництва, технологій; нормативно-законодавче забезпечення вищої та середньої освіти);

– мету: підготовка вчителів технологій до профільного навчання учнів старших класів основ швейної справи, яка окреслює результат – здобуття належного рівня спеціальної компетентності, що забезпечить учителям технологій профільної школи можливість успішно виконувати професійні функції під час викладання предмету «Технології» за спеціалізацією «Швейна справа»;

– завдання підготовки, що полягає в досягненні відповідного рівня спеціальної компетентності.

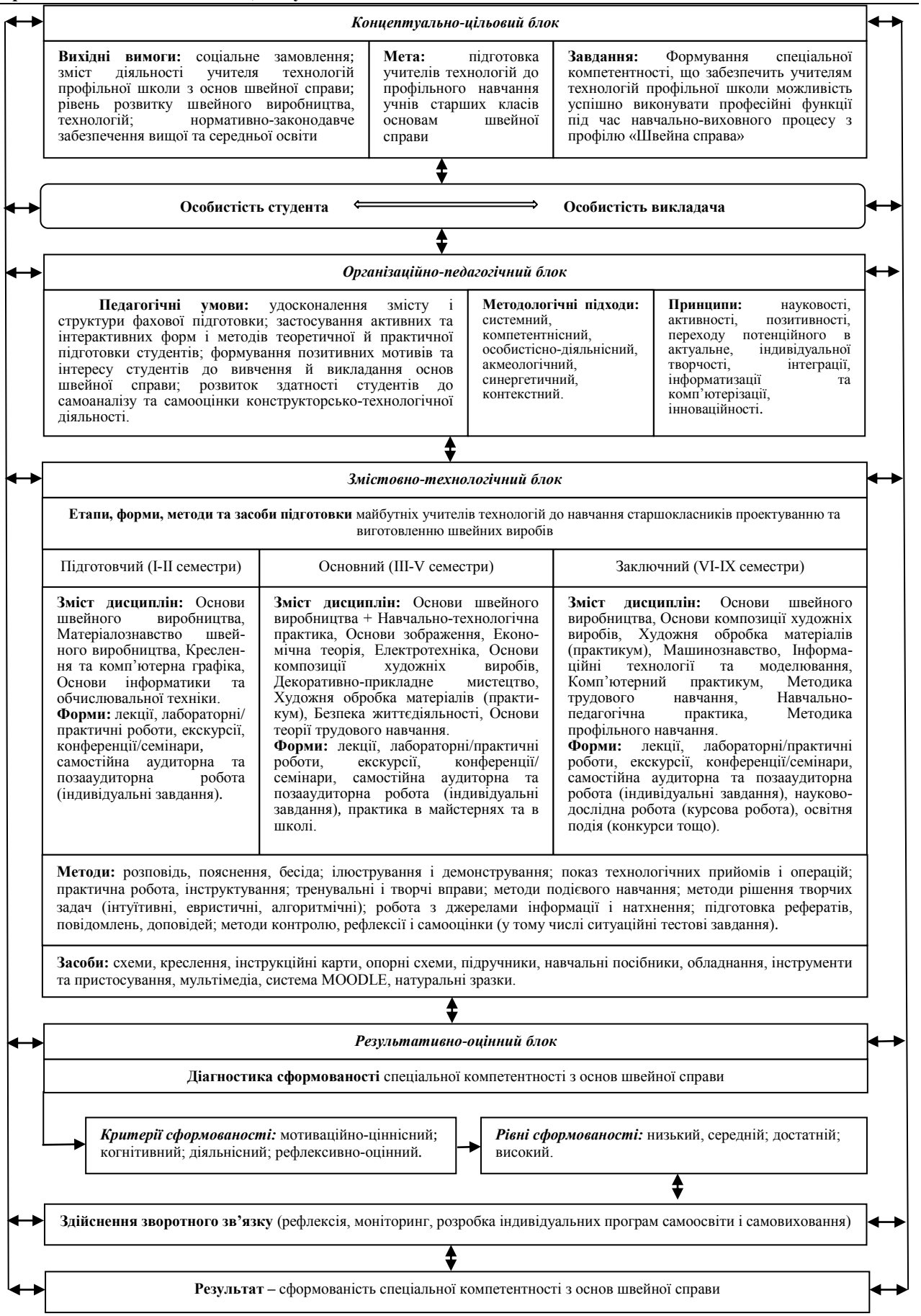

Рис. 1. Модель фахової підготовки майбутніх учителів технологій до викладання у старшій школі основ швейної справи

До складу *організаційно-педагогічного блоку* ми віднесли:

– педагогічні умови підготовки, що забезпечуватимуть досягнення поставленої мети: систематичне та цілеспрямоване формування позитивних мотивів студентів до вивчення й викладання основ швейної справи, а також розвиток у них здатності до самоаналізу і самооцінки конструкторсько-технологічної діяльності; наукове проектування змісту і структури підготовки майбутніх учителів технологій до профільного навчання учнів старших класів основ швейної справи, яка відповідатиме сучасному рівню розвитку технологічної освіти та швейного виробництва; застосування у навчальному процесі активних та інтерактивних форм і методів теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів до навчання старшокласників проектування та виготовлення швейних виробів;

– методологічні підходи: системний (як методологічна основа фахової підготовки вчителя технологій профільної школи з основ швейної справи), компетентнісний (проявом компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів технологій з швейної справи має стати акцент на практичні складовій освіти, що передбачає необхідність використання знань під час вирішення нестандартних ситуацій у професійній діяльності), особистісно-діяльнісний (полягатиме у забезпеченні розвитку і саморозвитку особистості студента на основі виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; зміст освіти, її засоби і методи структуруватимуться таким чином, щоб дозволити студенту виявити вибірковість щодо предметного матеріалу, його вигляду і форми), акмеологічний (як методологічний орієнтир підготовки вчителя технологій з основ швейної справи з метою створення особливого «акмеологічного середовища» – середовища комфортного викладання й навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, творчості, успіху і рефлексії), синергетичний (врахування методологічно значущих для технологізації процесу навчання положень синергетики під час розробки технології підготовки вчителя технологій з основ швейної справи), контекстний (завдяки якому створюватимуться умови для взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності як способу формування спеціальної компетентності майбутнього фахівця);

– принципи: науковості (передбачає здійснення процесу підготовки майбутніх учителів технологій профільної школи на основі досягнень психолого-педагогічних наук, завдяки яким враховуються сучасні здобутки у галузі педагогіки, психології і методики професійної освіти); активності (пов'язаний зі стимулюванням студентів до вирішення завдань, що постають перед ними, зі сприянням виявленню у них ініціативи, з розвитком відчуття відповідальності, з формуванням у них власної життєвої позиції); позитивності (пов'язаний з позитивним досвідом студентів, сприяє створенню доброзичливої атмосфери співпраці між викладачами та студентами у процесі професійної підготовки у вишах); переходу потенційного в актуальне (передбачає педагогічну підтримку розвитку внутрішніх ресурсів студентів, як актуально використовуваних, так і тих, які можуть бути затребувані в майбутньому); інноваційності (передбачає створення необхідних умов для оперативного внесення новітніх досягнень науки, техніки, технологій у різні сфери освітнього комплексу (зміст, методи, методику, педагогічні технології підготовки майбутніх учителів профільної школи з основ швейної справи)); індивідуальної творчості (передбачає реалізацію у навчально-виховному процесі не лише відомих процедур творчої діяльності І. Лернера, а й різноманітних методик, тактик і стратегій творчої діяльності, напрацьованих у світовому педагогічному просторі); інтегративності (виявляється у розробці інтеграційного навчального курсу «Основи швейного виробництва» задля забезпечення цілісного пізнання процесу проектування та виготовлення одягу, здатності у студентів системно мислити під час розв'язання практичних задач); інформатизації та комп'ютеризації (полягає у впровадженні інформаційно-телекомунікаційних технологій у процес підготовки студентів до профільного навчання учнів старших класів основ швейної справи задля більш ефективного вирішення навчальних та професійних завдань).

Змістово-технологічний блок охоплює собою зміст дисциплін, за допомогою яких здійснюється процес підготовки студентів з основ швейної справи та технологія його реалізації (форми, методи, засоби навчання). Зовнішню сторону організації процесу взаємодії студент↔викладач визначають форми організації навчання. Вони можуть бути різноманітними як за кількістю студентів (масовими, груповими, мікрогруповими, індивідуальними), так і за місцем проведення (на території ВНЗ – в аудиторіях, лабораторіях, кабінетах, майстернях, бібліотеках тощо та поза навчальним закладом).

За результатами роботи над складовими концептуально-цільового блоку моделі підготовки, до форм організації навчання, що є доречними у конструкторсько-технологічній підготовці майбутнього вчителя технологій профільної школи, ми відносимо наступні: лекції (проблемний виклад, лекція-діалог, лекція-візуалізація тощо), конференції; лабораторні, практичні заняття; практики в навчальних майстернях та школі; консультації, майстер-класи; екскурсії (до виставкових залів, музеїв, майстерень художників, конструкторських бюро, на виробництво та ін.); зустрічі з цікавими людьми, майстрами мистецтва, дизайнерами; робота зі студентами у творчій лабораторії (НМЦ «Майстер»); конкурси

моделей одягу, олімпіади, виставки студентських робіт; заліки, екзамени, курсове проектування. Активне використання всього різноманіття форм забезпечує для студента багатство вражень і навчально-виховних впливів, розширює простір навчальних і творчих можливостей.

Якщо ж говорити про обґрунтування методів навчання, то починати потрібно з вибору навчальних технологій. Базовими технологіями, спрямованими на формування художньо-конструкторської та виробничо-технологічної компетентностей, повинні бути такі технології, що розвиватимуть ціннісно-мотиваційну складову; технології, які сприятимуть переходу від репродуктивного способу навчання до творчо-дієвого та практико-орієнтованого; технології впровадження у процес практичної підготовки новітніх методів навчання.

Серед таких технологій ми виділяємо: проектну технологію; стратегію «Бортовий журнал»; технологію Концепт-карт (Карт пам'яті); проблемного навчання, інформаційні технології, кредитно-модульну, технологію «Портфоліо», контекстне та подієве навчання. Задля досягнення освітніх цілей у кожному конкретному випадку викладачем застосовуються різні методи і методичні прийоми співпраці з студентами. Відповідно, до методів навчання ми відносимо такі: розповідь, пояснення, бесіда; ілюстрування і демонстрування; показ технологічних прийомів і операцій; практична робота, інструктування; тренувальні і творчі вправи; методи подієвого навчання; методи вирішення творчих задач (інтуїтивні, евристичні, алгоритмічні); робота з джерелами інформації; підготовка рефератів, повідомлень, доповідей; методи контролю, рефлексії і самооцінки (у тому числі ситуаційні тестові завдання).

Носіями інформації й інструментами діяльності викладача і студента є засоби навчання. У навчально-творчій конструкторсько-технологічній діяльності широко використовується увесь спектр відомих засобів навчання – предметних, інтелектуальних, практичних, емоційних у їх органічному взаємозв'язку: натуральні об'єкти; замінники-копії натуральних об'єктів або їх зображення (фотоматеріали); підручники і посібники; мова; умовно-символічні засоби (схеми, таблиці, рисунки та ін.); конструкційні, декоративно-оздоблювальні матеріали; індивідуальний роздатковий матеріал (зразки, картки-завдання, наочність); ручні інструменти і пристосування, швейне обладнання, комп'ютерні графічні і дизайнерські програми; практичні засоби (показ технологічних прийомів і операцій): художні засоби (твори декоративно-вжиткового мистецтва); технічні засоби навчання; комп'ютер (як технічний засіб навчання, інструмент художньо-конструкторської творчості, носій інформації, засіб пошуку і обміну інформацією), система MOODLE (інформаційне навчальне середовище).

Результативно-оцінний блок моделі містить критерії та рівні сформованості спеціальної компетентності студентів, механізми здійснення зворотного зв'язку та кінцевий результат.

Висновки. Наведена модель підготовки майбутнього вчителя технологій до профільного навчання учнів старших класів основ швейної справи була розроблена на основі компонентного аналізу, згідно з яким до неї включено концептуально-цільовий, організаційно-педагогічний, змістово-технологічний та результативно-оцінний блоки. Загальна характеристика перерахованих вище блоків дала змогу з'ясувати призначення кожного з них. Представлену модель підготовки майбутнього вчителя технологій до профільного навчання учнів старших класів основ швейної справи завдяки структурному аналізу ми розглядаємо як систему, яка є частиною структури більш високого порядку – підготовки вчителів технологій до професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в реалізації запропонованої моделі у професійній підготовці майбутніх учителів технологій за відповідною спеціалізацією.

Література

1. Боярчук Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. Боярчук // Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 1 (57). – С. 85–95.
2. Козак Л.В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності / Л.В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наук. праць. – 2013. – Випуск 2. – С. 98–110.
3. Задворна С. Педагогічна модель формування у студентів внз умінь і навичок концептуального моделювання навчальної інформації [Електронний ресурс] / С. Задворна. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2013/2013_1_9.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.02.2014.
4. Почуєва О.О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами [Електронний ресурс] / О.О. Почуєва. – Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip10.html. – Назва з екрана. – Дата звернення: 17.01.2014.
5. Пшенична О.С. Модель підготовки майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій [Електронний ресурс] / О.С. Пшенична. – Режим доступу: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-2-2012/142-147.pdf. – Назва з екрана. – Дата звернення: 01.02.2014.

УДК 378 / (477)

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Т. О. Шарненкова

Анотація. *У статті проаналізовано проблеми особистісно-професійного розвитку вчителя в роботі педагогічних курсів та з'їздів кінця XIX – початку XX ст. Визначено основний зміст та організаційні форми підвищення професійного рівня вчителів.*

Ключові слова: *вчитель, особистісно-професійний розвиток, самоосвіта, учительські курси, педагогічні з'їзди, вчительські конференції, педагогічні ради, педагогічні музеї, виставки.*

Аннотация. *В статье проанализированы проблемы личностно-профессионального развития учителя в работе педагогических курсов и съездов конца XIX – начала XX в. Определены основное содержание и организационные формы повышения профессионального уровня учителей.*

Ключевые слова: *учитель, личностно-профессиональное развитие, самообразование, учительские курсы, педагогические съезды, учительские конференции, педагогические советы, педагогические музеи, выставки.*

Annotation. *In the article analyzes the problem of student-teacher professional development in the teaching of courses and congresses of the late XIX – early XX century . Detected basic content and organizational forms of the professional development of teachers.*

Keywords*: teacher, learner, professional development, self-education, teacher exchange, teaching conventions, teachers' conferences, educational councils, educational museum exhibitions.*

Вчитель у суспільстві має визначальне місце. Від того, якими особистісними рисами він володітиме, який рівень педагогічної майстерності матиме, яку педагогічну концепцію втілюватиме в життя, залежить доля народу. В різні періоди розвитку України актуальними були питання організації особистісно-професійного розвитку вчителя, його ролі у житті суспільства.

Історія особистісно-професійного розвитку вчителя в Україні кінця XIX – початку XX ст. досліджувалася Л. Вовк, М. Грищенком, Н. Дем'яненко, І. Кравченко, О. Лавріненком, М. Левківським, В. Майбородою, С. Сіренполком, О. Сухомлинською, Т. Усатенко, М. Ярмаченком т а ін.

Кінець XIX – початок XX ст. – потужний етап розвитку вітчизняної педагогічної теорії та практики. Інтенсивна розробка педагогічних проблем була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи. Цей період позначений спробами передових діячів, відомих педагогів суспільства вирішити проблеми формування особистості вчителя, його професійної майстерності, ролі і місця освітнього діяча в організації навчально-виховного процесу, шляхів і форм самоосвітньої підготовки вчительських кадрів.

Мета статті полягає в аналізі педагогічної думки України кінця XIX – початку XX століття щодо проблеми особистісно-професійного розвитку вчителя, висвітленні методів і форм підвищення професійного рівня вчителів.

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічних працях досліджуваного періоду значна увага приділялась проблемі формування особистості вчителя. Наприклад, М. Тростніков наголошував, що успіх дитини у навчанні залежить від ставлення вітчизняного вчителя до предмета викладання, від його чутливості до нового, спроможності творити, захоплювати, створювати атмосферу самодіяльності [1, с. 210]. Змінилися і вимоги до якості професійної підготовки вітчизняного вчителя. Окрім спеціальних професійних навчальних закладів системи професійної підготовки вчителів того часу (педагогічних класів при гімназіях, семінарій, учительських інститутів, дворічних курсів при університетах), широкого розповсюдження набули тимчасові (курси, з`їзди, конференції, наради, читання) та допоміжні (виставки, педагогічні музеї) форми професійної підготовки вчителя.

Так, педагогічний відділ учительських курсів завжди був представлений узагальнюючими лекціями щодо останніх досягнень і тенденцій розвитку світової педагогічної науки. Наприклад, на Петербурзьких учительських курсах 1911 р. на «Педагогічному відділі» були прочитані лекції із загальної психології і психології експериментальної, історії психологічних ідей, методики російської мови, арифметики, природознавства, шкільної гігієни, про загальні питання організації північноамериканських та норвезьких шкіл, вільну школу, питання виховання в різних школах [2, с. 83]. Не гірше були організовані Київські учительські курси 1911 р. Зокрема, на їх педагогічному відділі

© Т. О. Шарненкова

були прочитані лекції з загальної та дитячої психології, педагогіки, анатомії, фізіології, «Нові течії в методиці рідної мови, фізики, хімії», «Сучасні питання виховання» і т. ін. Відомості, що отримували курсисти, передбачали знайомство зі світовими інноваційними проектами, вигідно відрізнялись від тих, що отримували випускники спеціальних педагогічних навчальних закладів, до навчальних планів яких не включали психологію, а на вивчення педагогіки та дидактики виділяли лише по 2 години на II і III курсах.

Високий професійний рівень викладацького персоналу учительських курсів (серед лекторів зустрічались прізвища визначних діячів вітчизняної педагогічної науки Г. Вебера, О. Лазурського, О. Медвєдкова, О. Музиченка, Т. Лубенця, О. Обухова та ін.) забезпечував змістовне та цікаве викладання матеріалу, що відігравало важливу роль у процесі професійного розвитку вчителя.

Щодо змісту психолого-педагогічних предметів, які викладались, то простежувалась тенденція до їх розширення та інноваційної спрямованості. Наприклад, влітку 1910 р. слухачі Харківських учительських курсів мали змогу ознайомитись з методикою викладання рукоділля в школах Західної Європи у виступі О. Пономарьової, засновниці курсів кулінарного мистецтва та хатнього господарства при Харківському Олександрівському жіночому училищі. Вона особисто відвідала Німеччину та Швейцарію й ознайомилася з досвідом організації професійного навчання у початкових школах цих країн. На Харківських літніх учительських курсах 1912 р. викладалися методика малювання, ліплення, ручної праці, історія новітніх педагогічних течій, у 1913 р. – методика малювання та ліплення, з 1914 р. до програми курсів були введені «Основні принципи нової педагогіки» тощо.

Зміст предметів, що викладалися, висока обізнаність лекторів щодо останніх досягнень світової педагогічної науки і практики, використання нестандартних методик викладання виступали головними засобами формування у курсистів суб'єктного ставлення до інноваційних освітніх проектів. А це в свою чергу сприяло формуванню прагнення вітчизняних вчителів до консолідації сил, активізувало учительський рух за самоосвіту.

Значну роль у підвищенні професійного рівня вітчизняного вчителя відіграли педагогічні з'їзди, наради, конференції. Так, на Всеросійському Учительському З'їзді (1913) велика увага приділялась популяризації нових методів навчання і виховання. Зокрема, С. Русова у своїй доповіді зауважувала, що педагогічні новації необхідно впроваджувати в шкільну практику, але нові ідеї повинні бути пристосованими до національних особливостей країни. Видатний педагог і дослідник з високої трибуни пропагувала необхідність творчого опрацювання та використання світових інноваційних ідей, надавала приклад особистісного ставлення до нововведень.

Одним із дієвих засобів організації самоосвіти вчителів, популяризації досвіду їх викладацької діяльності були вчительські конференції**.** Цінним, на наш погляд, є те, що відомі педагоги С. Ковалів, Ю. Федькович, І. Франко, І. Бажанський приділяли значну увагу такій формі колегіальних зборів вчителів. Незадоволення від попередніх конференцій, наповнених різними шкільними, часто безглуздими інструкціями, неможливість вчителям висловлювати власні зауваження спонукало С. Коваліва одним із перших на Україні взятися за розробку методики проведення вчительських конференцій [3, с. 103].

Визначаючи специфіку роботи вчителів міста та села, талановитий педагог звернув увагу на те, що сільські вчителі були позбавлені можливості придбати необхідну педагогічну літературу, порадитися з іншими колегами стосовно своєї професійної діяльності (крім шкільного інспектора під час його візитів). Але поряд з цим, як зазначив С. Ковалів, сільський учитель багато працює, займається самоосвітою, розмірковує, придивляється до життя та потреб народу, накопичує великий досвід, що може стати предметом обговорення на вчительських конференціях. Відомий педагог присвятив цьому питанню спеціальну статтю, в якій висловив ряд цінних думок про вчителя, шляхи вдосконалення його професійної підготовки. Важливим завданням конференції С. Ковалів вважав, перш за все, розширення знань учителя, збудження в нього бажання ретельно виконувати свої обов'язки, вдосконалювати свої педагогічні здібності. Таким чином, педагог-демократ, будучи гарячим противником рутини і схоластики в навчанні та вихованні, вимагав, щоб учительські конференції були тісно пов'язані з життям школи, мали не формальний, а творчий характер, сприяли вільному обміну думками; спілкувалися поміж собою міські та сільські, досвідчені та молоді вчителі; з повагою, уважно ставилися до своїх колег, ретельно вивчали передовий педагогічний досвід.

Взагалі, питання колегіальної роботи вчителів було дуже актуальним у другій половині XIX століття. Так, свого часу І. Франко звертав увагу на те, що вчителям дуже важко було підвищувати свою кваліфікацію після закінчення навчального закладу, оскільки при школах було дуже мало бібліотек, де б учителі могли самостійно опрацьовувати необхідну науково-педагогічну літературу [4, с. 189]. Щорічні окружні вчительські конференції – єдина можливість учителів народних шкіл

поспілкуватися стосовно навчально-виховної та методичної діяльності, обмінятися досвідом роботи.

Відомий Буковинський педагог Ю. Федькович ретельно займався підготовкою вчительських конференцій, розробкою програм, рішень та нового навчального плану, який ставив перед учителями досить високі вимоги. Побудований на новітніх дидактичних засадах та індуктивних методах навчання, цей документ передбачав вивчення 22 предметів протягом усіх 8 років початкової освіти [5, с. 238]. Згідно рішень конференцій пропонувалося створювати бібліотеки для самоосвіти вчителів. Учительські конференції як колегіальні збори вчителів, що у більшості працювали ізольовано й не мали можливості створювати педагогічні ради у навчальному закладі, окрім гімназій, прогімназій та училищ міста, завдяки прогресивним педагогам (С. Ковалів, Ю. Федькович та ін.) були добре підготовлені, проходили в атмосфері доброзичливості, створювали педагогам піднесений настрій, надихали на нові творчі пошуки, надавали багато цінного і корисного матеріалу.

Зазначимо, що поряд з Ю. Федьковичем, С. Воробкевичем педагоги І. Бажанський, О. Попович, Є. Ярошинська, І. Карбулицький теж намагалися зробити свій внесок у педагогічну теорію і практику, зокрема в організацію колегіальних форм співпраці вчителів (вчительські конференції; спеціальні сходини для вчителів, педагогічні товариства). Так, І. Бажанський (47 років складає його педагогічний стаж, з них 24 роки – на посаді директора) активно боровся за колегіальність, гласність у роботі вчителів [6, с. 63]. Його невтомна праця в галузі освіти сприяла підвищенню ініціативній активності вчителів, їх авторитету, розвиткові педагогічної творчості. Будучи шкільним інспектором Вашківського повіту (учителі надзвичайно поважали свого інспектора за його правдивість, об'єктивність та наполегливість), особливу увагу приділяв учителям-початківцям, добре пам'ятаючи, якими були для нього перші кроки педагогічної діяльності. Цю проблему він вирішував у низці своїх статей (наприклад, «Із шкільної практики учителя»), неодноразово виступав на вчительських конференціях перед своїми колегами з цікавими пропозиціями щодо проведення обміну досвідом у викладацькій діяльності. Педагог дуже ретельно готувався до учительських конференцій, називаючи їх «чистилищами». Отже, будучи тривалий час керівником школи, шкільним інспектором, невпинно піклуючись про зміцнення навчально-економічної бази школи, І. Бажанський дбав про підвищення кваліфікації освітян через відповідні конференції, курси, самоосвіту, наявність шкільних бібліотек, відповідних методичних кабінетів, формування педагогічної майстерності й творчості, зокрема завдяки колегіальним зборам [6, с. 120]. Виявлено, що саме на досліджуваний період (другу половину XIX ст.) припадає інтенсивна і різнобічна діяльність педагогічних рад. На педагогічних радах обговорювались актуальні проблеми навчальної діяльності вчителів, впровадження нових навчально-виховних форм у шкільну практику, а також підготовка порад, рекомендацій щодо реалізації шляхів, пошуку засобів розв'язання важливих шкільних проблем.

Педагогічні ради, що складалися з кваліфікованих педагогів, як показує дослідження, були обізнані з багатьма дидактичними проблемами, що розроблялися в педагогічній теорії і знайшли певну підтримку в шкільній практиці. Так, на засіданнях педагогічних рад початкових та середніх освітніх закладів обговорювалися питання про забезпечення уваги дітей на уроці, організацію «безпосереднього», «більш широкого» і «оглядового» повторення матеріалу, що вивчається, використання різних методик опитування учнів, а також про викладання вчителем-предметником «споріднених предметів, починаючи з нижчого класу і до останнього вищого з метою забезпечення міцних знань і міжпредметних зв'язків». Крім того, на засіданнях рад піднімалися питання про єдність вимог учителів, відбір книг для читання, аналізувалися навчальні програми, можливість уникнути багатопредметності, обговорювалися новини методичної літератури та форми самоосвіти педагогів [7, с. 110].

Допоміжні форми професійної підготовки вчителів(екскурсії, виставки, педагогічні музеї) також сприяли особистісно-професійному розвитку вітчизняного вчителя через обмін передовим педагогічним досвідом. Міжнародні та Всеросійські, регіональні виставки з проблем навчання та виховання давали змогу ознайомитись із досягненнями світового шкільництва. Так, на Міжнародній виставці 1908 р. існували відділи «Нових типів середньої школи», «Педології», «Спеціальних шкіл» тощо, які надавали уявлення про тенденції розвитку освіти різних країн, впровадження інноваційних проектів у шкільну практику. На виставці, що відбулася у Харківському учбовому окрузі у 1913 р., демонструвалися учнівські роботи з загальноосвітніх предметів, ручної праці, малювання, креслення, пояснювались особливості використання у практичній діяльності нових методів навчання і виховання, що знайомило широке коло вчителів з можливостями практичного використання інноваційних пропозицій зарубіжних і вітчизняних педагогів.

Педагогічні музеї, як і виставки, сприяли зростанню зацікавленості вітчизняного вчительства передовим педагогічним досвідом. За даними С. Ананьїна, у 1909 р. в Україні існувало сім педагогічних музеїв: педагогічний музей Київського навчального округу, музей наочних посібників і

книг при Лук'янівському народному будинку Київського товариства піклування про народну тверезість, Одеський міський педагогічний музей, Харківський музей наочних посібників товариства грамотності, Таврійський, Одеський земські педагогічні музеї. Згодом педагогічні музеї почали створюватись при школах і гімназіях у багатьох містах України.

Таким чином, у кінці XIX – початку XX ст. століття визначилися основний зміст та організаційні форми підвищення професійного рівня вчителів, які можна наочно подати в такій систематизації: створення педагогічних рад; поява педагогічних музеїв, до функцій яких входили: організація виставок, публічних лекцій, забезпечення вчителів літературою; створення педагогічних товариств з предметними секціями, які можна вважати прообразом сучасних методичних об'єднань; учительські курси та з'їзди; аналіз відвіданих уроків та визначення якості викладання, що відображають рівень кваліфікації вчителів; самоосвіта; узагальнення власного досвіду, самоаналіз, написання рефератів та озвучування їх на з'їздах; обмін досвідом; педагогічні освітні екскурсії, у тому числі й зарубіжні.

Аналіз історико-педагогічних джерел, спадщини вітчизняних педагогів (М. Корф, С. Ковалів, Ю. Федькович, І. Бажанський, І. Франко, С. Русова та ін.) свідчить, що вони приділяли значну увагу особистісно-професійному розвитку вчителя, зокрема колегіальній діяльності освітян у формі зібрань на педагогічних з'їздах, конференціях, курсах. Прогресивні діячі справедливо вважали, що такі заходи сприятимуть взаємообміну досвідом роботи серед учителів, підвищенню їх самоосвітнього та особистісно-професійного рівня.

Література

1. Тростников Н. А. К вопросу о пересмотре программ классических гимназий / Н. А. Тростников // Русская школа. – 1900. – №1. – С. 210–212.
2. Світло. – 1911. – Вересень. – Кн.2.
3. Гетьман В. Ф. Просветительская деятельность и педагогические взгляды С. М. Ковалива : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Гетьман. – Дрогобыч, 1979. – 147 с.
4. Смаль В. Г. Педагогічні ідеї Івана Франка : дис. … кандидата пед. наук: 13.00.01 / В. Г. Смаль. – К., 1962.– 172 с.
5. Історія педагогіки : навч. пос. [для студ. пед. навч. зал.] / за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. – Житомир, 1998. – 336 с.
6. Червінська І. Б. Освітня діяльність і педагогічні ідеї І. М. Бажанського (1863–1933) : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.01 / І. Б. Червінська. – Івано-Франківськ, 1997. – 187 с..
7. Онипченко О. І. Педагогічні ради про впровадження нових форм навчання в навчальних закладах України (історико-пед. аспект) //Педагогіка і психологія: Зб. наук. пр. – Х.: ХДПУ, 2000. – Вип. 16. – С.108-113.

УДК 371.134

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

О.В.Шкуренко

Анотація. *У статті окреслено проблеми формування професійно-педагогічної комунікації майбутнього вчителя, її значущості у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу, представлено аналіз стану використання інноваційних технологій навчання, як засобу реалізації педагогічної комунікації учителями початкової школи.*

Ключові слова: *комунікація, професійно-педагогічна комунікація, інноваційні технології, інтерактивні технології навчання.*

Аннотация. *В статье рассмотрены проблемы формирования профессионально-педагогической коммуникации будущего учителя, ее значимости в учебном процессе высшего педагогического учебного заведения, представлен анализ состояния использования инновационных технологий обучения, как средства реализации педагогической коммуникации учителями начальной школы.*

Ключевые слова: *коммуникация, профессионально-педагогическая коммуникация, инновационные технологии, интерактивные технологии обучения.*

Annotation *The article is devoted to the problems of forming of professionally-pedagogical communication of future teachers, it's meaningfulness in the educational process of higher pedagogical educational establishment, the analysis state of the using of innovative technologies of teaching, as facilities of realization of pedagogical communication of the teachers of elementary school.*

Keywords: *communication, professionally-pedagogical communication, innovative technologies, interactive technologies of studies.*

© О.В.Шкуренко

Постановка проблеми. Проблема становлення і розвитку особистості є актуальною в освіті України, увагу їй приділяють філософи, соціологи, педагоги, психологи протягом останніх десятиріч. Комунікативні вимоги до особистості є підґрунтям цілей освіти, а особливо у вищих педагогічних навчальних закладах. Саме в цих закладах у освітньому середовищі відбувається формування системи відносин студента до оточуючих, самого себе, здатності до самовизначення в педагогічних та життєвих ситуаціях.

В умовах Європейської інтеграції сучасна система освіти повинна досягти формування професійно-педагогічної комунікації кожного студента, майбутнього вчителя, який передасть свої знання і вміння своїм учням. Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з педагогічною інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів [1, с. 23].

Поняття комунікації як філософської категорії, висвітлено у працях Л.Баркера, Дж.Гербнера, М.С.Кагана, Г.Почепцова, А.В.Соколова.

Питаннями комунікативної діяльності особистості з психологічного погляду займалися вчені Л.Виготський, О.Леонтьєв, В.Кан-Калик, А.Капська, Л.Савенкова та інші.

Формуванням професійно-педагогічної комунікації присвячено праці С.Абрамович, В.Авраменко, Н.Бутенко, М.Васильєвої, Н.Волкової, С.Дорошенко, Ю.Косенко, М.Філоненко.

Змістові та технологічні аспекти організації підготовки до педагогічного спілкування розглянуті у дослідженнях І.Беха, А.Дзюбенко, І.Зимньої, І.Зязюна, А.Нісімчук О.Кочетова, В.Русецького, Г.Сагач та ін.

Використання інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі присвячено наукові роботи О.Біди, О.Комар, О.Падалки, Л.Пироженко, О.Пометун, О.Пєхоти, Г.Селевка та ін.

З аналізу ґрунтовних досліджень з означеного питання, варто зазначити, що пропоновані методичні системи та методики, не в повній мірі забезпечують виконання завдань підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійно-педагогічної комунікації у подальшій професійній діяльності. На нашу думку, однією з причин є відсутність методологічної бази, яка сприяла б формуванню належного рівня компетентності у здійсненні професійно-педагогічної комунікації.

Мета статті – окреслення проблеми формування професійно-педагогічної комунікації майбутнього вчителя, її значущості у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу, аналіз стану використання інноваційних технологій навчання як засобу реалізації педагогічної комунікації учителями початкової школи.

З метою з’ясування стану використання інноваційних технологій навчання як засобу реалізації педагогічної комунікації у навчальному процесі початкової школи проведено дослідження, одним із етапів якого було анкетування учителів початкової школи.

31 жовтня 2014 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, факультетом початкової освіти проведено семінар «Інформаційно-комунікативні технології у початковій школі». Учасниками заходу були голови методичних об’єднань, вчителі початкових класів шкіл м. Умані та Уманського району Черкаської області, м. Гайсина, та Гайсинського району Вінницької області, м. Біла Церква та Білоцерківського району Київської області. У рамках семінару проведено тренінг «Критичне мислення», на секції інформаційних технологій у початковій школі обговорено низку проблемних питань з професійно-педагогічної комунікації та використання інноваційних технологій навчання. По завершенні роботи семінару відбулось спільне підсумкове засідання, на якому було проведено анкетування серед його учасників.

Анкета складалася із двох частин. Перша частина містить загальні питання щодо рівня проведення семінару, актуальності його тематики, отримання нових знань та навичок; друга містить в собі конкретні питання, зразок наведено нижче. Основні питання анкети №1 (оцінювання результатів семінару від 1 до 5 балів):

1. Рівень змістової насиченості семінару.
2. Використання презентаційних методів та дискусії.
3. Атмосфера семінару.
4. Організація семінару.
5. Одержані матеріали.
6. Спосіб формулювання висновків та рекомендацій.
7. Компетентність експертів.
8. Які найважливіші знання та навички Ви отримали під час семінару?
9. Які питання в рамках семінару для Вас залишилися без відповіді? Яким чином можна знайти на них відповідь?

10. Які Ваші загальні враження від проведення семінару?

За результатами анкетування № 1 складено діаграму (рис. 1).

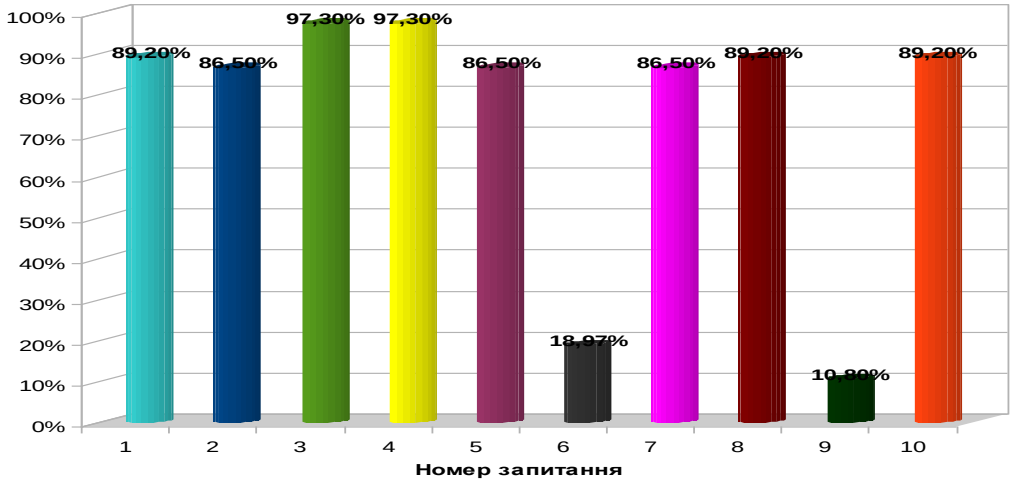

Рис. 1. Результати анкетування учасників семінару

На діаграмі по вертикалі відображено у відсотках кількість респондентів (100% – 78 учасників анкетування), які оцінили за найвищим критерієм кожне з десяти питань. По горизонталі з ліва на право кожен стовпець відповідає номеру запитання. Серед 10 питань 8 і 9 питання вимагали індивідуальної текстової відповіді.

Серед відповідей учасників семінару варто виокремити найбільш актуальні: на запитання № 8 – отримали знання про критичне мислення; нові підходи у практиці використання інноваційних технологій у навчальному процесі початкової школи; ознайомились із новими веб-ресурсами, принципами роботи з мультимедійною дошкою; вивчили нові методи використання ІКТ. Аналіз результатів проведеного анкетування №1 красномовно свідчить, що семінар пройшов на продуктивному рівні, охоплено велику кількість цікавої тематичної інформації, проведено професійний обмін думками.

Метою проведення анкетування №2 є визначення проблеми вдосконалення професійно-педагогічної комунікації у навчально-виховному процесі початкової школи. Питання анкети дозволяє виявити зв'язок між стажем роботи, методичним досвідом та умінням використовувати інноваційні технології для формування комунікативних умінь.

Пропонуємо зразок конкретних питань авторської анкети №2 (без загальних: вік, стаж роботи і. т. д.):

1 Що таке педагогічна комунікація на вашу думку?

2. Яка із сторін комунікації переважає у педагогічній діяльності на Вашу думку?

- комунікативна (обмін інформацією між індивідами, що спілкуються.)
- інтерактивна (організації взаємодії між індивідами, що спілкуються)
- перцептивна (процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.)

3 У чому полягає професійна комунікація учителя початкових класів?

4. Чи застосовуєте на уроках інноваційні технології навчання? Які саме?

5. Яким технологіям, традиційним чи новим , Ви надаєте перевагу?

- традиційним

новим

і ті, і ті треба застосовувати

вагаюсь відповісти

ваш варіант _____

6. Чи хотіли б Ви оволодіти новими технологіями навчання для підвищення рівня своєї професійної майстерності?

- хочу
- вагаюсь відповісти
- не хочу
- ваш варіант _____

7. На Вашу думку, які інноваційні технології можна віднести до тих, що впливають на розвиток комунікації вчителя початкових класів (учнів)?

8. Чи приділяєте Ви увагу у навчально-виховному процесі спілкуванню учнів?

- так
- приділяю не завжди
- ні
- Ваш варіант_____

9. Чи застосовуєте у навчально-виховному процесі інтерактивні технології навчання?

10. Чи потрібно, на Вашу думку, розвивати комунікаційні здібності в учнів 1-4 класів при навчанні? Якщо так, то в якій мірі?

- не потрібно
- потрібно
- потрібно, але вибірково
- ваш варіант _____

11. Які невербальні засоби комунікації Ви використовуєте найчастіше?

- жести
- міміка
- візуальний контакт
- комплексно усі
- не використовую

12. Коли і як ви використовуєте комп'ютерні засоби професійно-педагогічної комунікації?

- при підготовці до занять (пошук матеріалу, ел.пошта, створення персонального навчального контенту тощо);
- при проведенні уроку (електронний підручник, наочності, моделювання, тестування);
- наукова діяльність (участь у інтернет-конференціях);
- дистанційне навчання (проведення вебінарів, чат);

13. Виберіть ефективні вимоги удосконалення педагогічної комунікації учасників навчального процесу.

- збільшення інформаційного навчального потоку;
- розширення спілкування в освітньому процесі (учнів);
- впровадження більшої кількості джерел інформації (створення сайтів, блогів з тематики предметів початкової освіти);
- підвищення інтересу учня і учителя до комунікативних процесів шляхом удосконалення інформаційної грамотності
- подача навчальної інформації якомога різними каналами сприйняття (зоровим, тактильним, слуховим тощо.)
- свій варіант

Проаналізувавши результати проведеного анкетування № 2, можна зробити певні узагальнення.

Розуміють суть і дали визначення терміну «педагогічна комунікація» усі респонденти, проте 10% опитаних допустили неточності при формулюванні визначення.

20 % опитаних учасників не побачили відмінності між професійно-педагогічною комунікацією учителя початкової школи та професійно-педагогічною комунікацією учителя середньої, старшої школи.

Цікавим є те, що учителі використовують методи та засоби, але не називають саму технологію, плутають технологію та метод навчання.

Варто відзначити, що інтерактивні технології навчання застосовують 95% респондентів, але тільки 37 % із них застосовують методи інтерактивного навчання при розвитку комунікативних умінь.

72% педагогів вважає, що розвивати комунікаційні здібності в учнів 1-4 класів при навчанні «потрібно», 25% респондентів відповіли – «потрібно, але вибірково».

Що стосується використання учителями невербальних засобів комунікації, 29 % опитаних відповіли – «жести та міміка», 67 % – комплексно.

З відповідей на запитання щодо можливостей використання комп'ютерних засобів професійно-педагогічної комунікації, видно, що учителі не мають достатньої змоги використовувати ці засоби у своїй педагогічній діяльності (97 % використовують для пошуку матеріалу при підготовці до занять та при проведенні уроку, 3 % наукова діяльність, 0 % дистанційне навчання).

Серед пропозицій варто відзначити побажання учителів щодо впровадження більшої кількості джерел інформації, які були б безкоштовними та доступними для широкого використання освітянами, розробка нових тематичних сайтів, блогів освітнього змісту, систематичне проведення регіональних семінарів, круглих столів, практичних занять з метою обміну педагогічним досвідом та розвитку професійної грамотності.

Висновки. Здійснивши аналіз результатів анкетування, ми дійшли висновку, що педагоги, стаж роботи яких 8-10 років цікавляться інноваційними технологіями та знають, для чого і коли їх слід використовувати на практиці, молоді педагоги зі стажем роботи 1-5 років мають бажання освоювати нові технології, але не мають методичних навичок для їх впровадження, вчителі пенсійного віку мають методичний досвід, але не цікавляться новизною, вважаючи інноваційні технології зайвими та непотрібними.

Орієнтація на означений вище досвід дозволила створити уявлення про проблему дослідження в аспекті модернізації освіти у початковій школі, підтвердити її актуальність. Використання інноваційних технологій навчання, як засобу реалізації педагогічно-професійної комунікації учителями початкової школи має місце у їх діяльності, але потребує розробки конкретної методики впровадження. Вирішення цих завдань і є перспективою нашої подальшої наукової роботи у цьому напрямку.

Література

1. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н.П. Волкова.- К.: ВЦ «Академія», 2006.- 256 с.
2. Педагогическая коммуникация: сборник научных трудов по материалам Международной Интернет конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2009. – 224с.

УДК 371.26

УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Л.Г.Ярощук

Анотація. *У статті розкрито педагогічні ідеї барона М. О. Корфа, що стосуються проблеми моніторингу якості освіти, розглянуто історію виникнення моніторингових досліджень та тестування як основного методу діагностики; проведення міжнародних досліджень якості навчання в Україні на сучасному етапі.*

Ключові слова*: моніторинг, знання, методика, бесіда, педагогічні ідеї, міжнародні порівняльні дослідження, якість навчання, освітні системи, тестування, тести, тестологія.*

Аннотация. *В статье раскрыты педагогические идеи барона М. О. Корфа, касающиеся проблемы мониторинга качества образования, рассматривается история создания мониторинговых исследований и тестирования как основного метода диагностики; проведение международного изучения качества обучения в Украине на современном этапе.*

Ключевые слова: *мониторинг, знания, методика, беседа, педагогические идеи, международные сравнительные исследования, качество обучения, образовательные системы, тестирование, тестология, тесты.*

Annotation*. In the article the pedagogical ideas of baron are exposed M. Korfa, touching the problem of monitoring of quality of education; there have been examined the history of origin of monitoring studies and testing as the core diagnostic techniques; as well as the international studies on the quality of education conducted recently in Ukranion.*

Keywords*: monitoring, knowledges, methods, conversation, pedagogical ideas, international comparative studies, quality of education, educational systems, testing, tests, testology (testing appraisal).*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У світі, починаючи із 70-х років минулого століття, проводяться міжнародні порівняльні моніторингові дослідження в галузі освіти. Метою таких досліджень є інтеграція світового досвіду, виявлення й аналіз перспективних тенденцій у галузі освіти, вироблення рекомендацій для країн, що беруть участь у порівняльних дослідженнях. Використання єдиних науково обґрунтованих критеріїв для визначення якості освітнього процесу, широке коло країн-учасниць дає кожній із них змогу оцінити реальні досягнення вітчизняної освіти на тлі світових здобутків, долучитися до найкращого досвіду побудови ефективних технологій навчання і скористатися ними для вдосконалення власної освітньої практики.

Метою нашої розвідки є з'ясування історії виникнення моніторингових досліджень та тестування як основного методу діагностики в Україні.

Виклад основного матеріалу. Поняття «моніторинг» не має точного, однозначного тлумачення, оскільки застосовується в різних сферах науково-практичної діяльності людини. «Моніторинг» (з англ. monitoring – контроль, відстеження) – це і форма дослідження і спосіб забезпечення сфери управління своєчасною та якісною інформацією [9, с. 229].

© Л.Г.Ярощук

У педагогічній літературі термін «моніторинг» вживають у значенні відстеження результативності навчально-виховного процесу (моніторинг навчальних досягнень учнів); інколи під ним розуміють звичайний педагогічний контроль (моніторинг успішності учнів з предмету); частіше його використовують для вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб'єктів освітнього процесу (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, моніторинг матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, стану здоров'я учнів тощо). Тому моніторинг має статус дослідження, а не емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

Моніторинг сьогодні став самостійним напрямом управлінської діяльності в освіті, в якому проходить інтеграція вимірювань, досліджень, експерименту, інформатики та управління [2]. Моніторингова система набула комплексного, цілісного характеру. У загальному розумінні моніторинг можна визначити як постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або вихідному стану. Професор О. І. Ляшенко стверджує, що «моніторинг в освіті − це інструментальний засіб оцінювання, завдяки якому формулюються висновки і судження щодо кількісних і якісних показників розвитку досліджуваного об‘єкта. Тому йому властиві ознаки технологічного процесу, в якому діють процедури і методики, характерні для різних способів збирання и обробки даних та поширення інформації. За технологічним аспектом моніторинг схожий із соціологічним дослідженням, проте має більш широкий спектр завдань і засобів, що йому притаманні, з-поміж яких найпоширенішим є тестування» [13, с. 128].

Вчені у своїх дослідженнях стверджують, що моніторинг бере свій початок з 30-х – 50-хх. рр. ХХ століття з США [12, с. 13]. Проте, ми погоджуємося з дослідниками педагогічної спадщини барона М. О. Корфа М. Антощак [1, с. 113], І. Кушніренком та В. Жилінським [10, с. 199–201], які переконливо доводять в своїх дослідженнях те, що ще влітку 1880 р. земський діяч барон М. Корф, повернувшись з Женеви, почав зовсім нову і дуже важливу для освіти справу. Він задумав перевірити (провести моніторинг!) наскільки міцна освіта, яку дають учням у новій земській школі. З цією метою він особисто провів екзамени у шести різних населених пунктах Маріупольського і Олександрійського повітів дорослим селянам, які закінчили курс при перших випусках шкіл, тобто біля 14 років назад. «Весною треба об’їхати свою дільницю для екзамену, щоб опитати всіх учнів без винятку, з усіх предметів навчання» [8, с. 241], – радить М. О. Корф членам повітової училищної ради.

Щодо методики опитування учнів, то екзаменатор не повинен ускладнювати відповіді дітей формулюванням питань. «Будь-яке питання, – писав М. Корф, – повинно пропонуватися ясно, просто й змінюватися до тих пір, поки учень не зрозуміє екзаменатора» [8, с. 242]. Сьогодні однією з вимог до формулювання тестового завдання є чіткість його формулювання.

Ставлення екзаменатора до дітей має бути наповнене великим почуттям любові. «Якщо тільки ви самі не любите дітей, то ви будете не екзаменатором, а катом, і місце ваше не в школі» [8, с. 242]. Думки М. Корфа про порядок і методику проведення екзаменів суттєво відрізнялись від тієї офіційної системи перевірки знань учнів, яка побудована на засадах суворої дисципліни, страху і бездушного, бюрократичного ставлення екзаменатора до учнів. У той же час він був дуже далекий від будь-яких ліберальних настроїв під час перевірки знань і вимагав об'єктивного підходу до кожного учня [18, с. 209–215]. Одночасно з бароном Корфом, на його прохання і за його програмою, провела подібний дослід відомий діяч народної освіти графиня П.С.Уварова, яка давно листувалася з бароном, у ряді шкіл Смоленської, Володимирівської і Московської губерній. Усього у п'яти губерніях перевірили знання (провели моніторинг) у біля 500 дорослих селян. Після чого Корф дійшов висновку, що «ходячее мнение, будто наши школьники весьма скоро вполне разучиваются, должно замолчать навсегда, как не соответствующее действительности» [7, с. 84].

Так, у Бердянському повіті за підготовленими бароном Корфом питаннями, завданнями та бланками відповідей відбувалося опитування селян, здійснював його представник предводителя дворянства К.В.Ковалевський. Було проекзаменовано 184 чоловіки, жителів селищ Покровка, Вознесенка, Астраханка, Андріївка, Миколаївка. Опитувалися селяни, які закінчували школу не менше двох років тому. Перевірка-опитування відбувалася таким чином: селяни отримували бланки із запитаннями, серед яких були анкетні дані, завдання з арифметики, письма та читання [1, с. 113]. Найкращі результати виявилися з читання (екзаменатор пояснював це використанням звукового способу навчання за М. Корфом), гірші – з арифметики та письма. К. В. Ковалевський зробив висновок: «...витрати на шкільну справу будуть виправданими, якщо селяни після закінчення народного училища матимуть змогу протягом декількох зим повторювати вивчене, поповнювати свої знання засобом читання книг» [19, с. 471]. Результати опитування було надіслано Управі та М.О.Корфу. Загалом було опитано близько 500 дорослих селян [1, с. 114].

Отримані результати на основі об'єктивних спостережень дали можливість з'ясувати, що з часом уміння та навички селянами частково втрачалися. Селяни, які вчилися лише одну зиму, на час перевірки стали майже безграмотними. Тільки ті з них, що займалися самоосвітою, зберегли навички читати й писати. Міцнішими були знання тих селян, у навчанні яких учителі дотримувалися умов правильного викладання [5, с. 14–16]. М.О.Корф дійшов висновку, що дорослим селянам, які закінчили «корфовську» трирічку в підлітковому віці, потрібно дати можливість повторити, поглибити набуті знання та навички.

Як відзначав М.Л.Пєсковський: «Горячая пропаганда барона Корфа в пользу упрочения и освежения уровня элементарных познаний взрослого крестьянского населения на несколько лет опередила подобную же пропаганду в скандинавских государствах» [16].

Як член повітової училищної ради М.О.Корф сам проводив перевірочні іспити, визначаючи якість навчання школярів. «Проверочное испытание, – писав він, – есть праздник для детей, которого они ожидают не только без всякой робости, но и с величайшим восторгом и нетерпением... Входим во Времьевскую школу: все дети встают и весело произносят «здравствуйте», таков давний обычай этой школы, которая таким образом приветствует всякого крестьянина, входящего в школу... Для крестьян же, посещающих школу для того, «чтобы послушать, как хлопцы учатся», во Времьевской школе поставлена особая скамья...

Вошедши в школу, мы застаём перед каждым из 63 учеников заблаговременно налинованные листы бумаги для письменной работы во время экзамена; аспидные доски и книги для чтения тоже заблаговременно положены на ученические скамьи дежурными по школе, чтобы менее затрачивалось времени на раздачу учебных пособий... Ни за письменные, ни за устные ответы им не ставлю никаких отметок, исключая сочинения старшего класса... Всё проверочное испытание ведется мною так, чтобы все классы были непрерывно заняты, благодаря чему и детям весело и экзаменатор успевает все проверить без лишнего утомления детей» [10, с. 203].

Свою ідею М. Корф починає розвивати на сторінках періодичних видань. У жовтні 1881 року в журналі «Русская мисль» з'являється його стаття «Образовательный уровень взрослых грамотных крестьян». Тут автор подає звіт про перевірку повітів. У тому ж місяці «Вестник Европы» друкує звіт М. Корфа про стан народної освіти в Бердянському повіті, де автор знову звертається до ідеї необхідності перевірки знань селян [19, с. 470].

Спробуємо розглянути як же барон М. О. Корф перевіряв знання спочатку селян, а пізніше й учнів початкової школи. У звіті він писав: «Ні до чого не привело б, якби, наприклад, вчитель, повторюючи вправи «Рідного слова», сказав учню: «Назви мені тварин або назви коштовні метали. Обмежуватись подібними запитаннями – означає, вивчати лише напам'ять, а вчитель повинен впливати на мислення. Прагнучи поліпшити працю вчителів, пропонує складені зразки питань для повторення пройдених уроків «Рідного слова» [15, с. 140].

У формі бесіди М. О. Корф пропонує перевірити якість знань учнів. Питання для бесіди поділяє на дві категорії:

1) ті, які аналітично називають предмет і пропонують дитині визначити його ознаку:

Питання. У що ти одягнений?

Відповідь. У кожух.

Питання. Що таке кожух?

Відповідь. Сукня.

Питання. З чого він зроблений?

Відповідь. З шкіри вівці.

Питання. Що таке шкіра вівці?

Відповідь. Частина вівці.

Питання. Що таке вівця?

Відповідь. Домашня, чотиринога, травоїдна тварина.

Питання. Чому ти називаєш її домашньою твариною?

Відповідь. Вона живе вдома.

Питання. Ні, вона майже цілий рік у степу. Чому ж таки домашня?

Відповідь. Вівця ручна, взимку живе вдома, приносить людині користь.

Питання. Чому ти називаєш вівцю чотириногою твариною?

Відповідь: У неї 4 ноги.

Питання. Якби вівця зламала собі одну ногу, або їй одну ногу відрубали,
то скільки б у неї було ніг?

Відповідь. 3.

Питання. Як би ти в такому випадку назвав вівцю за кількістю ніг?

Відповідь. Чотириногою.

Питання. Але ж у вівці 3 ноги, а не 4.

Відповідь. Вона народжується з 4 ногами, а тому й називається чотириногою.

Питання. Чому називаєш ти вівцю твариною травоїдною?...;

2) ті, які синтетично перераховують ознаки, не називаючи предмета, і пропонують мисленню дитини відтворити предмет за його ознаками:

Питання. Летить у повітрі тварина без пір'я, але з крилами: що я маю на увазі?

Відповідь. Комаха.

Питання. Які відомі тобі дерева мають таку ж назву, як і їхні плоди?

Відповідь. Груша, слива, вишня [20, с. 509–515].

У репринтному виданні «Наш друг. Малютка», упорядник І. Ф. Шумілова, подано такі приклади запитань для перевірки знань.

Питання. Що можна плавити?

Відповідь. Скло, пісок, мідь, золото, срібло, олово, кремінь, сіль, тобто різні мінерали [6, с. 56].

Питання. Хто знищує гризунів?

Відповідь. Кішка, ховрах, ласка, вуж, гадюка [6, с. 70].

Питання. Хто знищує комах?

Відповідь. Павук, курка, качка [6, с. 70].

Питання. Хто возить людину?

Відповідь. Кінь, віл, осел, олень, собака, страус, верблюд, слон [6, с. 138].

Питання. Знищують тварин, які шкодять рослинам

Відповідь: а) у повітрі вдень: птахи;

б) у повітрі вночі: кажани;

в) на поверхні землі вдень: жаби, птахи, лисиці;

г) на поверхні землі вночі: ховрах, ласка, жаба, їжак, сова;

д) на деревах: птахи;

е) під землею: кріт [6, с. 178].

Питання. Чи багато корисної гусені?

Відповідь. Шовкопряд [6, с. 197].

Питання. Шкідливі комахи.

Відповідь. Муха, блоха, клоп, воша, тарган, хрущ, хлібний жук, саранча, ґедзь [6, с. 214].

Як бачимо з наведених прикладів, вони дуже нагадують теперішні тестові завдання відкритої форми.

М. О. Корф намагався забезпечити школи кмітливими творчими викладачами. З цією метою він проводив досить цікаві заходи: сам особисто відбирав (переважно з сільської молоді) осіб зацікавлених в отриманні знань і підвищенні рівня свого розвитку, а також схильних до педагогічної діяльності, і готував їх до зайняття посад викладачів у початкових школах. М. О. Корф перевіряв рівень їх знань, а тим, хто вдало пройшов іспити, видавав посвідчення на право викладати в початкових школах і влаштовував їх на роботу. Потім він підтримував з ними зв'язки. Два рази на рік – восени, на початку навчального року, і навесні, наприкінці навчального року, – він їздив по школах, відвідував уроки, проводив їх ретельний аналіз, перевіряв знання учнів, надавав учителям практичні поради щодо підвищення рівня та якості проведення уроків, проводив сам показові уроки, влаштовував учительські з'їзди [3, с. 61].

Отже, можемо стверджувати, що педагогічні ідеї барона М. О. Корфа можна вважати підґрунтям розробки сучасної теорії та практики моніторингу якості освіти, адже він проводив в Україні моніторинг знань ще в XIX ст., тобто значно раніше за Американську асоціацію освіти (Progressive Education Association in the United State) [21, с. 256].

А ось у 20–30 рр. XX ст. в Україні уже використовувалися тести, розроблені американськими дослідниками. І. Пєтухова [17] у своїх дослідженнях аналізує моніторинг якості знань молодших школярів у початковій школі 20–30 рр. XX ст. Вимірювання знань проводили за допомогою тестових завдань. Вчена доводить, що в основу обліку шкільної роботи був покладений поточний індивідуальний, систематично здійснюваний зріз знань учнів. Учитель в ході навчальної роботи вивчав кожного учня і на основі зібраних результатів наприкінці кожної чверті складав характеристику успішності окремого школяра. Наприкінці року, відповідно до постанови ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим початкової і середньої школи», проводилися перевірочні випробування учнів. Основними дисциплінами, що викладались в початковій школі 20–30 рр. XX ст., були читання, письмо, арифметика, суспільствознавство.

Основним критерієм якісного навчання залишається показник усвідомленого та швидкого читання. З огляду на це, тести здебільшого були спрямовані на відтворення окремих слів, фраз оповідання, в яких були підібрані слова різної складності, та визначення ступеню розуміння прочитаного матеріалу. З метою визначення рівня засвоєння прочитаного широко використовувався тест «читання з пропусками», або тест, що передбачав відповіді на поставлені запитання.

За одиницю вимірювання процесу читання бралось слово, прочитане у друкованому тексті. Кожен навчальний рік мав свої кількісні показники. Зокрема, перший рік навчання – 20–25 слів/хвилину, другий рік – 35–40 слів/хвилину, третій рік 55–60 слів/хвилину, четвертий рік 75–80 слів/хвилину. Крім класичного обліку читання, в основі якого було слово, українські дослідники розглядали варіант знаку як одиниці обліку. У даному випадку вони виходили з того, що слова бувають різних розмірів (від однієї до десяти букв), дослідники розглянули варіант обліку навичок читання на основі рівних одиниць вимірювання – знаків. Під знаками дослідники розуміли літери та розділові знаки в реченні. Розмір друкованого слова в середньому дорівнював 4,5 – 4,7 знакам [17, с. 173].

З метою обліку усвідомленості прочитаного матеріалу під час тихого читання український дослідник Я. Чепіга пропонував українському вчительству використовувати методику Бургеса. Зміст даного тесту полягав у тому, що надрукована відповідна вказівка, на читання і виконання якої відводилось 5 хвилин. І. Пєтухова наводить такий приклад тесту [17, с. 174]:

1. Малюнок собаки

«Цей поганий собака любить красти кістки. Коли він вкраде кістку, то ховає так, щоб інші собаки не могли знайти. Він допіру вкрав дві кістки, і ви повинні взяти свій олівець і провести дві короткі прямі лінії, щоб показати, де вони лежать на землі біля собаки. Проведіть їх якомога швидше» [17].

Тести з правопису були спрямовані на визначення правильності застосування граматичних та орфографічних правил, швидкості письма, каліграфію [17]. Тести, що визначали обізнаність школярів у правописі, здебільшого базувались на списуванні. Так, учневі пропонувалось списування тексту, слова якого йому слід було змінювати: ці змінні форми і давали необхідні орфограми. Наприклад, був ясний…… (дні). Як варіант, пропонувався правописний тест за малюнками, коли дітям пропонували перелік малюнків, що зображали добре відомі предмети (ланцюг, ліхтар, голуб, автомобіль, ковзани), які діти підписували, і тим саме демонстрували рівень грамотності [17]. Класичним тестом з українського правопису залишався диктант.

Тест на визначення швидкості письма полягав у наступному. Текст, написаний на попередньо підготовленій таблиці, діти заучували на пам'ять. За командою вчителя протягом двох хвилин діти записували те, що запам’ятали. Закінчували роботу також за командою. Часовий проміжок у дві хвилини дослідники обґрунтовували тим, що за одну хвилину важко уникнути помилок спостереження, а після трьох хвилин на дитину впливає втома [17].

Тести з суспільствознавства відображали рівень засвоєння змісту шкільної програми за темами: радянська влада, Жовтнева революція, робітники та селяни, праця, соцстрах, профспілки, вибори, 1 травня, Інтернаціонал, Ленін, Червона армія, Паризька комуна, Лютнева революція, зовнішня політика СРСР тощо і будувались за вибірковою, альтернативною, та формою оцінки правильності тверджень [17].

Вибірковий тест

Паризька Комуна була виголошена:

А. Наприкінці вісімнадцятого століття.

Б. На початку дев’ятнадцятого століття.

В. У другій половині дев’ятнадцятого століття.

Г. На початку двадцятого століття.

Тестовий облік знань з арифметики був спрямований на вимірювання таких основних математичних аспектів, як вимірювання якості роботи над арифметичними діями (за основу були взяті тести Кортіса, Клеверанські тести іспитів, Вуді-Мак-Кольмішаних дій) та визначення здатності до розв’язання задач (тести Монро, Роджерса).

На розв’язання прикладів на додавання відводилось 8 хвилин, віднімання – 4 хвилини, множення – 6, ділення – 8. Показник рівня засвоєння арифметичних знань розраховувався як співвідношення загальної кількості опрацьованих прикладів до кількості правильно розв’язаних завдань. Індивідуальний показник заносився до спеціального протоколу, який був підколений до тесту. Крім визначення індивідуального балу та матеріалу для тренувальних вправ, тест Кортіса давав змогу вчителю проаналізувати помилки і зрозуміти, на якому етапі окремий учень чи шкільна група допустили помилки, чим підказував грамотному вчителеві, над якими аспектами варто попрацювати більш детально [17].

Тест на розв'язання задач Монро складався з трьох серій задач (по 15 у кожній) для різних шкільних груп, де кожна задача мала свою вагу відносно складності розуміння змісту та виконання арифметичних дій. Вірність розв'язання задачі залежала від двох показників: розуміння суті задачі (Р) та правильності її обчислення (Л).

Приклади задач 1 серії:

«№ 3. Бушель вівса важить 32 фунти. Скільки бушелів у 1344 фунтах вівса?

Р (розуміння) – 3

Л (лічба) – 2

№ 9. Скільки фунтів сіна зібрано з шести акрів, коли з кожного акра зібрано по 3804 фунта?

Р (розуміння) – 2

Л (лічба) – 2» [17].

На розв'язання усіх задач відводилось 25 хвилин. Сумарний показник усіх розв'язаних завдань відповідав індивідуальному рівню роботи учня над арифметичними задачами. Окрім цього, тест Монро давав можливість обчислити індекс розуміння задачі, для чого від кількості правильних відповідей віднімалась кількість помилкових, і отримане число ділилось на кількість правильних відповідей.

Дані моніторингового дослідження, проведеного фахівцями Харківської, Київської, Сумської, Дніпропетровської, Ніжинської областей у 1926 р. свідчили про те, що учні початкової школи мали дещо вищий коефіцієнт успішності порівняно з учнями середньої школи. Дані порівняння підтверджували і той факт, що діти сільських шкіл порівняно з учнями міських шкіл мали дещо нижчій рівень успішності щодо стандартів, встановлених по округам.

Даний факт був обґрунтований українськими дослідниками так: міська школа характеризувалась більш кваліфікованим педагогічним персоналом і порівняно кращими умовами педагогічного процесу, тому актуальною залишалась проблема підготовки якісних педагогічних кадрів як для міста, так і для села [17].

На сучасному етапі учні-випускники початкової школи складають державну підсумкову атестацію з читання, математики, української мови. Так, для перевірки читання використовуються тестові завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді. За правильне виконання таких завдань учень отримує один бал. Тестові завдання закритого типу з короткою відповіддю; на складання правильної послідовності подій; на встановлення відповідності між словом і його тлумаченням; на складання плану; на виписування окремих фрагментів за змістом тексту; на постановку запитань; завдання з пропусками. Такі завдання оцінюються в два бали, коли завдання виконано повно, правильно, відповідно до тексту, один бал – завдання виконано частково, є певні упущення чи хиби, відповідь не обґрунтовано; нуль балів ставиться у випадку, коли все завдання виконано невірно, або взагалі не виконувалось учнем. Тестові завдання відкритого типу з розгорнутою відповіддю передбачають написання твору, тлумачення прислів'їв і оцінюються у три бали: де по одному балу ставиться за зміст, за викладення власної точки зору, за використання засобів художньої виразності. Варто зауважити, що граматичні чи синтаксичні помилки, припущенні під час виконання підсумкової роботи з читання на результат не впливають [17].

Підсумкова контрольна робота з української мови, спрямована на перевірку в учнів мовленнєвих умінь та практичного застосування на практиці теоретичних знань з мови, передбачених програмовими вимогами аналогічно складаються з тестових завдань закритого типу, спрямованих на визначення норм літературної мови, правила орфографії, визначення певних граматичних категорій. Дані тестові завдання передбачають вибір правильної відповіді і оцінюються в1 бал. Відкриті завдання з коротким викладенням матеріалу оцінюються у 2 бали, а творчі завдання, пов'язані з висловлюванням на задану тему (3 бали: 1 – за зміст висловлювань, 1 –грамотність, 1 – висловлювання власної думки). Написання власного висловлювання спрямоване на визначення засвоєння комунікативної лінії програми, сформованості мовленнєвої компетенції школярів [17].

Підсумкове оцінювання молодших школярів з математики складається з комбінованої контрольної роботи і тестових робіт. В останніх використано завдання закритого типу з вибором однієї відповіді, відкриті на доповнення, відкриті з вільним викладом відповіді [17].

Отже, найуживанішими формами тестів з основних навчальних дисциплін минулого і сьогодення є тести відповідності, відкритої, вибіркової, напіввідкритої (з короткою відповіддю) форм. Диктант в сучасних умовах використовується як окрема форма контролю грамотності школяра і не вважається різновидом тесту з українського правопису. Тести з читання, письма, математики в сучасній школі дещо модифіковані, проте за формою та змістом вони доволі близькі до тестів, що використовувались в українській школі 20–30 рр. ХХ ст. [17].

Але через декілька років тестова методика була вилучена з практики школи через допущені помилки в методиці використання тестів, ігнорування досвіду закордонних колег тощо. У 50, 70, 90-х

роках тести знову повернулись в українські школи, але довгоочікуваних результатів так і не принесли, оскільки тестова методика була недостатньо розроблена, невирішеним залишалось питання місця тестів у навчальному процесі, педагоги не мали відповідної підготовки.

Останніми роками Україна намагається виробити свою власну модель зовнішнього незалежного оцінювання. Сьогодні освітяни України, вивчаючи досвід тестування в інших країнах, розробляють свою власну модель проведення оцінювання навчальних досягнень учнів середніх навчальних закладів.

На сучасному етапі Україна все більше долучається до міжнародних досліджень якості освіти. Тільки так можна оцінити дійсний стан національної системи освіти на тлі світової спільноти, побачити свої досягнення і недоліки, визначити добрі приклади і запозичити їх для вдосконалення власної системи освіти. Наша країна взяла участь у третьому міжнародному дослідженні якості математичної і природничої освіти TIMSS, у проекті IPMA – міжнародному дослідженні успішності математичної освіти, планує брати участь у міжнародних проектах PISA – дослідженні успішності набуття випускниками базової школи математичних і природничих компетентностей, ICSTTM – порівняльному моніторинговому дослідженні якості підготовки вчителів математики [14, с. 69].

Учні українських шкіл, відповідно до Указу Президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», почали брати участь у міжнародних обстеженнях якості освіти. Наприклад, у 2003 р. в нашій країні відбулося пілотне дослідження TIMSS, а в 2007 р. – Міжнародне дослідження TIMSS; у 2010 р. – пілотне дослідження PIRLS, TIMSS, а в 2011 р. – Міжнародні дослідження PIRLS, TIMSS; у 2011 р. – пілотне дослідження PIZA, а в 2012 р. – Міжнародне дослідження PIZA. Кожне з міжнародних моніторингових досліджень має різну мету й різні завдання [11].

TIMSS (Trends in international Mathematics and Science Study) – в перекладі тенденції в міжнародній математичній та природничій освіті. TIMSS – проект Міжнародної асоціації вимірювань навчальних досягнень започаткований у 1995 р. Метою проекту є оцінка якості математичної й природничої освіти в початковій та основній школі; виявлення динаміки результатів (2003, 2007, 2010…) та факторів, що дають змогу пояснити відмінності в результатах. Дослідження TIMSS вимірює якість навчання математики та природничих дисциплін учнів 4-х і 8-х класів навчальних закладів різних країн [11].

Аналізу підлягають: якість підручників; рівень підготовки вчителів; соціальний статус учня; застосування інноваційних технологій навчання тощо.

PISA (Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium) – у перекладі програма міжнародної оцінки учнів: Моніторинг знань і вмінь у новому тисячолітті.

PISA – міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності, започаткована 1997 р. ОЕСР (Організацією економічного співробітництва та розвитку). Мета проекту – оцінити, чи володіють учні 15-річного віку, які отримали загальну обов'язкову освіту, знаннями й уміннями, необхідними їм для життя; виявити динаміку результатів та фактори, які дають змогу пояснити відмінності в результатах. Дослідження PISA вимірює рівень оволодіння учнями 15-річного віку, які здобули обов'язкову освіту, необхідними для повноцінного життя в суспільстві знаннями й уміннями, так званої «функціональної грамотності» щодо читання, математики та природничих дисциплін [11].

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – у перекладі вивчення якості читання і розуміння тексту. PIRLS – моніторингове дослідження, організоване Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень IEA (International Association for the Evaluation of Educational) якості читання й розуміння виявлення й тлумачення відмінностей вдосконалення процесу навчання результати освіти.

З чотирнадцяти країн, які вперше взяли участь у TIMSS-2007, Україна зайняла третє місце. Тому можна вважати, що Україна показала досить високі результати виконання завдань у запропонованих тестах.

У пілотному дослідженні TIMSS-2010, яке відбулося 12 травня 2010 року, взяли участь учні 8-х класів з 40 загальноосвітніх навчальних закладів України. Дослідження мало на меті підготувати країну до проведення основної сесії дослідження 2011 року, апробувати тестові матеріали, удосконалити процедуру проведення дослідження. У зошитах TIMSS-2007 і 2011 року були завдання, які перевіряли різні когнітивні рівні [11].

У зв’язку із запровадженням в Україні системи ЗНО на національному рівні відповідність цієї системи міжнародним стандартам викликає природне зацікавлення. Упродовж багатьох років активно працюють міжнародні асоціації з педагогічних вимірювань. Найвідомішими асоціаціями з педагогічних вимірювань є Міжнародна асоціація з освітніх вимірювань (IAEA – International Association in Educational Assessment), а також Європейська асоціація з освітніх вимірювань (EAEA – European Association in Educational Assessment). Ці організації розробили свої стандарти, і будь-яка країна може

пройти акредитацію на відповідність їхнім стандартам і стати акредитованим членом асоціацій.

Першу спробу запровадження зовнішнього оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів в Україні було здійснено в 1993 р. Через ряд об'єктивних і суб'єктивних чинників вона виявилася невдалою.

У 1999 р. з ініціативи чотирьох провідних університетів – Києво-Могилянської академії, Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Львівського національного університету ім. І. Франка, Харківського національного університету ім. В. Каразіна – Міжнародним фондом «Відродження» було започатковано проект «Незалежне тестування», яким передбачалося опрацювання методології вступу до вищих навчальних закладів на основі стандартизованого тестування абітурієнтів. Початковою метою цього проекту було подолання корупції під час вступної кампанії. Проте згодом він набув педагогічного змісту, зокрема в питанні незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів, на підставі якого можна здійснювати їх державну атестацію і відбір для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Після підписання Міжнародним фондом «Відродження» угоди про співпрацю з Міносвіти та АПН України (2001) проект «Незалежне тестування» набув статусу пілотного експерименту з розробки та апробації тестових технологій для незалежного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів, які можуть бути покладені в основу їх сертифікації та відбору для продовження навчання у ВНЗ. Із цією метою фондом «Відродження» був створений Центр тестових технологій, що став головним виконавцем цього завдання. Упродовж 2001–2005 рр. працівники Центру здійснювали підготовку матеріалів, необхідних для проведення незалежного оцінювання якості знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас здійснювався пілотний експеримент з апробації методології та технологій зовнішнього незалежного оцінювання, який став підґрунтям для його масового запровадження в Україні.

У 2002 р. Центр тестових технологій Міжнародного фонду «Відродження» спільно з Міністерством освіти і науки України провели серед 200 студентів-першокурсників ВНЗ тестувань з метою апробації методик та тестових завдань.

У 2003 р. ті ж організатори провели тестування 3121 випускника 670 загальноосвітніх шкіл України з математики та історії. Чотири вищі навчальні заклади почали зараховувати результати тестувань як вступні випробування. За бажанням учнів, отримані ними результати могли зараховуватися як державна підсумкова атестація.

У 2004 р. Центр тестових технологій Міжнародного фонду «Відродження» спільно з Міністерством освіти і науки України провели тестування 4485 випускників шкіл міст Києва, Донецька, Львова, Харкова, Одеси з математики, української мови, історії, основ економіки. У 31 вищому навчальному закладі прийнято рішення про зарахування результатів тестування як вступних випробувань.

25 серпня 2004 р. була прийнята постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», де було передбачено створення Українського центру оцінювання якості освіти, якому доручалося спільно з Міністерством освіти і науки провести в 2006 р. випробування технологій зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти; у 2007 – 2008 роках здійснити запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів.

У 2005 р. Президент України В. А. Ющенко своїм Указом від 4 липня доручає Міністерству освіти і науки України впродовж 2005 – 2006 років здійснити перехід до проведення вступних випробувань до вищих навчальних закладів шляхом зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

31 грудня 2005 р. Кабінетом Міністрів України було прийнято постанову «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», якою встановлюється, що зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступити до вищих навчальних закладів, є державною підсумковою атестацією та вступними випробуваннями до цих закладів.

У 2005 р. у тестуванні уже беруть участь 10 030 учнів із 1567 загальноосвітніх навчальних закладів України.

У 2006 р. в Державному бюджеті України вперше передбачаються кошти на запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти. Розпочинає функціонувати Український центр і створюється 8 регіональних центрів оцінювання якості освіти. Проводиться тестування 41 818 випускників загальноосвітніх шкіл, до якого залучаються 6300 інструкторів, 700 екзаменаторів.

У 2007 р. завершується створення регіональних центрів оцінювання якості освіти. Вони забезпечуються сучасним комп'ютерним, поліграфічним, комунікаційним обладнанням. Розпочинають діяльність технологічний і поліграфічний підрозділи Українського центру. Формується банк тестових завдань. Здійснюється інтенсивна підготовка кадрів, передусім організаторів зовнішнього незалежного оцінювання. У квітні – травні проводиться зовнішнє незалежне оцінювання понад 116 тисяч випускників із усіх регіонів України, що складає 26% від їхньої загальної кількості. У місті Києві, Харківській і Львівській областях зовнішнім незалежним оцінюванням було охоплено від 64 до 94% випускників закладів освіти. За результатами вступної кампанії студентами вищих навчальних закладів стали близько 40 тисяч абітурієнтів, які подали до приймальних комісій сертифікати зовнішнього незалежного оцінювання.

Проведена в 2006 – 2007 рр. експериментальна робота, набутий досвід та отримані результати дали підстави Міністерству освіти і науки України в липні 2007 р. прийняти рішення про охоплення зовнішнім оцінюванням у 2008 р. усіх випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які виявили бажання стати студентами вищих закладів освіти [22, с. 179].

Проведення в 2008 р. зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які виявили бажання стати студентами вищих закладів освіти, здійснювалося на основі методологічних та організаційно-технологічних засад, що були напрацьовані в Україні впродовж останніх десятиліть. З 2008 р. ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу у ВНЗ. Тестування проводилося з української мови і літератури, історії України, всесвітньої історії, зарубіжної літератури, хімії, біології, фізики, математики, права, географії і економіки.

У 2009 р. зі списку предметів, за якими проводилося ЗНО, були виключені всесвітня історія, право та економіка. Проте були додані іноземні мови: англійська, французька, іспанська і німецька. Випускники могли пройти тестування з п'яти предметів, обов'язковим залишився тест з української мови та літератури.

У 2010 р. ЗНО проводилося з української мови та літератури, історії України, математики, фізики, хімії, біології та іноземної мови (англійської, французької, німецької чи іспанської – за вибором). Обов'язковим залишилося тестування з української мови та літератури, також за вибором учасника тестування – з математики чи історії України. Кожен з тестованих міг скласти тестування не більше, ніж з п'яти предметів.

У 2011 р. умови тестування залишилися такими ж як у 2010 р. Проте ще додалися тестування з російської мови та географії.

У 2012 р., хоч умови й не змінилися, ЗНО для абітурієнтів було складним через зміщення графіка проведення у зв'язку із чемпіонатом Європи з футболу в Україні.

У 2013 р. тестування проводилося з української мови та літератури, історії України, всесвітньої історії, математики, біології, географії, фізики, хімії, російської мови, світової літератури та іноземної мови (англійської, французької, німецької чи іспанської – за вибором). Тести з історії України, всесвітньої історії, математики, біології, географії, фізики, хімії вперше були перекладені кримськотатарською, молдавською, польською, російською, румунською і угорською мовами, а з світової літератури – російською. Кожен тестований за бажанням міг вибрати мову тестування. Абітурієнти могли складати тести не більше як з чотирьох предметів.

Крім цього, у квітні 2010 року відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №139 від 23.02.2010 р. «Про дистанційне моніторингове дослідження рівня сформованості у випускників загальноосвітніх навчальних закладів навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій у практичній діяльності» було здійснено моніторинг інформатичної компетентності, в якому взяли учать понад 2000 учнів із усіх областей України. Моніторинг мав на меті виявити рівень сформованості інформатичної компетентності випускників ЗНЗ. Під час проведення цього моніторингу автори використовували більш широкі практично-орієнтовані компетентнісні завдання, з якими учні можуть зустрітися у повсякденному житті. Крім того, авторами було створено групу предметних компетентнісних завдань, зміст яких пов'язаний із предметною галуззю, основи якої вивчаються в школі.

Група експертів під керівництвом Морзе Н. В. розробила концепцію дослідження та інструментарій для його проведення. Проведений моніторинг рівня сформованості інформативної компетентності мав певні особливості. Завдання, з якими працювали учні, мали практично-орієнтований компетентнісний характер та вимагали знань різних предметних галузей.

За результатами моніторингового дослідження було з'ясовано, що випускники загальноосвітніх навчальних закладів мають низький рівень сформованості ІК – компетентності, що пояснюється слабкою інфраструктурою освітньою галузі, недостатнім ступенем інтегрованості ІКТ у навчальні дисципліни, відірваністю завдань від життєвих ситуацій, недостатньою компетентністю вчителя. Хоча учні продемонстрували свої уміння пошуку й знаходження потрібних веб-сайтів, використовуючи

необхідні засоби, та рівень застосовуваннях інформаційних технології для розвитку критичного мислення, а саме пошук, збирання, створювання, організовування електронних даних, їх систематизування та аналіз, а також формулювання висновків виявився недостатнім [4].

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що педагогічні ідеї барона М. О. Корфа можна вважати підґрунтям розробки сучасної теорії та практики моніторингу якості освіти, адже він проводив моніторинг знань ще в XIX ст., тобто значно раніше за Американську асоціацію поступної освіти (Progressive Education Association in the United State).

Сьогодні Україна активно бере участь у міжнародних порівняльних моніторингових дослідженнях, отримує об'єктивну інформацію про систему та якість освіти в країні, простежує зміни, які відбуваються в освітній системі, знаходить шляхи вирішення проблем, формує свою власну систему національних моніторингових досліджень, успішно використовує закордонний досвід, проводить зовнішнє незалежне оцінювання.

Серед **перспективних розвідок** у цьому напрямі – досвід моніторингових досліджень далекого зарубіжжя (країн Сходу, США).

Література

1. Антощак М. М. Недільні повторювальні школи М. О. Корфа / М. М. Антощак // Наукові праці Історичного факультету Запорізького Державного Університету. Вип. XIX. – Запоріжжя. – 2006. – С. 113–119.
2. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты : учеб. пособ. / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.
3. Вітвицька С. С. Дидактичні погляди видатних українських педагогів (друга половина XIX перша половина XX століття) : метод. посіб. / Вітвицька С. С., Березюк О. С., Осадча З. А. – Житомир, 2005.– 190 с.
4. Гриценчук О. О. Інформаційно-комунікаційна компетентність учнів загальноосвітніх навчальних закладів як предмет моніторінгу: міжнародний та український досвід [Електронний ресурс] / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. –№5 (31). – Режим доступу до журн. : http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2012_5/grycenchuk.pdf
5. Ельницкий К. В. Барон Николай Александрович Корф (к 20-летию со дня смерти) / К. В. Ельницкий. – Воронеж, 1903. – С. 14–16.
6. Корф М. О. Наш друг. Малютка / [упор. І. Ф. Шумілова]. – Запоріжжя: «Просвіта», 2010. – 18+256+115+8+38 с.
7. Корф Н. А. Первые воскресне повторительные школы / Н.А. Корф // Русская мысль.– 1882.– №VIII. – С. 81–84.
8. Корф Н. А. Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Н. А. Корф. – СПб. : Изд. Д. Е. Кожанчикова, 1872. – 274 с.
9. Кухар Л. О. Теоретичні аспекти освітнього моніторингу / Л. О. Кухар // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 22 : зб. наук. пр. / за ред. В. П. Сергієнка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 229.
10. Кушніренко І. К. М. О. Корф : справа всього життя / І. К. Кушніренко, В. І. Жилінський. – Запоріжжя : Дніпропетровський металург, 2011. – 300 с.
11. Лашевська Г. Участь України в міжнародному порівняльних моніторингових дослідженнях TIMSS [Електронний ресурс] / Г. Лашевська, Н. Титаренко. – Центр науково-освітніх інновацій та моніторингу. – Режим доступу : http://www.monitoring.in.ua/up/files/portfolio/000036.pdf
12. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти : теорія і практика / Т. Лукіна. – К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
13. Ляшенко О. І. Організаційно-методичні засади оцінювання якості освіти / О. І. Ляшенко. – Академія педагогічних наук України. – К. : «Педагогічна думка», 2007. – С. 128–134.
14. Ляшенко О. І. Тестові технології і моніторинг в системі освіті України : стан і перспективи розвитку / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Вісник ТІМО. – 2008. – № 11–12. – С. 68–70.
15. Отчет Александровского уездного училищного совета о состоянии народного образования в уезде за 1882–1883 года / [авт. текста Н. Корф]. – Александровск, 1883. – 284 с.
16. Песковский М. Л. Барон Н. А. Корф, его жизнь и общественная деятельность // Матвей Леонтьевич Песковский. – СПб, 1893. – 95 с.
17. Пєтухова І. Метод тестування у початковій школі (1920–1930) / І. Пєтухова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2010. – Вип. LII. – Част. II. – С. 171–180.
18. Саяпіна С. А. Погляди М. Корфа щодо організації навчального процесу в земській школі (друга половина XIX ст.) / С. А. Саяпіна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 4. – С. 209–215.
19. Сборник Постановлений Бердянского Уездного земского собрания с 1866 по 1908 год.– М., 1910. – С. 469–471.
20. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. – Т. 4 / [сост. С. Ф. Егоров]. – М.: Педагогика, 1989.– 528 с.
21. Ярощук Л. Г. Ідеї М. О. Корфа в контексті моніторингу якості освіти / Л. Г. Ярощук // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя) ; за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – 2011. – № 10. – С. 254–257.
22. Ярощук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Л. Г. Ярощук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.

НАШІ АВТОРИ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Андрущенко Іван Сергійович – начальник групи кафедри РЕР Житомирського військового інституту ім. С.П. Корольова Державного університету телекомунікацій (м. Житомир).

Боблієнко Олена Павлівна – кандидат педагогічних наук, викладач Вінницького національного медичного університету ім. М. Пирогова.

Білик О.В. – асистент кафедри фармацевтичної хімії Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.

Будас Юлія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Буртник Ярослав Михайлович – магістр галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи***» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Водяна Валентина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Вознюк Вікторія Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Гавриленко Тетяна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Глушко Надія Василівна – аспірантка Інституту проблем виховання АПН України.

Головська Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Грошовенко Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гудзевич Анатолій Васильович – доктор географічних наук, доцент, професор кафедри географії Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Гудзевич Людмила Сергіївна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуменюк І.П. – кандидат медичних наук, доцент кафедри медичної реабілітації та медико-соціальної експертизи Вінницького національного медичного університету імені М.І.Пирогова.

Гурман Алла Вікторівна – асистент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давиденко Ганна Віталіївна – кандидат філологічних наук, доцент, директор Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дмітренко Наталя Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Довгань Оксана Зіновіївна – кандидат педагогічних наук, викладач Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Довгодько Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін Національного авіаційного університету.

Дубовик Ліна Олексіївна – студентка IV курсу, спеціальність «біологія і хімія» природничо-географічного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Жаровська Олена Петрівна – асистент кафедри стилістики української мови й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Закраєвська Олеся Юріївна – аспірант, вчитель початкових класів Чернівецької ЗОШ І-ІІІ ст. №33.

Зима Іван Ярославович – кандидат медичних наук, в.о. доцента кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету, головний лікар Рівненської обласної клінічної лікарні.

Ігнащук Олена Вікторівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри соціальної медицини та організації охорони здоров'я Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.

Калініченко Анжеліка Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТУ.

Карпенко Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Клімкіна Наталія Григорівна – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри педагогіки та психології Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Колосова Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коржилова Оксана Юріївна – викладач Сумського національного аграрного університету.

Корягіна Наталія Віталіївна – старший викладач кафедри методики змісту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського.

Кулик Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Курганова Олена Ігорівна – студентка магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Куцевол Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ларіна Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Латуша Н.В. – аспірантка кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

Мазур Богдана Михайлівна – вчитель хімії закладу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №4 ім. Д.І. Менделєєва Вінницької міської ради».

Марченко Алла Іванівна – здобувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Марчук Іванна Анатоліївна – викладач кафедри філософії та суспільних наук Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Мельник Людмила Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Мінкіна Юлія Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки вищої школи «Донбаський державний педагогічний університет».

Михалевська Людмила Михайлівна – магістр галузі знань 1801 «Специфічні категорії» спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи***» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Молоченко Вікторія Валеріївна – викладач кафедри української та іноземної мов Вінницького національного аграрного університету.

Надкернична Любов Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наливайко Ольга Борисівна – викладач Вінницького національного медичного університету імені Миколи Пирогова.

Наход Світлана Анатоліївна – аспірантка, Дніпропетровський університет імені А. Нобеля.

Онофрійчук Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Острянська Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Павлова Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету.

Павлюк Євген Олександрович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри «Здоров'я людини» Хмельницького національного університету.

Першукова Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогіки НАПН України.

Полещук Лілія Василівна – методист науково-методичної лабораторії безпеки життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу та основ здоров'я кафедри природничо-математичних дисциплін Одеського обласного інституту удосконалення вчителів, здобувач кафедри управління освітніми закладами та державної служби ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Пушкарьова Тетяна Едуардівна – кандидат педагогічних наук, директор Скандинавської гімназії м. Києва.

Самойлов Анатолій Миколайович – аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сапогов Микита Володимирович – студент інституту історії, етнології та права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Семенець Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук старший викладач кафедри охорони праці та цивільної безпеки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Стукаленко Зоя Михайлівна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, керівник оркестру народних інструментів мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Ткачук Орися Миколаївна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математичних і природничих дисциплін початкового навчання Прикарпатського університету.

Турчин Тамара Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики мистецького навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Уйсімбаєва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

Улиська Інна Василівна – здобувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хренова Вікторія Валеріївна – старший викладач Хмельницького національного університету.

Ціхоцька Ольга Аркадіївна – кандидат педагогічних наук**,** викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.

Шапран Юрій Петрович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри біології і методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет» імені Григорія Сковороди.

Шарненкова Тетяна Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. І. Франка.

Шахов Владислав Володимирович – аспірант кафедри психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Шкуренко Олександра Вікторівна – викладач Уманського педагогічного університету імені Павла Тичини.

Шроль Тетяна Степанівна – старший викладач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету, аспірантка Інституту вищої освіти НАПН України.

Ярошинська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи, професор кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ярощук Лілія Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету, член-кореспондент УААН України.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Загальний обсяг статті – **8-12 повних сторінок**.

Обов'язкове: УДК, ключові слова, резюме – українською, російською та англійською мовами (після заголовка статті, без дублювання назви статті, обсягом 3-5 рядків).

Структура, зміст та оформлення статті повинні відповідати вимогам ВАК України від 15.01 03 року (постанова Президії ВАК України за № 7–05/1).

Необхідні елементи статті: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку, посилання – у квадратних дужках [], у списку літератури обов'язково вказується загальна кількість сторінок книги (264 с.), або номер сторінки журнальної статті, на яку посилається автор (С.18).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

М.Л. Яковлєва

Анотація. *У статті представлені деякі результати експериментальної роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.*

Ключові слова: *компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація.*

Аннотация. *В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию общекультурной компетентности будущих специалистов экономического профиля.*

Ключевые слова: *компетентность, общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация.*

Annotation. *In the article some results of experimental work of forming general cultural competence of the future specialists in economics are presented.*

Keywords: *competence, general cultural competence, intercultural communication.*

Матеріали подаються в паперовому та електронному варіантах.

Електронний варіант: файл формату «RTF» або «DOC» на дискеті 3,5. Шрифт «Times New Roman» розміром 14 пунктів; міжрядковий інтервал – 1,5 (з розрахунку – 28-30 рядків на одній сторінці); поля: зліва, зверху, знизу – 25 мм, справа – 15 мм; абзацний відступ – 1,27 см.

На окремій сторінці додаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, контактний телефон, e-mail.

Для аспірантів та здобувачів обов'язковою є наявність завіреної рецензії наукового керівника (якщо науковий керівник буде співавтором публікації, то рецензія не обов'язкова).

Адреса редакції: м. Вінниця, 21100, вул. Острозького, 32, кафедра педагогіки,

Електронна адреса: kafp234@rambler.ru

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: *Педагогіка і психологія*

№42 Ч.2 • 2014 р.

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 9 червня 1999 р. №1)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8412. Видане 06.02.2004 р.

Підписано до друку 26 листопада 2014 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Друк різографічний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 33,35
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія DK №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua