

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 15 (226) СЕРПЕНЬ

2011

2011 серпень № 15 (226)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина II

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 12 від 24 червня 2011 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов А. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**Редакційні вимоги
до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2011.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри, домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

1. **Задорожна О. М.** Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів в контексті системного підходу..... 6

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

2. **Ененко И. А.** Изучение формы музыкального произведения в исполнительских классах..... 14
3. **Ковалёв В. И.** Суржик и актуальные проблемы коммуникативной культуры..... 20
4. **Маркотенко Т. С.** Увиразнення мовлення майбутніх вихователів ДНЗ фразеологізмами як наукова проблема..... 25
5. **Тишаківа Л. Т.** Методичні основи навчання іноземної мови за інноваційними технологіями..... 31
6. **Якімів Ю. Ю.** Особливості використання комп'ютерних програм у професійній діяльності вчителя початкових класів... 37

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ

7. **Багменко І. М.** Особливості використання технології розвитку наочно-образного мислення старших дошкільників на основі загадок..... 51
8. **Барна Х. В.** Ціннісне ставлення до книги в структурі дитячої субкультури..... 58
9. **Желанова В. В., Теплинська В. В.** Психолого-педагогічні умови формування пізнавальних інтересів учнів першого класу..... 65
10. **Коношенко С. В.** Виховання самостійності дезадаптованих підлітків засобами гри..... 71
11. **Кудикіна Н. В.** Національно-культурне виховання та розвиток українського мовлення дітей у процесі ігрової діяльності.. 76
12. **Мазурік О. О.** Комунікативні вміння у структурі діалогічної взаємодії між майбутнім учителем та учнями початкових класів..... 84
13. **Нікуліна О. Д.** Професійна підготовка вихователів з організації пізнавальної діяльності дітей на заняттях математики в дитячому садку..... 90
14. **Правова Н. В.** Методи і прийоми навчання аудіювання українського мовлення молодших школярів у школах з російською мовою викладання..... 96
15. **Рудь С. М.** Формирование ситуационных умений младших школьников на уроках русского языка..... 100

ПРОФТЕХОСВІТА

16. **Карчевська Н. В.** Комп'ютерна підтримка професійної діяльності інженера-педагога..... 106
17. **Кузьміченко І. О.** Формування ціннісно-мотиваційного складника соціально-професійної компетентності при викладанні дисципліни “Моя професія – інженер”..... 113
18. **Сергієнко О. О.** Особливості формування пізнавальної культури старшокласників-ліцеїстів в умовах соціалізаційного простору сучасного ліцею..... 119
19. **Снегірєва Т. Л.** Інформаційні технології в діяльності правоохоронних органів та необхідність їх вивчення курсантами вищих навчальних закладів системи МВС..... 127
20. **Чиж О. Н., Фіногєєва Т. Є.** Особливості формування професійної компетентності майбутнього інженера-педагога в період педагогічної практики..... 137

ВИЩА ШКОЛА

21. **Аніщенко Г. В.** Музично-творча активність як чинник формування музичної обізнаності майбутніх вихователів..... 144
22. **Богучарова Е. И., Кузнецов П. А.** Проблемы гуманитарной составляющей высшего образования в Украине..... 150
23. **Волощук А. М.** Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю..... 163
24. **Горбуліч І. О.** Формування готовності до ділового спілкування у майбутніх маркетологів..... 176
25. **Докучаєва В. В.** Генетико-модельючий метод у дослідженні проєктувальної компетентності педагога..... 183
26. **Єфремова О. В.** Технологія діагностики якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ..... 194
27. **Зюзіна Т. О.** Методологічні засади проєктування змісту міждисциплінарної культурологічної підготовки студентів у ВНЗ..... 201
28. **Квітка І. М.** Навчальний процес у ВНЗ та його гуманістичний характер..... 206
29. **Салій Т. М., Руденко В. М., Павленко М. А., Усачов О. М.** Організація естетичного виховання студентів у процесі взаємодії з засобами інформаційної системи ВНЗ..... 216
30. **Сущенко О. Г.** Навчання у ВНЗ як вихідний етап професіоналізації..... 225
31. **Ткачова Н. О., Варенко Т. К.** Досвід виховання толерантності в майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу..... 232
32. **Хабарова Г. Б.** Вплив позанавчальної виховної роботи на якість підготовки студентів технічного університету..... 237

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

33. **Бобраков С. В.** Зміст та форми організації педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ Німеччини..... 244
34. **Быстрякова А. Н.** Внедрение педагогической технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов в учебно-воспитательный процесс вуза..... 251
35. **Желанова В. В.** Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів..... 262
36. **Кідіна Л. М.** Педагогічна модель формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики..... 272
37. **Моранькова О. В.** Работа над сложным предложением – важный этап формирования лингвистической компетенции будущих учителей начальной школы..... 279

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

38. **Белкіна С. Д.** Формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей при викладанні навчальної дисципліни “Інформаційна культура”..... 284
39. **Дмитренко О. А.** Світогляд як соціально-культурний феномен..... 293
40. **Цибулько Л. Г.** Проблема девіантної поведінки дітей-сиріт... 301

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

41. **Копитін Р. В.** Гуманістична тенденція вітчизняної освіти в законодавчих актах другої половини XIX століття..... 306
42. **Крюкова О. І., Крюков В. Г.** Твори вчених арабського халіфату IX – X століть як інформаційні чинники вітчизняної історії педагогіки..... 313
43. **Садова В. В., Бешеvecь Л. В.** Особистість у східнослов'янському освітньому просторі (XII – початок XVIII ст.)..... 322
- Відомості про авторів**..... 330

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 37.091.2

О. М. Задорожна

УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Тісний взаємозв'язок соціально економічного прогресу і постійного вдосконалення системи освіти є однією з найважливіших закономірностей розвитку сучасного суспільства. Зміни в суспільстві, пов'язані з процесом демократизації, інтенсивним розвитком техніки й телекомунікацій, пред'являють нові вимоги до системи освіти. Пріоритетні напрямки та завдання розвитку освіти України у ХХІ ст., що проголошені в Національній доктрині, визначають передумови для подальшого розвитку освітньої галузі.

Освітні заклади не можуть розвиватися, не проектуючи свою діяльність у нових соціокультурних умовах. На їхній розвиток впливають демографічні й етнічні чинники, оновлення філософії і парадигми освіти, освітніх технологій, інтеграція України в європейський освітній простір, розробка нових концепцій змісту та структури навчання, концепцій управління тощо. Це викликає необхідність модернізації парадигми освіти, тобто об'єктивно обумовлює особливу значущість інновацій у педагогічній сфері.

Система освіти характеризується безліччю взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, що підпорядковуються цілям навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління. Вона не може виконати свою місію в рамках відокремлених, відірваних із загального контексту навчальних закладів. Будь-який навчальний заклад, будучи частиною системи освіти є, в свою чергу, цілісною динамічною соціально-педагогічною системою. Зміни, що відбуваються в національній системі освіти, її диференціація та інтеграція в міжнародний освітній простір, а також розвиток та модернізація багаторівневої структури вищої освіти, відкривають нові можливості взаємодії навчальних закладів.

Від того, як здійснюється взаємодія між навчальними закладами, що забезпечують підготовку на різних освітніх рівнях, багато в чому залежить рівень якості освіти. "Освіта - стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорука майбутнього. Вона є засобом відтворення і нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені" (Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст.).

Особливої уваги, на наш погляд, вимагає розгляд питань, що пов'язані із взаємодією двох таких значущих соціальних інститутів як загальноосвітній та вищий навчальні заклади.

У ході вивчення наукової літератури з питання взаємодії загальноосвітніх та вищих навчальних закладів виявилось, що в численних дослідженнях підкреслюється думка про необхідність спадкоємності й наступності у формуванні навчальної діяльності школярів і студентів (С. Архангельський, А. Вербицький, С. Годник, В. Загвязинський, Р. Ільясов, В. Мирюков, В. Петренко, В. Сластенін, Н. Щуркова та ін.). Однак ця проблема розглядається вузько - або в контексті адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ (Т. Алексеєва, Н. Герасимова, Ю. Бохонкова, О. Плотнікова, С. Селівестров та ін.), або як наступність в організації самостійної роботи учнів та студентів (Е. Гапон, Т. Лізнева, Т. Нечаєва, Г. Саморуков, Г. Серіков), або як довузівська підготовка абітурієнтів (В. Алфімов, Г. Балл, Л. Григорчук, Л. Новікова, П. Перепелиця, В. Федяєва, А. Линенко та ін.). Є наукові роботи, що присвячені наступності в змісті професійного навчання середньої та вищої освіти (Ю. Кустов, В. Ключев, А. Литвин, Л. Макаренко, Л. Осипова, О. Рижова та ін.). Окремі дослідження присвячені проблемам здійснення міжпредметних зв'язків, пошуків дидактичних основ зв'язку шкільного навчання з виробничою практикою (С. Батишев, В. Ледньов, Н. Розіна, М. Скаткін, Д. Ситдікова, в Україні – В. Бондар, Р. Гуревич, В. Петренко, В. Сухомлинський, Т. Ткач, В. Шавальова та ін.).

Проте, багато суттєвих сторін проблеми взаємодії загальноосвітнього та вищого навчальних закладів все ще залишаються недостатньо дослідженими. Серед таких проблем, що вимагають негайного доопрацювання, є проблема управління взаємодією навчальних закладів з позицій системного підходу.

Саме системний підхід до вивчення педагогічних процесів (В. Афанасьєв, В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Лазарєв, Ю. Морозов, Є. Павлютенков та ін.) дає можливість визначити положення, значущі для аналізу й розкриття механізмів управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів.

Метою даної статті є аналіз і розкриття сутності управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів в контексті системного підходу.

Поняттєво-термінологічний апарат і сутність системного підходу достатньо ґрунтовно розглядаються багатьма вченими, зокрема, В. Афанасьєвим, І. Блаубергом, Б. Бірюковом, Е. Гелером, В. Дружиніним, М. Каганом, І. Новиком, Б. Українцевим, Е. Юдиним та ін.

У виробничому і соціальному менеджменті системний підхід набув розповсюдження, починаючи з 60-х років ХХ ст. У працях А. Альберта, С. Біра, М. Локтіонова, М. Мескона, К. Негойце,

С. Оптнера, Ф. Хедоурі, Г. Щокіна та інших розкриваються теоретичні основи використання системного підходу в менеджменті організацій, обґрунтовуються закономірності, принципи й умови ефективності функціонування та розвитку виробничих і соціальних систем, визначаються їхні особливості порівняно з біологічними та технічними системами.

В освітньому менеджменті системний підхід отримав визнання провідних українських (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, О. Мармаза, В. Пikelьна, О. Пометун, Є. Хриков та ін.) і зарубіжних (Ю. Васильєв, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, М. Поташник та ін.) науковців порівняно недавно – наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст.

У працях цих учених розкривається сутність процесу управління освітніми установами на засадах системного підходу, наводиться характеристика компонентів відповідних систем тощо.

Що ж вкладається в поняття система і системний підхід і яке вони мають відношення до управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів? Термін *система* завжди співвідноситься з чимось цілим, що складається з окремих частин. Системність – ключова характеристика педагогічних явищ та процесів. Вона дозволяє здійснити аналіз різноманітних факторів, що впливають на процеси взаємодії загальноосвітнього та вищого навчальних закладів, виявити всі багатоманітні типи зв'язків та звести їх в єдину теоретичну схему [10, с. 96].

Система, таким чином, є ключовим поняттям даного підходу. У найзагальнішому вигляді вона трактується як “сукупність елементів, які знаходяться в певних стосунках і пов'язані один з одним, що створює певну цілісність, єдність” [11, с. 610].

Освітні заклади як *системи* можуть бути описані як цілісне явище за допомогою ряду ознак (за В. Афанасьєвим): інтеграційні якості (такі, якими не володіє жоден з окремо узятих її елементів); складові елементи, компоненти; структура (зв'язки і відношення між частинами і елементами); функціональні характеристики; комунікативні властивості (зв'язки з навколишнім середовищем); історичність, наступність [2].

До освітніх закладів найчастіше застосовується поняття “педагогічна система”, яке вперше ввела в понятійний апарат Н. Кузьміна і визначила педагогічну систему як множину взаємозв'язаних структурних та функціональних компонентів, що підкоряються меті виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей. Вона стверджує, що педагогічна система виникає там і тоді, де і коли є потреба суспільства у підготовці певних категорій людей [6].

На думку С. Архангельського, в педагогічній системі найбільш яскраво виявляється кібернетичний підхід, а за своїми якісними характеристиками педагогічна система визначається як велика, складна, відкрита, динамічна, організована та багатокомпонентна [1].

Ю. Бабанський висунув поняття цілісності педагогічної системи, як її головний принцип, однак відмітимо, що він виходить із необхідності цілісного підходу до навчального процесу, який повинен, на його думку, базуватися на теорії трудової діяльності [3]. У філософських положеннях, на які він спирається, цілісність розглядається як принцип існування системи, а також як система на її найвищому етапі розвитку. Але в концепції Ю. Бабанського не знайшло відображення врахування зовнішніх та внутрішніх умов існування системи, передбачене системним аналізом.

В. Беспалько визначає педагогічну систему як будь-який процес, що проходить в певних умовах, у сукупності з цими умовами. А системи, в яких відбуваються педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи, що володіють певними елементами або об'єктами та їх взаємозв'язками або структурами та функціями. В. Беспалько констатує, що основними структурними елементами педагогічної системи є цілі підготовки спеціаліста, зміст навчання та виховання, дидактичні процеси як способи здійснення педагогічного процесу, студенти, викладачі, організаційні форми педагогічної діяльності [4]. Однак, відмітимо, що В. Беспалько розглядає педагогічну систему як закриту.

На думку Т. Ільїної, система освіти розглядається як виділена, на основі певних ознак, упорядкована множина взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керування і виступаючих у взаємодії із середовищем як цілісна єдність. При цьому системи навчання, на думку Т. Ільїної, є штучними, відкритими, не жорстко пов'язаними системами [5].

Як бачимо, дефініція „педагогічна система” науковцями трактується по-різному, але основними елементами, за якими досліджують системи є: структурний (вивчення елементів, зв'язків між ними); функціональний (відображення роботи системи в розвитку); управлінський (регулювання системи).

Таким чином, з огляду на системний підхід *взаємодію загальноосвітнього та вищого навчальних закладів* доцільно розглядати як складний системний процес, до якого залучені дві самостійні педагогічні системи – „загальноосвітній навчальний заклад” та „вищий навчальний заклад”. Ці педагогічні системи, у свою чергу, містять множину взаємопов'язаних між собою елементів – підсистем (виховна, науково-методична, матеріально-технічна, навчальна, педагогічна, адміністративна тощо), що також мають системні властивості. *Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів* повинно враховувати всі багатоманітні закономірності та зв'язки, що виникають між всіма структурними елементами складної педагогічної системи “ЗНЗ-ВНЗ” та забезпечувати, з одного боку, збереження цілісності, автономності та специфічні властивості кожного навчального закладу; а з іншого – реалізацію сумісної мети взаємодії.

Згідно з концепцією Ю. Морозова та С. Паповяна при аналізі

діяльності будь-якої системи вищого порядку в рамках системного підходу, необхідно врахувати особливості діяльності кожної підсистеми по окремо (специфічність), а також всієї системи вищого порядку разом (спільність) [8]. Це в свою чергу потребує вирішення серії завдань.

По-перше, необхідно створити лаконічну та повну специфікацію об'єктів, що входять до складу системи вищого порядку.

По-друге, розробити систему загальних принципів розгляду кожної підсистеми поокремо, що дозволить більш конструктивно на методичному рівні підійти до аналізу їх взаємодії, взаємовпливу та взаємообумовленості.

По-третє, необхідно детально розглянути структурні компоненти кожної підсистеми та специфіку їхньої діяльності з огляду на кінцевий результат.

По-четверте, враховуючи динаміку змін необхідно дослідити та виявити чинники, що сприяють розвитку процесів взаємодії всіх компонентів складної системи, що в нашому дослідженні представлено у вигляді єдиної педагогічної системи "ЗНЗ-ВНЗ".

З позицій системного аналізу описати який-небудь об'єкт як систему - „означає визначити його системні об'єкти, їх зв'язки і властивості” [7, с. 46].

Оскільки будь-яка система є безліччю різноманітних елементів, поєднаних загальною структурою і організацією, то і для аналізу процесів, що виникають при взаємодії загальноосвітнього та вищого навчальних закладів принципове важливе значення мають моменти *структуризації* і *управління*. Структура, таким чином, є невід'ємний атрибут системи, її будова і внутрішня організація, єдність стійких взаємозв'язків між елементами. Під структурою розуміється будова, розташування, порядок сукупність стійких зв'язків об'єкту, що забезпечує збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах [11, с. 629].

Структура – це будова, розташування, порядок, сукупність стійких зв'язків об'єкту, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах. Наявність структури забезпечує можливість описувати систему через її структуру.

Н. Кузьміна в структурі педагогічної системи виділяє п'ять компонентів: мету, для реалізації якої створюється система; навчальну інформацію, завдяки якій повинна бути реалізована мета; засоби комунікації, тобто засоби, форми, методи впливу на учнів; учнів, для яких створюється педагогічна система, в особистості та діяльності яких мають відбуватися за час навчання певні зміни; педагогів, які є носіями знань про мету, навчальну інформацію, засоби комунікації, учнів та себе [6, с. 67].

Цілісність структурних компонентів педагогічної системи, на думку Є. Хрикова, забезпечує така підсистема навчального закладу, як

управлінська, яку можна розглядати як самостійну складну систему. Її структурними компонентами є такі:

1. Мета управління – створення умов для реалізації мети навчального закладу.

2. Управлінська інформація, яку містять концепції діяльності, плани роботи, накази, розпорядження, положення, пам'ятки, інструкції, розклади занять, рішення колегіальних органів тощо.

3. Засоби управлінської комунікації, тобто засоби, форми, методи управління.

4. Керуюча підсистема, яку утворюють органи адміністративного та колегіального керівництва навчальним закладом.

5. Керована підсистема – педагогічна система, матеріально-технічна, фінансова системи [12, с. 159].

Специфічною рисою управлінської діяльності є те, що вона спрямована на забезпечення системного цілісного характеру функціонування як педагогічної системи, так і системи управління.

Для того, щоб забезпечити цілісність структурних компонентів керуючої підсистеми, на думку Є. Хрикова, треба забезпечити системний характер змісту управлінської діяльності. Цю систему становить діяльність зі створення прогностичних, педагогічних, психологічних, організаційних, правових, кадрових, матеріально-фінансових, ергономічних, медичних умов для забезпечення реалізації мети навчального закладу [Там само, с. 160].

У різних роботах з проблеми управління педагогічними системами (І. Блауберг, П. Карстан'є, В. Лазарєв, Ю. Конаржевський, М. Поташник, Г. Серіков, К. Ушаков, Є. Юдін та ін.) намічені *вимоги до виділення елементів системи*, які в результаті їх узагальнення постають у вигляді принципів *цілісності, мінімуму, ієрархічності, відповідності, повноти складу*.

Відповідно до цього, *мета управління* взаємодію середнього загальноосвітнього та вищого навчального закладів буде визначатися як *узгодження спільних дій* заради досягнення спільного *результату*. При цьому, кожний освітній заклад виступає як *самостійна педагогічна система*, що має свою мету діяльності, структуру (керуючу та керовану підсистеми), властивості тощо.

Системний підхід дозволяє розглянути діяльність всіх підсистем, кожна з яких зберігає всі властивості системи, з огляду на оптимальний результат, що досягається в процесі взаємодії керуючої та керованої підсистем. На думку Є. Хрикова, така взаємодія повинна включати і прямі зв'язки (вплив), і зворотні зв'язки (одержання інформації), і субординаційні (вертикальні зв'язки), і координаційні (горизонтальні зв'язки) [12, с. 33].

Таким чином, з огляду на *системний підхід*, управління *взаємодією* загальноосвітнього та вищого навчальних закладів необхідно розглядати у єдності чотирьох основних компонентів: *цільового*,

змістовного, організаційно-управлінського та аналітико-результативного.

Цільовий компонент включає систему ієрархічних цілей та завдань діяльності середніх та вищих навчальних закладів за умов спільної діяльності, що підпорядковані загальній меті – реалізації державного запиту щодо формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Змістовний – відбиває смислову складову цілей та завдань, а саме спрямованість діяльності (навчальної, виховної та соціальної) на досягнення спільного результату.

Організаційно-управлінський компонент забезпечує взаємодію між елементами інфраструктур закладів середньої та вищої освіти, їхню співпрацю, організацію та управління процесом взаємодії, створює всі необхідні умови для успішного функціонування всіх підсистем загальноосвітньої школи та ВНЗ.

Аналітико-результативний – дозволяє аналізувати ефективність процесу взаємодії середнього загальноосвітнього та вищого навчальних закладів, відповідність досягнутих та запланованих результатів.

Таким чином, новий рівень вирішення проблеми управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів, повинен бути пов'язаний з пошуком та обґрунтуванням ефективних засобів реалізації ідей неперервної освіти, з дослідженням особливостей та механізмів управління взаємодією освітянських організації саме з позицій системного підходу.

Подальші перспективи дослідження в цьому напрямку повинні бути спрямовані на побудову моделі ефективного управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів та впровадження її в освітню практику навчальних закладів.

Література:

- 1. Архангельский С. И.** Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. П. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
- 2. Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
- 3. Бабанский Ю. К.** Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1984. – 287 с.
- 4. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
- 5. Ильина Т.** Структурно-системный подход к организации обучения / Т. Ильина. – М., 1972. – 215 с.
- 6. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования : учебное пособие / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
- 7. Лазарев В. С.** Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Педагогическое общество России, 2002. –

304 с. **8. Морозов Ю. И.** О некоторых особенностях параметрического описания в социальной психологии / Ю. И. Морозов, С. С. Паповян // Психология и математика. – М.: Наука, 1976. – С. 253 – 263. **9. Пикельная В. С.** Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – М.: Высш. шк., 1990. – 175 с. **10. Сапунова В. М.** Система управления педагогическим персоналом современного общеобразовательного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / Сапунова Валентина Марковна. – Ставрополь, 2004. – 205 с. **11. Философско-энциклопедический словарь** / ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия 1989. – С. 815. **12. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

Задорожна О. М. Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів в контексті системного підходу.

У статті подано аналіз сутності управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів в контексті системного підходу. Розкрито зміст управлінської діяльності та визначені основні компоненти процесу управління взаємодією навчальних закладів.

Ключові слова: управління, взаємодія, система, структура, навчальний заклад, системний підхід, педагогічна система.

Задорожная О. Н. Управление взаимодействием общеобразовательного и высшего учебных заведений в контексте системного подхода.

В статье предоставлен анализ сущности управления взаимодействием общеобразовательного и высшего учебных заведений в контексте системного подхода. Раскрыто содержание управленческой деятельности и определены основные компоненты процесса управления взаимодействием учебных заведений.

Ключевые слова: управление, взаимодействие, система, структура, учебное заведение, системный подход, педагогическая система.

Zadorozhna O. N. Co-operation of general school and higher educational establishment in the context of approach of the systems management.

In the article the analysis of co-operation of general school and higher educational establishment in the context of approach of the systems management. Contents of administrative activity is exposed and the basic components of process of interface of educational establishments management are certain.

Key words: management, co-operation, system, structure, educational establishment, approach of the systems, pedagogical system.

МЕТОДИКА. ПРАКТИКА. ДОСВІД

УДК 378.016:78

И. А. Ененко

ИЗУЧЕНИЕ ФОРМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КЛАССАХ

Изучение формы музыкального произведения осуществляется с помощью особой способности, которую музыканты условно называют “архитектоническим слухом” (Н. А. Римский-Корсаков), “чутьем формы” (А. К. Глазунов), “чувством формы” (М. Ф. Гнесин), “волей к форме” (К. А. Мартинсен), “чувством и пониманием целого” (Г. Г. Нейгауз), “чувством формы или архитектурным чувством” (С. И. Савшинский). Указанные термины означают умение охватить композицию произведения и определить место и значение каждого элемента в стройной системе целого. Этот синонимический ряд терминов указывает также на способность исполнителя осуществлять внутреннеслуховой охват формы музыкального произведения и на этой основе создавать оригинальную и гармоничную интерпретацию.

В музыкально-исполнительском искусстве архитектурное чувство дает возможность не только познать каждую деталь, но и превращает исполнение в живую осмысленную речь, логичное повествование. Чувство формы должно находиться под постоянным контролем музыканта, поскольку является показателем его профессионализма.

Ф. Лист склонялся перед волей к форме, воплощенной в художественном произведении, как перед высшим законом. Из этого благоговения перед ней, отличавшего его от “других больших пианистов”, вытекала и создавшая школу сила его влияния как мастера-педагога [6, с. 216].

Исполнительская концепция студентов часто излишне детализирована, проявляется неумение подчинить второстепенное главному, в результате чего утрачивается единство мысли в музыкальном произведении. Поэтому воспитание архитектурного чувства исполнителей является важнейшей задачей преподавателя инструментального класса.

Цель данной работы заключается в том, чтобы систематизировать способы работы над формой музыкального произведения во взаимосвязи с задачами, стоящими перед исполнителем на разных этапах изучения сочинения.

Анализ способности охвата формы произведения обнаруживает сложность ее структуры, в которой в нерасторжимом единстве сочетаются:

– эмоциональный охват и интуитивное восприятие формы, связанное с непосредственным эмоционально-чувственным переживанием музыки и интуитивным ощущением ее движения;

– художественно-содержательный охват, связанный с постижением смысла, сущности интонационного развития произведения;

– конструктивно-логический охват, связанный с осознанием внутренней закономерности, последовательности становления художественного образа, с осознанием композиции сочинения как конструкции;

– исполнительский охват, связывающий воедино внутреннеслуховую гипотезу, то есть внутреннеслуховое представление художественного музыкального образа, с исполнительскими средствами его воплощения и рождающий исполнительский образ произведения [3, с. 142 – 143].

В структуре формообразующей способности задействованы различные психические процессы, но особая роль принадлежит мыслительной деятельности исполнителя. В связи с этим развитие музыкального мышления является основным направлением в работе по развитию и формированию способности внутреннеслухового и исполнительского охвата формы музыкального произведения.

Основой метода Б. Л. Яворского является активизация процессов мышления и восприятия, формирование синтетического мышления, которое развивает и общую культуру, и культуру музыкальную. Такой метод непосредственно связан с музыкой, с выявлением “биографии” каждого музыкального произведения. Он же предусматривает умелое использование в исполнительском анализе знаний, полученных в процессе общеобразовательной и профессиональной подготовки, так называемой “солидарности” предметов [4, с. 3].

На первом этапе работы над музыкальным образом – этапе ознакомления с произведением – основная задача заключается в создании первоначального симультанного образа пьесы. Для решения этой задачи необходимо развивать синтетическое мышление студентов, расширять их интеллект, пополнять музыкальный багаж знаний. Инструменталист должен разбираться в конструктивно-логических закономерностях музыки, владеть информацией историко-теоретического порядка для того, чтобы обозначить композицию произведения на начальной стадии формирования исполнительской концепции. Развивать аналитико-синтетическое сознание студентов можно с помощью методов чтения с листа и краткого музыкально-теоретического анализа.

Следующий этап работы над произведением подразумевает работу над деталями, подробное изучение авторского текста. Это потребует мобилизации аналитической деятельности сознания студента, в результате чего появляется возможность расчленения в чувственном восприятии суммарного эффекта первого этапа ознакомления и

выявления закономерностей всех элементов музыкального языка. Процесс познания музыкального образа опирается на глубокое исследование нотного текста произведения, практическая неисчерпаемость которого позволяет искать и находить все новые грани звучания и превращать условные знаки нотной записи в яркие, глубокие звуковые образы. Проникая вглубь идейно-образного содержания музыки, исполнитель обнаруживает закономерности формы, музыкального языка и стиля, индивидуальные черты и особенности [1, с. 193 – 194]. Преподаватель применяет метод развернутого исполнительского анализа авторского текста, который предполагает не только наличие знаний, но и умений, технического мастерства. Все компоненты музыкальной ткани необходимо рассматривать не изолированно, а в тесной взаимосвязи друг с другом.

Добиваясь от ученика объемности, рельефности интонирования каждого звука, интервала, фразы, тембро-динамической тонкости, гибкости агогики, П. А. Серебряков в то же время стремился к цельности восприятия всего произведения. В сущности, все его замечания преследовали одну цель – добиться у ученика живого текучего интонирования музыкального текста, естественного выразительного движения, объединяющего в единое целое все элементы формы [5, с. 56].

Необходимо стремиться к такой взаимозависимости, взаимообусловленности и смысловой упорядоченности всех элементов сочинения, которая помогла бы исполнителю создать из них живое музыкальное повествование. Эта связность может быть достигнута музыкантом благодаря навыку перспективного (или длинного, горизонтального) мышления. В работе над формой на стадии подробного исполнительского изучения произведения нужно объять горизонтальным слуховым мышлением все координаты музыкальной ткани: мелодию, ритм, гармонию, динамику, тембр и т.д. и в первую очередь такой важнейший элемент, как мелодическая линия [3, с. 146 – 147]. Задачей первостепенной важности для исполнителя является умение объединить все элементы мелодической линии и достичь непрерывности ее изложения, при которой каждая частица вытекает из предыдущей и готовит следующую.

При анализе музыкальной ткани произведения преподаватель должен направить внимание студента на особенности темпоритмической стороны сочинения. В основе ритмического воспитания исполнителя должно быть осознание музыкального ритма как образно-смысловой категории. Свободная ориентация во временных структурах помогает студенту осознать процессы интенсивности ритмического развития пьесы и их зависимость от характера художественной задачи. Достижение единства времени в музыкальном произведении возможно благодаря развитию перспективного слухового мышления.

Важнейшим средством целостного решения сочинения Д. Ф. Ойстрах считал темп. Он говорил: “Темп, которым ты играешь, –

не скорость пальцев, а интенсивность развертывания музыкальной мысли. Убыстрение – смерть для музыки”. Отмечал, что порой исполнители стремятся, активизировав темп, добиться цельности, “единого дыхания”, но тем самым они лишают сочинение необходимой детализации, слушатель при этом не может по-настоящему прочувствовать и пережить важнейшие интонационные смыслы. Д. Ойстрах считал, что обобщение такими средствами недопустимо, что существуют пути сквозного охвата формы без форсирования темпа. К ним, в первую очередь, он относил нахождение верного решения темпового соотношения частей и разделов формы, своеобразное построение “темповых волн” [2, с. 25].

Музыкальное искусство имеет наиболее сильным своим выразителем ладогармоническую функциональность. Гармония, как никакой другой элемент, демонстрирует закономерность, взаимную связь и рациональную последовательность своих элементов и способствует выявлению общей логики музыкального развития [3, с. 150]. Благодаря подробному анализу ткани музыкального произведения студент постигает логику модуляций, чередование тональностей. Этот навык поможет студенту ориентироваться во всех сложностях музыкальной формы. Навык перспективного мышления помогает постигнуть гармонические явления в развитии, в динамике построения целостной музыкальной концепции.

Очень важно при анализе сочинения изучить динамический план пьесы и уяснить динамические связи. Благодаря горизонтальному слышанию динамика сочинения превратится в один из важнейших формообразующих факторов, способствующих выявлению структуры целого, помогающих интерпретатору достичь широты исполнительской концепции и при этом сохранить смысловое и эмоциональное значение каждого из фрагментов произведения [3, с. 152].

При воспитании архитектурного чувства необходимо сконцентрировать внимание на развитии тембрового мышления студентов, научить тембрально индивидуализировать каждый пласт формы.

На этапе оформления пьесы основная задача заключается в достижении целостности исполнения сочинения. Для формирования синтетической способности и развития навыков перспективного слухового мышления у студентов используют пробные проигрывания пьесы целиком, занятия “в представлении”, дирижирование и привлечение ассоциаций, связанных с пространственными видами искусств.

Определить пропорции деталей сочинения в целостном сочинении помогут пробные проигрывания произведения в целом и по частям. Благодаря пробным исполнениям пианист сможет решить такие задачи:

- выявить степень логичности переходов между построениями;
- устранить неточности ритмического становления музыки;

– определить недостатки динамического развертывания исполнительского образа;

– обнаружить технические недостатки исполнения.

Помимо пробных проигрываний должны использоваться занятия без инструмента, работа “в представлении”. Благодаря работе вне опоры на реальное звучание исполнитель сможет полностью сосредоточиться на прояснении и уточнении звуковой формы пьесы, проследить процесс развития звукового образа, разобраться в эмоциональной и динамической значимости каждого фрагмента сочинения. Мысленная актуализация произведения потребует от студента высокой степени развития навыков самоконтроля, самооценки, мобилизации волевых качеств.

Метод дирижирования в практике применяется очень редко, а это приводит к значительному снижению темпов оформления произведения, тормозит ход создания гармоничной исполнительской интерпретации.

Дирижерский метод способствует синтезированию ритма сочинения, помогает добиться естественности развития музыкальной мысли, позволяет исполнителю собрать произведения по форме.

В творческом исполнительском процессе работы над музыкальным образом преподаватели используют ассоциации, связанные с пространственными видами искусства. Метод ассоциаций широко использовали в педагогической практике Ф. Бузони, Г. Г. Нейгауз, С. Е. Фейнберг.

Цель заключительного этапа работы над музыкальным произведением состоит в достижении уровня концертной готовности. Преподавателю необходимо мобилизовать мышление студентов на достижение синтеза высшего порядка, что позволит осуществить объединение музыкальных элементов формы в двух временных пластах: по горизонтали и в единовременном впечатлении. На этапе подготовки пьесы к сценическому воплощению совершенствование способности студента к синтезированию должно стать первостепенной задачей. Достигнуть этого можно с помощью развития навыков перспективного слухового мышления и анципации, с помощью методов исполнения произведения целиком в виде сценического выступления и занятий в представлении.

Исполнение произведения от начала до конца укрепляет слуховое внимание музыканта. Концентрация внимания на исполняемом позволяет инструменталисту объективно оценивать реальное звучание и корректировать исполнение в желаемом направлении. Это приводит к постепенному освобождению интерпретации от разрозненных элементов и придает ей черты целостности в передаче музыкального образа.

Регулярное развитие синтетической способности приводит к созданию в сознании студента сжатой модели интерпретации. Под контролем сознания музыканта такая модель способна развернуться в выстроенное повествование, что является показателем хорошо развитого

архитектонического чувства и свидетельствует о готовности интерпретации к сценическому воплощению.

Таким образом, мы систематизировали способы и методы изучения формы музыкального произведения во взаимообусловленности с этапами работы над музыкальным произведением. Основной акцент сделали на развития мышления студентов. Считаем необходимым в дальнейших работах рассмотреть более детализированно каждый этап работы над музыкальным образом во взаимосвязи с жанровым своеобразием сочинений.

Литература:

- 1. Гржибовская Р. Н.** Интерпретация музыкального произведения / Р. Н. Гржибовская // Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Каузовой, А. Николаевой. – М. : Владос, 2001. – 368 с.
- 2. Григорьев В.** Некоторые черты педагогической системы Д. Ф. Ойстраха / В. Ю. Григорьев // Музыкальное исполнительство и педагогика / сост. Т. Гайдамович. – М. : Музыка, 1991. – 240 с.
- 3. Красовская Е.** Охват формы музыкального произведения / Е. Н. Красовская // Теория и методика обучения игре на фортепиано / под общ. ред. А. Каузовой, А. Николаевой. – М. : Владос, 2001. – 368 с.
- 4. Куземина Л.** Исполнительский анализ музыкальных сочинений по системе Б. Л. Яворского / Л. А. Куземина. – Харьков : ХВВКИУРВ, 1983. – 27 с.
- 5. Ларченко О. А.** Педагогические принципы П. А. Серебрякова / О. А. Ларченко // Музыкальное исполнительство и педагогика / сост. Т. Гайдамович. – М. : Музыка, 1991. – 240 с.
- 6. Мартинсен К.** Индивидуальная фортепианная техника / К. А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.

Єненко І. О. Вивчення форми музичного твору у виконавських класах.

Ця стаття є спробою систематизувати способи роботи над формою музичного твору у взаємозв'язку із завданнями, що стоять перед виконавцем на різних етапах вивчення твору.

Ключові слова: архітектонічний слух, рельєфність інтонації, музичний твір, музичне мистецтво.

Єненко И. А. Изучение формы музыкального произведения в исполнительских классах.

Данная статья является попыткой систематизировать способы работы над формой музыкального произведения во взаимосвязи с задачами, стоящими перед исполнителем на разных этапах изучения сочинения.

Ключевые слова: архитектурный слух, рельефность интонирования, музыкальное произведение, музыкальное искусство.

Yenenko I. O. Studying the Music's Form During the Lessons in Performance.

This article is an attempt to systematize the methods of prosecution of form of piece of music in intercommunication with tasks which stand before a performer on the different stages of study of work.

Key words: architectonic ear, relief of intonation, piece of music, musical art.

УДК [373.016 + 378.016] : 811.161.1

В. И. Ковалёв

**СУРЖИК И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

Так называемый суржик и в наши дни относится к числу широко распространённых, широко известных, широко обсуждаемых, но всё-таки малоизученных явлений.

Действительно, суржик можно услышать в устной речи как рядовых граждан, живущих в самых разных регионах Украины, так и высших государственных деятелей – президента, премьер-министра, председателя и депутатов Верховной Рады. Суржик можно увидеть в телевизионных титрах и газетных статьях, на этикетках товаров и рекламных плакатах. Суржик появляется в интервью и бытовых беседах, неподготовленных и подготовленных монологах, авторских текстах и текстах, прошедших редактирование. Тихонько посмеиваясь над своими гонителями, суржик проникает даже в публикации, посвящённые борьбе с ним самим.

В самом деле, разножанровые тексты, тематически связанные с суржи́ком, в последнее десятилетие XX века – первое десятилетие XXI века выходили в свет часто. В центре внимания их авторов находятся такие проблемы:

- оценка суржика с точки зрения культуры украинской речи;
- его место в системе украинского национального языка;
- создание терминов и дефиниций, адекватно отражающих сущность этого речевого явления;
- уровневая классификация суржика,
- причины его широчайшего распространения в наше время;
- коммуникативно-прагматическая характеристика суржика в различных сферах общения;
- влияние билингвизма на появление суржика в процессе коммуникации.

Примечательным следует признать следующее обстоятельство: несмотря на то, что в наши дни ненормированные заимствования из украинского языка в русскую устную и письменную речь становятся всё более заметными, суржик как лингвистический феномен всё ещё остаётся объектом исследования в основном украинистов. Это прежде всего работы К. Акикши, Р. В. Бесаги, Л. Биланюк, В. Демченко, Т. Кознарского, Т. В. Кузнецовой, Л. Т. Масенко, А. Погрибного, В. Радчука, О. Рудой, А. Сербенской, Л. А. Ставицкой, М. Стрихи, В. М. Труба, М. Д. Феллера, О. Шарварка, Н. П. Шумаровой, О. Шумилова.

Из всех современных работ, посвящённых суржику, следует прежде всего отметить книги Л. Т. Масенко [1] и Л. А. Ставицкой [2]. Они выделяются и по широте охвата практического материала, и по глубине концептуальных обобщений, хотя и не все выводы авторов можно считать бесспорными.

Однако даже в этих работах не рассматриваются лингводидактические аспекты указанного речевого феномена. А между тем без формирования правильного, научного представления о нём у широких масс носителей как украинского, так и русского языков трудно рассчитывать на существенное повышение коммуникативной культуры населения в этом отношении.

Кроме того, теория обязательно должна быть подкреплена системой адекватных практических действий. Причём начинать эту работу целесообразно ещё в детском возрасте и обязательно закреплять положительные результаты в студенческом.

Однако в учебниках и учебных пособиях по украинскому и русскому языкам, как для средней, так и для высшей школы, суржик фактически не рассматривается. Вот почему очень актуальными представляются следующие научно-практические задачи:

- выделить из всего массива научной информации тот теоретический минимум, который необходим для формирования у школьников или студентов научного представления о суржику;
- адаптировать лингвистические сведения к условиям учебно-познавательного процесса с учётом возрастных особенностей массового адресата;
- создать систему “антисуржиковых” практических заданий для школьников и студентов.

Разработка первоочередных мер в этих направлениях и является целью данной статьи.

В высших учебных заведениях логично было бы ввести специальные учебные предметы, главной целью которых является оптимизация культуры речи при общении как на русском, так и на украинском языке.

На факультете иностранных языков Луганского национального университета имени Тараса Шевченко такие предметы успешно преподаются на протяжении более десяти лет.

На заочном отделении это “Сопоставительная типология русского и украинского языков”. К сожалению, количество аудиторных часов, выделенных на этот предмет (восемь), меньше необходимого минимума. Однако и в таких условиях студенты получают чёткие и полезные ориентиры для самостоятельного повышения уровня коммуникативной культуры в условиях билингвизма.

На дневном отделении эту роль успешно играет “Перевод с русского языка на украинский и с украинского на русский”. В процессе изучения этой переводоведческой дисциплины студенты I курса не только получают пропедевтические сведения по теории и практике перевода и выполняют задания, связанные с переводом актуальных для себя жанров, но и ведут наблюдения за русской и украинской речью в СМИ.

В результате такого многолетнего мониторинга, который вызывает у студентов неизменный интерес, нами была собрана внушительная коллекция примеров суржика из публичных выступлений политиков, чиновников, актеров и других представителей коммуникативных профессий. Собранные материалы неоднократно с успехом представлялись в оригинальной театрализованной форме в рамках традиционных фестивалей юных переводчиков.

Такая работа, как показали последующие анкетирование и интервьюирование студентов, не только вызывает у них интерес, но и обостряет умение вести наблюдения за чужой и своей речью, а также внимание к культуре коммуникации.

Подмечая суржик в речи представителей коммуникативных профессий, молодые люди более ответственно начинают относиться к своему языковому арсеналу. А остроумная презентация собранных материалов способствует закреплению в сознании и правильных эмоционально-оценочных акцентов.

Введению эффективной “антисуржиковой прививки” молодому поколению серьёзно препятствует отсутствие соответствующих тем в школьных программах по украинскому и русскому языкам.

Однако и в таких условиях можно формировать у учащихся научное представление о суржике. Один из перспективных способов – написание небольших (8 – 11 предложений) научно-популярных новелл, посвященных отдельным аспектам данного речевого феномена. При этом непременным условием является пригодность такого текста для использования в упражнении, предназначенном для закрепления определённого программного материала.

Приведём два примера таких новелл, сочинённых автором этой статьи специально для учебника по украинскому языку для 9 класса под редакцией И. М. Пентилюк и Е. Н. Горошкиной. Первое упражнение

предназначено для теми “Сложноподчинённое предложение”, а второе – “Бессоюзное сложное предложение”.

Списуючи текст, поставте, де потрібно, коми. Виділіть підрядні сполучники і сполучні слова. Усно визначте, які типи підрядних частин використано в цьому тексті. Знайдіть речення, де підрядна частина розташована у середині головної, і зробіть його синтаксичний розбір.

ЩО ТАКЕ СУРЖИК?

В XIX сторіччі це слово використовували селяни щоб називати суміш пшениці з житом або ячменю з вівсом а також борошно з такого зерна. Хліб із нього виходить несмачний і поганенький на вигляд так що слово поступово набуло негативної оцінки. Цікаво що його тоді вживали в такому ж значенні й росіяни. Воно є в найбільшому словнику російської мови який створив уродженець Луганська прекрасний знавець української мови Володимир Даль.

Коли вітчизняні лінгвісти почали вивчати усне спілкування вони звернули увагу на цікаве явище. В багатьох населених пунктах де українськомовні та російськомовні люди жили поряд їхні мови з часом змішувались. Наприклад хоча в нас є нормальні слова *літак, зрозуміти, цілодобово* замість них вживають *самоліт, поняти, круглдобово*. Подібні дублери нагадали вченим про суржик тому що в них поєднання російських і українських морфем таке ж недоладне як суміш пшениці з житом у тісті. Якщо всупереч мовним правилам змішувати в реченні українські та російські слова і морфеми теж вийде суржик.

Розвиток мовлення.

Скільки лексичних значень має слово суржик? Назвіть їх, не дивлячись у підручник. В якому значенні це слово частіше вживається в сучасній мові?

Списуючи, поставте потрібні розділові знаки. Знайдіть у тексті безсполучникові складні речення. Чому в деяких із них ви поставили двокрапку, а в інших – тире?

ОБЕРЕЖНО: ІМПОРТНІ СЛОВА!

Імпорт називають завезення товарів із-за кордону. Економічній науці відомий суворий але об'єктивний закон імпортувати можна лише такі предмети які не виробляє або недостатньо виробляє вітчизняна промисловість. Буде забагато іноземних товарів загальмується розвиток нашого виробництва. Імпорт постійно більший за експорт країна поступово втрачає незалежність і самостійність.

Подібний закон діє і в мові запозичувати можна лише таку лексику яка дає предмету або дії більш влучну та зручну назву ніж слова

рідної мови. Таких корисних запозичень насправді не може бути багато наша “мовна промисловість” вже створила безліч різноманітних “лексичних товарів” на всі смаки та випадки життя і спроможна створити ще скільки завгодно слів. І ці скарби не коштуватимуть нам жодної копійки. Може тому ми їх і не цінуємо?

Вживатимемо забагато іншомовної лексики самі зупинимо розвиток рідної мови. Тому будь ласка уважно придивляйтесь і прислухайтесь до модних імпортованих слів чи дійсно вони необхідні чи не стануть камінчиками які захаращуватимуть чисті джерела рідної мови?

Розвиток мовлення.

Усно викладіть головну думку тексту. Підберіть власні приклади зайвих запозичень у сучасній українській мові. Приготуйтеся довести, чому ви вважаєте їх зайвими.

Основную перспективу нашего исследования мы видим в следующем.

Те разделы школьных программ как по русскому, так и по украинскому языку, которые посвящены культуре речи, необходимо дополнить темами, ориентирующими учителя на профилактику суржика. Далее для методического обеспечения этого направления урочной деятельности соответствующий теоретический материал и практические задания должны быть включены в школьные учебники и пособия. Эта работа будет эффективной, если её организовать по линейно-ступенчатому принципу и последовательно проводить в начальных, средних и старших классах.

Однако для того, чтобы успешно осуществлять профилактику суржика в классе, школьный учитель должен получить основательную теоретическую и практическую подготовку в этом направлении в высшем учебном заведении. С этой целью логично было бы включить соответствующую тему в программу “Введение в языкознание”. Однако у этого предмета свой широкий круг профессиональных задач. Поэтому было бы весьма целесообразно ввести в учебные планы на предвыпускном или выпускном курсе небольшую по количеству часов специальную суржиковедческую дисциплину.

Література:

1. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір / Л. Т. Масенко. – К. : “КМ Академія”, 2004. – 163 с. **2. Ставицька Леся** Суржик: міф, мова, комунікація / Леся Ставицька, Володимир Труб // Українсько-російська двомовність. Лінгвосоціологічні аспекти : зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. Ставицької ; Ін-т укр. мови НАН України. Відділ соціолінгвістики. – К. : ПУЛЬСАРИ, 2007. – С. 31 – 120.

Ковальов В. І. Суржик і актуальні проблеми комунікативної культури.

У статті розглянуто проблеми презентації інформації про суржик і супутні мовленнєві феномени у навчальний процес середньої та вищої школи, запропоновано конкретні заходи, спрямовані на підвищення комунікативної культури молоді.

Ключові слова: суржик, культура мовлення, лінгводидактичні аспекти.

Ковалёв В. И. Суржик и актуальные проблемы коммуникативной культуры.

В статье рассматриваются проблемы презентации информации о суржике и сопутствующих речевых феноменах в учебном процессе средней и высшей школы, предлагаются конкретные меры по повышению коммуникативной культуры молодёжи.

Ключевые слова: суржик, культура речи, лингводидактические аспекты.

Kovalyov V.I. Surzhyk and the core problems of the speech culture.

In article the author argues the problem of presentation information about mix dialect in educational process at secondary school and university.

Key words: surzhyk, speech culture, linguadidactic aspects.

УДК 378.016:811.161.2'373.74

Т. С. Маркотенко

**УВИРАЗНЕННЯ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДНЗ ФРАЗЕОЛОГІЗМАМИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

У вітчизняній лінгводидактиці останніх років значно поживавився інтерес до проблем виразності мовлення, удосконалення мовленнєвої діяльності студентів у науковій та професійній сфері, що знайшло практичне втілення в дисертаційних дослідженнях, зокрема, у зв'язку з розробкою основних положень системного підходу до формування культури професійного мовлення майбутніх учителів (О. І. Кретьова), формуванням комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя (М. П. Васильєва), формуванням мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін (Л. В. Лучкіна), удосконаленням професійного мовлення студентів факультету фізичного виховання (Л. М. Головата), розвитком мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів (К. Я. Климова, В. Д. Усатий), увиразненням мовлення майбутніх

учителів історії професійно-орієнтованими фразеологізмами (Л. І. Прокопенко). Науковці стверджують, що обов'язковою вимогою й важливою передумовою ефективності викладу навчального матеріалу вчителем виступають образність, виразність і конкретність його професійного мовлення (Л. І. Прокопенко, О. І. Кретова та ін.).

Ученими виділені такі типи виразності мовлення: структурна, образно-емоційна, понятійна та змішана (Б. Головін); структурно-інтонаційна й логічна (Н. Бабич); експресивно-фонетична, експресивно-морфологічна (словотворча), експресивно-лексична та експресивно-синтаксична (Л. Таніна). Провідні ідеї та ключові питання сучасної лінгводидактики щодо проблем опрацювання фразеологічного рівня мовної системи, сутності фразеологізму як одиниці мови, що є засобом увиразнення мовлення, засвідчено в наукових дослідженнях Н. Д. Бабич, В. Ф. Дороз, Л. П. Кожуховської, В. І. Кононенко, Г. В. Онкович, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій та ін. На засобах увиразнення мовлення зосереджують увагу Н. Бабич, Н. Бібік, Ф. Гужва, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, Л. Струганець, Л. Таніна та ін. Л. І. Прокопенко зазначає, що з-поміж засобів, за допомогою яких створюється логічна і особливо – емоційно-образна палітра мовлення вчителя, фразеології належить виняткова роль [7, с. 7].

Проблема формування виразного мовлення розглядається вченими не лише як вузько лінгвістична чи методична. Вона потребує різнобічного вивчення.

Мета статті – розкрити етнолінгвістичний складник увиразнення мовлення майбутніх вихователів ДНЗ.

Під *увиразненням мовлення* розуміємо кількісне й якісне збагачення словника широкою палітрою образних засобів, фразеологізмів, прислів'їв і приказок, що забезпечують мовленнєве самовираження особистості, допомагають найточніше, найяскравіше висловити власні думки, почуття, стани. До *фразеологічних одиниць* ми відносимо стійкі, відтворювані, експресивні, з допуском варіантності поєднання слів з цілісним значенням. Аналіз лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми дозволив дати визначення феномена соціально-обрядові фразеологізми й відповідно виокремити значну групу висловів з фразеологічного складу української мови. До *соціально-обрядових фразеологізмів* ми відносимо стійкі словосполучення, що вербалізують феномен духовної культури, тобто вірування, звичаї та обряди українського народу, моральні норми поведінки. Отже, йдеться про значну кількість фразеологічних одиниць, які містять у семантиці національно-культурний компонент, і відтак відіграватимуть значну пізнавально-виховну роль під час вивчення мови.

Аналіз лінгвістичної літератури з проблеми дослідження (В. Дороз, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Ужченко та ін.) допоміг виділити такі *прийоми* стилістичного використання фразеологізмів:

- 1) прийоми, пов'язані з використанням загального образу;

2) прийоми, пов'язані з конкретним обігруванням фразеологізмів чи їх окремих компонентів;

3) прийоми, пов'язані зі зміною форми компонентів або компонентного складу (зміна граматичних форм компонентів, скорочення або розширення компонентного складу, лексичні видозміни тощо) фразеологізму.

Класифікація прийомів стилістичного використання фразеологізмів становить певну трудність, тому що вони не виступають ізольовано, а накладаються один на одного, збігаються окремими сторонами, характеризуються синкретичністю [8, с. 144].

Використання загального образу фразеологізму залежить не тільки від семантики, а й від його емоційно-експресивного забарвлення, оскільки він не лише називають певне явище, предмет, ознаку, але й виражає експресивну, емоціональну оцінку, передає наше ставлення до предмета (В. Чабаненко). Відповідно до емоційно-експресивного забарвлення фразеологізмів лінгвісти поділяють їх на урочисті, жартівливі, фамільярні, іронічні, зневажливі. На думку В. Чабаненка, експресивність – “найінтенсифікованіша ознака” як інгерентна риса фразеологізмів, що “активізує мислення людини, викликає напругу почуттів у слухача (читача)” [11, с. 102]. Сприяє цьому і вибір об'єкта, що підлягає повторній номінації: через фразеологію проходить не вся людська практика, а тільки ті її сторони й грані, які вторинно відбиваються “через випукле дзеркало людських почуттів, сприймань і їх оцінок” [10, с. 75].

Засобом створення образності мовлення є *евфемізація, метафоризація, метонімізація, слово-символ*. Науковці стверджують, що мова виробила розгалужену систему заміни певних слів або словосполучень (через страх перед об'єктом, що називається, або бажанням бути тактовним, уникнути грубого слова) евфемізмами (Б. Ларин). Унаслідок евфемізації висловів – способу заміни точних однослівних назв предметів іншими, описовими з міркувань їх пом'якшення, ввічливості, пристойності тощо – постали фразеологізми-евфемізми.

У минулому евфемізми були також реакцією на “заборонне побоювання заклинань, магічної дії називання, прямого найменування”, які зашифровують свій предмет, відволікають увагу від його узнавання, що нібито “перетворюють силою словотворчості злі якості, дії в сприятливі, бажані або хоча б нешкідливі” [5, с. 101 – 102]. Наприклад, нецнотливість дівчини позначають евфемізми *втратити (згубити) косу, розчесати дівчині косу до вінця, коси збавить* [8, с. 90], *звести дівку, покрити дівчину* [2, с. 16].

Засобом увиразнення мовлення є *слова-символи*. Лінгвісти підкреслюють, що українська мова багата на символіку (О. Афанасьєв, О. Веселовський, С. Єрмоленко, Ю. Гвоздарев, О. Куцик, О. Потєбня та ін.). Символи, за визначенням О. Веселовського, перетворюються в

“нервові вузли, дотик до яких будить у нас ряди певних образів, з одного боку більше, у другого менше; в міру нашого розвитку, досвіду здібності множити й поєднувати викликані образом асоціації” [1, с. 376]. Автори багатьох досліджень аналізують символізм української лексики на прикладі окремих фразеологізмів. Так, у монографії В. Ужченка, Л. Авксентьєва “Українська фразеологія” (1990) [8, с. 131] знаходимо інформацію, що символом відмови під час сватання виступає найчастіше гарбуз: *давати (підносити) / (піднести) [печеного] гарбуза* – “відмовити тому, хто сватається”, *діставати / дістати (покуштувати, потягти, схопити, покотити, підложити і т. ін.) [печеного] гарбуза* – “одержати відмову під час сватання”.

У “Фразеологічному словнику української мови” В. Ужченка та Д. Ужченка в етнолінгвістичному коментарі до фразеологізмів автори зазначають, що символом межі, дому, житла, з яким пов’язано багато значимих ритуальних обрядів, виступає *пори́г* [9, с. 154]; через поріг намагаються не впускати неприємних людей, не вітатися й не прощатися, нічого не подавати й не бесідувати. Фразеологізми з лексемою *пори́г* зберігають активне вживання: *і на поріг не пустити* – “забороняти комунебудь приходити кудись, не хотіти бачити когось”, *і порога не переступати / не переступити* до кого – “не бути, не бувати де-небудь, у когось”, *показувати / показати поріг (порога)* – “виганяти когось, відмовляти комусь”, *оббивати / оббити пороги* – “постійно приходити кудись”.

Найрізноманітніші ефекти увиразнення мовлення спричиняє такий стилістичний прийом як *поєднання і чергування експресивно-видозмінених і стандартних елементів* у межах окремих фразеологізмів чи в межах коротких відрізків тексту, зіставлення фразеологізмів в чистому і трансформованому вигляді, переплетення лінгвістичного (традиційного) і екстралінгвістичного [8, с. 144]. Проілюструємо зазначене через лінгвістичне (традиційне) і екстралінгвістичне трактування дефініції “ставати дорослим, самостійним”: на фоні фразеологізмів *ставати на ноги* – “підрости, зробитися дужим, самостійним”, *виростати з пелюшок* – “підрости, стати самостійним”, та фразеологізму *вбиватися в колодочки*, що несе вже в собі екстралінгвістичну інформацію: коли хлопець або дівчина досягали віку одруження, то “справляли колодія”. Неодруженому парубкові дівчина прив’язує до руки чи ноги качалку, ніби покарання за те, що вчасно не одружився. Парубок повинен цю колодку волочити, поки не дасть відчипного. Колодій був ніби святом кохання – із зими до весни колодка ніби зв’язувала молодь [8, с. 86], весною *віддавали колодки* – хлопець, одержавши від дівчини писанку, повинен був найняти танець [2, с. 271]. Приклад такого увиразнення мовлення можна спостерігати в уривку: *Іван став на ноги... Від жінки одержав непогане придане...Вбився в колодочки і господарював в степу (І. Цюпа).*

При увиразненні мовлення ефективним є такий стилістичний прийом, як *розширення складу фразеологізму*, наприклад: *стати на рушник, стати на вишиті (вишивані) рушники, стати на рушник злагоди*. Десь близько дванадцятої такий наплив бажаючих *стати на рушник злагоди*, що я вже не встигаю розпитати кожне подружжя (З газети). Це не пусті компоненти, не зайві, вони роблять не тільки фразеологізми виразнішими, а висловлювання більш точним, яскравішим, виразним. Лінгвісти, які досліджують доречність використання фразеологізмів, указують на здатність останніх відображати мовні прикмети часу на позначення нового, що з'являється в житті суспільства (Н. Бабич, Г. Булашев, Я. Головацький, М. Демський, В. Калашник та ін.). Так, за часів становлення радянської влади, а згодом у період боротьби з п'янством виникає вислів *комсомольське весілля* на позначення весілля, характерною особливістю якого було те, що воно відбувалося без спиртних напоїв: П'ятдесят років тому у Клепінинському сільбуді відбулося *комсомольське весілля: на вишиваний рушник стали* тоді доярка Олена і тракторист Василь (Рад. Україна, 25 червня, 1982, с. 4). Як бачимо, наведені фразеологізми не тотожні за значенням, вони передають різні відтінки значень чи варіативність подій і допомагають мовцю бути різноманітнішим у засобах вираження думки, “інакше деякі з них просто перестали б уживатися як зайві, непотрібні” [4, с. 35].

Особливо цінним засобом для увиразнення мовлення є *синонімія* фразеологічних одиниць. Кожен синонім, – зазначають мовознавці, – має свою історію, свої традиції у вживанні, своє місце і роль [4, с. 35]. Наприклад, обряд “покривання молодої” віддзеркалено у семантичних фразеологізмах *покривати молодих, зав'язувати платок, заплітати коси, знімати цвіти, скидати фату, розплітати косу, напинати платком, покривати молоду* тощо. Зазначені фразеологізми часто зустрічаються в етнографічній літературі, проте у кожному окремому випадку вони підкреслюють нові відтінки, нові сторони сприйняття обряду.

Мовознавці вказують ще на один важливий стилістичний засіб увиразнення мовлення, що дає змогу образно передати найтонші відтінки значень, – *варіантність фразеологізмів* (видозмінні форми одного й того ж фразеологізму, які не впливають на його цілісне значення) (В. Зимін, В. Мокієнко, В. Солнцев): наприклад, вирази *брати за душу, хапати за душу, щипати за душу, брати за серце, хапати за серце, щипати за серце* є варіантами одного фразеологізму *брати (хапати, щипати) за душу (за серце)*.

Увиразненню мовлення сприяє такий стилістичний засіб як *факультативність* компонентів у складі фразеологізмів, тобто поява чи зникнення окремих слів, які колись входили до структури генетично споріднених висловів. Наприклад: “займатися пустими балачками” – факультативні компоненти у словниках подано у квадратних дужках, у круглих дужках прийнято подавати варіанти (взаємозамінні) слова –

молоти язиком [як порожній млин (як на жорнах, як вітряком)], душа [аж] у п'ятах (душа у (нід) п'яти ховається (заглядає і т. ін.) [3, с. 6].

Отже, фразеологізми зберігають інформацію про звичаї, обряди, моральні норми, мовну поведінку українського народу, характеризуються різноманітними стилістичними, виражальними можливостями, тобто здатністю відбивати найтонші відтінки думки, психічного стану, почуттів людини, і становлять словникове багатство української мови. Фразеологічний фонд є надбанням носіїв мови і, як і кожне суспільне явище, перебуває в постійному русі. До нього залучаються нові вирази окремі з них можуть виходити із вжитку. Тому потреба дослідження способів увиразнення мовлення фразеологізмами, зокрема соціально-обрядової групи, завжди на часі.

Література:

- 1. Веселовський А. Н.** Историческая поэтика / А. Н. Веселовський. – Л. : Гослитиздат, 1940. – 646 с. **2. Грінченко Б. Д.** Словарь української мови : в 4 т. / упоряд. з дод. власного матеріалу Б. Д. Грінченко ; НАН України, Ін-т укр. мови. – Т. 2: З–Н. – К. : Наук. думка, 1996. – 588 с. **3. Коломієць М. П.** Словник фразеологічних синонімів / М. П. Коломієць, Є. С. Регушевський ; за ред. В. О. Винника. – К. : Рад. шк., 1988. – 198 с. **4. Культура української мови : довідник** / [авт. кол. : С. Я. Єрмоленко (кер.), Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. В. Ленець та ін.] ; за ред. і з передм. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 301 с. **5. Ларин Б. А.** Об евфемизмах / Б. А. Ларин // История русского языка и общее языкознание. – М., 1977. – С. 101 – 144. **6. Милорадович В.** Народне обряди и песни Лубенського узда / В. Милорадович // Сб. ХИФО. – 1897. – Т. 10. **7. Прокопенко Л. І.** Увиразнення мовлення майбутніх учителів історії професійно-орієнтованими фразеологізмами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія й методика навчання” / Л. І. Прокопенко. – О., 2005. – 20 с. **8. Ужченко В. Д.** Українська фразеологія : навч. посіб. для філол. фак. ун-тів / В. Д. Ужченко, Л. Г. Авксентьев. – Х. : Основа, 1990. – 167 с. **9. Ужченко В. Д.** Фразеологічний словник української мови: близько 2500 виразів / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Освіта, 1998. – 224 с. **10. Ройзензон Л. И.** Современные аспекты изучения фразеологии / Л. И. Ройзензон, Ю. Ю. Авалиани // Проблемы фразеологии и задачи её изучения в высшей и средней школе : докл. конф. / редкол. : В. Л. Архангельский, А. М. Бабич, С. Е. Крючков ; под ред. Р. Н. Попова. – Вологда, 1967. – С. 68 – 81. **11. Чабаненко В. А.** Теоретичні засади дослідження експресивних засобів української мови / В. А. Чабаненко // Мовознавство. – 1984. – № 2. – С. 11 – 18.

Маркотенко Т. С. Увиразнення мовлення майбутніх вихователів ДНЗ фразеологізмами як наукова проблема.

У статті розкрито етнолінгвістичний складник увиразнення мовлення майбутніх вихователів, виділено прийоми стилістичного використання фразеологізмів.

Ключові слова: фразеологізми, увиразнення мовлення, фразеологічні синоніми, розширення складу фразеологізму, варіантність фразеологізмів, слова-символи.

Маркотенко Т. С. Выразительность речи будущих воспитателей ДУЗ фразеологизмами как научная проблема.

В статье рассматривается этнолингвистическая составляющая выразительности речи будущих воспитателей, выделены приемы стилистического использования фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизмы, выразительность речи, фразеологические синонимы, расширение состава фразеологизма, вариантность фразеологизмов, слова-символы.

Markotenko T. S. How to Make the Speech of a Future Teacher Brighter while Using Phraseologisms from the Scientific Point of View.

The article deals with the ethnolinguistic element of enriching future teachers' speech. Methods of stylistic usage of idioms are defined.

Key words: idioms, speech enrichment, phraseological synonyms, broadening the structure of the idiom, phraseological variety, words-symbols.

УДК 372.8:802

Л. Т. Тишакова

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ЗА ІННОВАЦІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ**

У теорії педагогічної інноватики функціонують фундаментальні закони, знання яких дає змогу ефективно впроваджувати інновації у системі освіти і керувати ними. Закон – необхідне, істотне стійке відношення між природними і суспільними явищами, яке має властивість повторюватися. Закони педагогічної інноватики виражають зв'язок між поняттями цієї галузі знань, її складовими, властивостями понять.

Сьогодні виникла гостра необхідність у створенні фактично нового покоління навчальних програм, що повинні нести в собі основну ідею Державного стандарту – формування в учнів/студентів комунікативної компетенції, яка разом зі своїми складовими (мовна, мовленнєва, культурна компетенція) є базисом основного змісту

навчання іноземної мови, що цілком відповідає парадигмі навчання, виховання і розвитку особистості.

Загалом, будь-який інноваційний процес з погляду його ефективності значною мірою ризиковий. Суть не лише у потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках, що впливають на впровадження і використання інноваційної технології. Одні з цих чинників універсальні і виявляються в будь-якій сфері людської діяльності, інші – поширені в педагогічному середовищі.

До найголовніших недоліків інноваційної діяльності у сфері викладання іноземних мов належать потенційно ефективні інновації, які не впроваджуються або впроваджуються із значними запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведення. Сучасна ситуація розвитку інноваційних процесів в освітньому просторі актуалізує доопрацювання і оформлення здобутків нового педагогічного знання, а реальне здійснення інноваційної діяльності вимагає побудування концептуальної основи педагогічного нововведення. Сьогодні в нашому суспільстві створено реальні передумови для демократизації та гуманізації навчальних закладів, а також для оновлення системи всієї освіти.

Широкі можливості доступу до найновітнішої інформації за допомогою комп'ютерів та інформаційної мережі все більше привертають увагу молодих творчих педагогів іноземної мови. Комп'ютерні технології мобільні та гнучкі, вони здатні реагувати на швидкі зміни, адаптуватись до вимог викладачів та студентів, до практичного життя. Особливого значення комп'ютерні технології набувають під час вивчення англійської мови. Поглиблені знання англійської мови значно розширюють можливості користувачів Інтернету. Застосування нових форм та методів навчання сприяє більш легкому засвоєнню та запам'ятовуванню навчального матеріалу й індивідуалізації процесу навчання.

На сучасному етапі розвитку методики навчання англійської мови найбільше застосування знайшли комунікативно-орієнтовані концепції. Серед них найбільшою популярністю користуються комунікативна, проектна, інтенсивна та діяльнісна методики. Висунення іншомовної культури як цілі навчання викликало появу питання про необхідність створення нової методичної системи, яка змогла б забезпечити досягнення цієї мети найбільш ефективним та раціональним способом.

Логіка розробки комунікативної методики привела до остаточного висунення іншомовної культури як мети навчання іноземним мовам в навчальних закладах. Подібна система може бути побудована тільки на комунікативній основі. Крім того, як показала практика використання комунікативної методики, вона забезпечує не тільки засвоєння іноземної мови як засобу спілкування, але й сприяє розвитку всебічних якостей особистості студентів.

Головною діючою особою будь-яких інновацій в системі освіти є викладач як суб'єкт педагогічного процесу. Процес кардинальних змін школи і суспільства вимагають від нього переорієнтації його мислення на гуманістичні цінності адекватні характеру інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційні процеси мають найбільш давню історію і потребують всебічного вивчення в їх історичній ретроспективі. Сама проблема створення та втілення нововведення вимагає питання залежності і розповсюдження інновацій від вчителя, технології інноваційної підготовки, усунення психологічного бар'єру тощо [1].

На сьогодні залишається недостатньо дослідженою проблема розробки такої методики інтегрованого навчання говорінню, читанню та письму з використанням комп'ютерних програм з іноземних мов, яка сприяла б розвитку здібностей учнів/студентів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, а також, обумовлювала б зв'язок навчання іноземної мови зі світом людини у зв'язку з гуманізацією системи освіти України. Усе це і підтверджує актуальність вибору теми нашої статті.

З часом мінялися не тільки цілі навчання іноземної мови, але й вимоги до оволодіння нею. Методика навчання іноземної мови опинилася в кризовій ситуації. Кризова ситуація завжди потребує докорінної зміни. Криза оживила активний методичний пошук, який сприяв розвитку сучасних методичних концепцій навчання іноземним мовам: комунікативного (І. Л. Бім, Є. И. Пасов), інтенсивного (Г. А. Китайгородська), діяльностного (І. І. Ільясов) та інші [2, 6, 4, 3].

Виникла гостра необхідність у впровадженні в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних напрямків і технологій, створюючи при цьому всі необхідні умови для позитивної соціалізації особистості, акцентуючи увагу на посилення культурно-творчої функції сучасних навчальних закладів освіти і на залучення учнів/студентів до цінностей національної і світової культури.

Головну роль на сучасному етапі розвитку системи освіти відіграють комунікативно-орієнтовані методики, які основані на комунікації та творчості тих, хто навчається. Для суспільства, що трансформується, найбільш визначною прикметою є інноваційні процеси, які на думку вчених, ставлять собою ледь не єдиний спосіб подолання численних кризових явищ у всіх сферах людського буття. Процес загального оновлення уможливорює вже сьогодні вихід України на якісно новий рівень розвитку, у зв'язку з чим актуалізується роль теоретичних і практичних основ становлення і розвитку педагогічних інновацій.

Ми передбачаємо, що високого рівня підготовки студентів при вивченні іноземної мови можна досягти за таких умов: формування уявлень про своєрідність навчального процесу у вищому навчальному закладі, використання інформаційних технологій навчання іноземної мови (комп'ютеру та Інтернету) та практики засвоєння новітніх

технологій навчання і виховання. Такі умови дозволять досягти послідовності, системності у набутті навичок та вмінь читання, говоріння та письма іноземною мовою.

В останні роки ВНЗ різних країн звернули увагу на те, що існує можливість використання комп'ютерних телекомунікаційних технологій для навчання на відстані, у тому числі й іноземним мовам. На відміну від інших форм заочного навчання використання комп'ютерних телекомунікацій дає можливість: оперативної передачі будь-якої інформації на відстані, зберігання цієї інформації протягом будь-якого часу, її редагування, інтерактивність за допомогою спеціально розробленої для цих цілей мультимедійної інформації та оперативного зворотнього зв'язку між викладачем та іншими учасниками навчального курсу, доступ до різноманітних джерел інформації, у тому числі віддалених та розподілених базах даних, конференціям по всьому світі через систему Internet, організації спільних телекомунікаційних проєктів, а також міжнародних, електронних конференцій, комп'ютерних аудіо- та відео конференцій.

Наскільки ефективним буде будь-який вид дистанційного навчання, залежить від чотирьох факторів: ефективної взаємодії викладача та студента, не дивлячись, на те, що вони розділені відстанню, педагогічних технологій, що використовуються у процесі навчання іноземної мови, ефективності розроблених методичних матеріалів та способів їх доставки, ефективності зворотнього зв'язку.

Інакше кажучи, ефективність дистанційного навчання залежить від організації та методичної якості матеріалів, що використовуються, а також майстерності викладачів, які беруть участь в цьому процесі. Крім того, відокремлюється ряд характеристик ефективного дистанційного навчання: дистанційне навчання припускає більш ретельне та детальне планування діяльності тих, хто вивчає іноземну мову, її організацію; чітку постановку завдань та цілей навчання; доставку необхідних навчальних матеріалів; ключове поняття освітніх програм дистанційного навчання – інтерактивність. Курси дистанційного навчання повинні забезпечувати максимально можливу інтерактивність між учнем та вчителем, зворотній зв'язок між учнем та навчальними матеріалами, а також можливість групового навчання.

Важливим елементом будь-якого навчального курсу є мотивація, для цього потрібно застосовувати різноманітні засоби та прийоми, структура дистанційного навчання повинна бути модульною, щоб студент мав змогу усвідомити своє просування від модуля до модуля, вибирати будь-який модуль за своїм бажанням або на розсуд учителя, враховуючи рівень освіти студента. При цьому потрібно зауважити, що модулі більшого об'єму знижують мотивацію навчання. Особливе значення при навчанні іноземної мови має звукове супроводження, яке може бути реалізоване або за допомогою сіткових технологій або за допомогою CD-ROM.

У теперішній час сучасні інформаційні технології дають великі можливості вирішення проблеми дистанційного навчання. Пізнавальний компонент у процесі оволодіння професійною іншомовною компетентністю тісно пов'язаний з мотивацією. Найпридатніший засіб підвищення мотивації навчання – це зосередження на когнітивному, а не на мотиваційному аспекті навчання, що й призведе до підвищення мотивації, дасть імпульс до подальшого успішного навчання.

Формування іншомовної компетенції методом групової роботи сприяє виробленню раціональних комунікативних стратегій спілкування. Якість професійної іншомовної комунікації підвищується за рахунок індивідуалізації, глибини осмислення й сприятливого емоційного клімату.

Як один із найбільш ефективних засобів навчання іноземним мовам є Інтернет-проекти. Використання міжнародних телекомунікаційних проектів у практиці навчання іноземної мови дозволяє вирішити найбільш важке та разом з цим найвагоміше для методики завдання – створення мовленнєвого середовища та на його основі виявлення потреб у використанні іноземної мови на практиці. Глобальна мережа Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної інформації у будь-якій точці земної кулі. Ця інформація, звісно, аутентична, та, працюючи з нею, можна отримати необхідні дані щодо проблеми, над якою працює група студентів (навіть з декількох країн) у рамках проекту.

Під навчальним телекомунікаційним проектом ми розглядаємо спільну навчально-пізнавальну, творчу діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерних комунікацій, які мають спільну проблему, ціль, узгоджувальні методи, засоби діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату спільної діяльності. Специфіка таких міжнародних проектів виявляється у тому, що всі питання обговорюються іноземною мовою. Саме тому ми можемо говорити про створення мовленнєвого середовища та умов для формування потреб у використанні іноземної мови як засобу реального спілкування у процесі міжкультурної взаємодії.

Треба відмітити, що діалог культур тут відбувається безпосередньо, з перших обмінів представницькими листами. Студенти кожного разу знайомляться не тільки з інформацією, але й з особливостями культури своїх партнерів. Вони розповідають про свій навчальний заклад, свята, традиції, обговорюють роль жінки у демократичному суспільстві, процедури виборів до парламентів своїх країн, особливості своєї культури, своєї країни тощо.

Виходячи з вищевикладеного на основі проведення відповідної дослідницької роботи, ми прийшли до висновку, що активному діалогу культур у найбільшій мірі сприяють ті безмежні ресурси, які сьогодні представляє мережа Інтернет, яка дозволяє перенести акцент з різних видів вправ на активну мислюючу діяльність студентів. Знання

необхідно отримувати у вирішенні практичних проблем. Тільки тоді вони будуть у майбутньому успішно реалізовані у ході міжкультурного взаємозв'язку.

Саме такі проблеми є основою методики проектів з використанням Інтернет, запропонованою нами як один з найбільш ефективних засобів навчання іноземної мови у сучасному суспільстві. Ця методика складає суть розвиваючого, особистісно-орієнтованого характеру навчання. Проект у глобальній мережі надає кожному учню можливість проявити себе як особистість, як представника окремого культурно-мовленнєвого суспільства і таким чином сформувати саме ті вміння та навички міжкультурного спілкування, які допоможуть йому спілкуватися у сучасному інтегрованому суспільстві.

Методика інтегрованого навчання всім видам мовленнєвої діяльності з використанням Інтернет дозволяє ефективно поєднувати групову та індивідуальну роботу, дослідницьку та творчу діяльність. Ефективність використання проектних методик на практиці навчання іноземним мовам дуже висока, якщо вони проводяться систематично та грамотно, при цьому ми спостерігаємо значне поліпшення з декількох видів мовленнєвої діяльності: збільшення якості перекладу тексту, вдосконалення вмінь усної та писемної мови.

Література:

1. Алексюк А. М. Технології навчання: 75-річчю від дня заснування УДАВГ присвячується / А. М. Алексюк, В. І. Басич та ін. – Рівне, 1997. – 82 с. **2. Бим И. Л.** Личностно-ориентировочный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 12. – С. 11 – 15. **3. Ильясов И. И.** Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 200 с. **4. Китайгородская Г. А.** Методика интенсивного обучения ИЯ / Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во МТУ, 1986. – 100 с. **5. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1998. – 180 с. **6. Пасов Е. И.** Основы методики обучения ИЯ / Е. И. Пасов. – М.: Русс. язык, 1977. – 215 с.

Тишакова Л. Т. Методичні основи навчання іноземної мови за інноваційними технологіями.

У статті розглядається проблема організації методики інтегрованого навчання говорінню, читанню та письму з використанням інтерактивних комп'ютерних програм з іноземних мов. Використання комп'ютерних технологій сприяє розвитку здібностей студентів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, а також, обумовлює зв'язок навчання іноземної мови з розвитком особистості студента.

Ключові слова: інноваційна діяльність, комп'ютерні технології, Інтернет-проекти, дистанційне навчання, інтерактивні програми навчання іноземної мови.

Тишакова Л. Т. Методические основы обучения иностранному языку по инновационным технологиям.

В статье рассматривается проблема организации методики интегрированного обучения говорению, чтению и письму с использованием интерактивных компьютерных программ по иностранным языкам. Использование компьютерных технологий способствуют развитию навыков применять иностранный язык как инструмент в диалоге культур и цивилизаций в современном мире, а также обуславливает связь обучения иностранному языку с развитием личности студента.

Ключевые слова: инновационная деятельность, компьютерные технологии, Интернет-проекты, дистанционное обучение, интерактивные программы обучения иностранному языку.

Tishakova L. T. Methodology of teaching a foreign language via innovative technologies.

The problem of organization of methodology of the integrated teaching speaking, reading and writing modules with the use of foreign languages interactive computer programmes is considered in the article. Using computer technologies develops students' abilities to apply a foreign language as the instrument in the dialog of cultures and civilizations in the modern world, and also determines connection of learning a foreign language with the development of student's personality.

Key words: innovative activity, computer technologies, Internet-projects, distance learning, interactive programs of foreign language teaching.

УДК 373.3.091.33-028.22

Ю. Ю. Якімів

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Активна діяльність галузі виробництва комп'ютерної техніки і програмного забезпечення, особливо для персональних комп'ютерів, а також фірм з надання телекомунікаційних сервісів призвела до того, що людина сучасного інформаційного суспільства вже не може обійтися без комп'ютера. Тенденція проникнення інформаційних технологій у сфері

людської життєдіяльності є характерною для гуманітарних сфер суспільства й, насамперед, для сфери освіти.

Аналіз стану цієї проблеми, з огляду на специфіку діяльності педагогів початкової школи, показує, що широке використання комп'ютерних технологій дозволяють учителю початкових класів накопичувати та зробити легко доступними величезні обсяги навчально-наукових та навчально-методичних матеріалів. Крім того, уможлиблюється забезпечення високої наочності змістовної навчальної інформації, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу, виведення на високий технологічний рівень науково-педагогічні дослідження тощо. Використання комп'ютерних інформаційних технологій у сфері освіти з одного боку, відкриває широкий простір для творчості фахівців освітньої галузі, розкриває можливості при розв'язанні професійних та пошукових завдань, а з іншого боку висуває певні вимоги до особливостей їх використання у своїй професійній діяльності.

Дослідження, пов'язані з питаннями створення, використання та розвитку сучасних інформаційних технологій знайшли своє відображення в роботах Б. Гершунського, В. Монахова, І. Роберт, Н. Тализіної та ін. Проблемою використання комп'ютерних технологій навчання в професійній освіті займалися Г. Бородовський, В. Извозчиков, Є. Полат, В. Симоненко та ін. Психолого-педагогічні проблеми комп'ютеризації навчання відображені в роботах Є. Машбица, Н. Нечаєвої, В. Петровського, Г. Фролової та ін.

Мета статті – проаналізувати основні особливості використання комп'ютерних технологій майбутнім вчителем початкових класів у навчально-виховному процесі.

Застосування технологій навчання з використанням комп'ютерних засобів є одним із напрямків підвищення ефективності професійної підготовки студентів. Педагогічно обґрунтоване й цілеспрямоване впровадження комп'ютерів у процес навчання відкриває такі можливості, які недосяжні для інших традиційних методів викладання.

Нові інформаційні технології в навчальному процесі допускають використання різноманітних сучасних пристроїв обробки інформації, включаючи комп'ютери, їх периферійне обладнання, засоби зв'язку, відеотехніку, засоби мультимедіа.

Академік А. Єршов виділив такі педагогічні можливості персонального комп'ютера:

1. Комп'ютер є найбільш *адекватним технічним засобом* навчання, що сприяє *діяльнісному* підходу до навчального процесу.

2. Перебуваючи в стані прийняти на себе роль активного партнера з динамічним поєднанням виклику і допомоги, комп'ютер тим самим *стимулює активність* учнів.

3. Програмованість комп'ютера в поєднанні з динамічною адаптованістю сприяє *індивідуалізації* навчального процесу, зберігаючи його цілісність.

4. Комп'ютер – ідеальний засіб для *контролювання* поточних (особливо тренувальних) стадій навчального процесу.

5. Внутрішня формалізованість роботи комп'ютера, чіткість у дотриманні “правил гри” у поєднанні з принциповим прагненням до пізнання цих правил сприяють більшій *усвідомленості* навчального процесу, підвищують його інтелектуальний і логічний рівень.

6. Здатність комп'ютера до побудови візуальних та інших складних образів значно підвищує *пропускну здатність* інформаційних каналів навчального процесу.

7. Комп'ютер вносить у навчальний процес принципово *нові пізнавальні засоби* (обчислювальний експеримент, рішення задач за допомогою експертних систем, конструювання алгоритмів і поповнення баз знань тощо).

8. Являючись ведучим і масовим інструментом науково-технічної революції, комп'ютер самим фактом включення в навчальний процес уможлиблює *органічне з'єднання* освітнього середовища з реальним світом.

9. Властивості універсальності і програмованості, здатність комп'ютера до багатоцільового застосування дозволяють у багатьох випадках скоротити вартість технічних засобів навчання, виключивши витрати на натурні експерименти, лабораторні роботи тощо [1].

Таким чином, перераховані педагогічні можливості персонального комп'ютера як технічної системи, доцільно може бути вбудована у *освітню систему*.

Конструктивно-технічні характеристики персонального комп'ютера дозволяють використовувати його на різних за змістом і організаційними формами аудиторних і позааудиторних заняттях. При цьому він вписується в рамки традиційного навчання з широким використанням усього арсеналу засобів навчання. Персональний комп'ютер може сприяти активному включенню студента в навчальний процес, підтримувати інтерес до навчання, сприяти розумінню і запам'ятовуванню навчального матеріалу. Аспекти функціонального застосування комп'ютера в навчальному процесі можуть бути наступними:

- 1) забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання;
- 2) забезпечення індивідуалізації навчального процесу;
- 3) підвищення наочності навчального процесу;
- 4) пошук інформації з найширших джерел;
- 5) моделювання досліджуваних процесів або явищ;
- 6) організація колективної та групової роботи.

У той же час навчання молодших школярів із комп'ютерною підтримкою регулюється двома вимогами – гігієнічними та навчальними.

Сучасна комп'ютерна техніка, порівняно із застарілими комп'ютерами минулого століття, помітно знизилла негативні впливи на здоров'я людини. Проте, як показують дослідження, запобігти шкідливого впливу можливо лише за умови чіткого дотримання санітарних норм та правил роботи з комп'ютерною технікою.

У Державних санітарних правилах і нормах (ДСанПіН 5.5.6.009-98) визначено правила облаштування та обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах.

Доктор медичних наук Н. Полька на підставі вивчення реакцій організму учнів, їх працездатності й здоров'я запропонувала і науково обґрунтувала норми тривалості протягом доби безперервної праці молодших школярів на комп'ютері: для дітей 6-річного віку – 10-12 хв.; 7-8-річних – 15 хв. і для 9-10-річних – до 20 хв. не більше 4-х разів на тиждень [2]. Також нею було обґрунтовано основні гігієнічні принципи безпечного для здоров'я застосування комп'ютерної техніки під час навчання школярів [3, с. 26]. Серед них чільне місце займають принципи психо-гігієнічної експертизи навчальних комп'ютерних програм та розвитку гігієнічного виховання дітей у засвоєнні гігієнічної культури користування комп'ютерною технікою.

З огляду на це, варто дещо зосередитися на анатомо-фізіологічних особливостях дитини молодшого шкільного віку. Зокрема, вчена Н. Полька вважає, що опорно-руховий апарат школярів відзначається гнучкістю, оскільки в кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливим викривленням хребта, кисті руки. Такі зміни підвищують вимоги до облаштування комп'ютерних класів, обладнання їх спеціальними меблями, створення режиму освітлення тощо [Там само].

Не останню роль в удосконаленні координації рухів дрібних м'язів учня може відігравати регламентована робота з комп'ютерною технікою. На сьогоднішній день основними засобами введення інформації та керування комп'ютером залишається клавіатура та маніпулятор "мишка", які вимагають швидких рухів, а також точного позиціонування руки і пальців. Саме тому в багатьох прикладних програмних засобах навчального призначення велику увагу приділено набуттю та удосконаленню навичок роботи з клавіатурою і "мишкою".

Хоча у здорових дітей і добре розвинені всі органи чуття, проте, деякі з них мають свої особливості. Наприклад, очі завдяки еластичності кришталіка, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози, то це може призвести до підвищення очного тиску, до нечіткості зображень на сітківці та до виникнення короткозорості.

Отже, можна відмітити, що головною вимогою при використанні вчителем початкових класів комп'ютерних технологій в навчально-

освітньому процесі є необхідність обліку факторів, які впливають на здоров'я дітей молодшого шкільного віку, а також знань їх вікових фізіологічних та психологічних особливостей.

Уміння використовувати комп'ютер для вирішення професійних і навчальних завдань є обов'язковим компонентом підготовки майбутніх фахівців у різних сферах діяльності. На цей час ця вимога поширюється на гуманітарну сферу, а отже, й на освітню галузь. Необхідність підготовки майбутніх вчителів початкових класів, що здатні до компетентного використання комп'ютерного забезпечення у власній професійній діяльності, впливає з чинних законодавчих та нормативних документів про правила і вимоги здобуття освіти, організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, зокрема: Закон України “Про освіту”, Закон України “Про загальну середню освіту в Україні”, Закон України “Про вищу освіту”, “Національна Доктрина розвитку освіти”, Державний стандарт початкової загальної освіти, Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл, Державна програма “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” (на 2006-2010 р.) тощо.

Застосування комп'ютерної техніки на уроці в початковій школі передбачає вивчення власне інформаційних технологій або навіть інформатики дітьми молодшого шкільного віку. Потрібно зазначити, що в проекті Державного стандарту початкової загальної освіти, розробленого відповідно до спільного наказу Міністерства освіти і науки та Національної Академії педагогічних наук від 05.02.2010 р. №75/5 “Про розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти”, передбачено ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності, яке віднесене до освітньої галузі “Технологія” [4]. Проте, в змісті цієї освітньої галузі та в результатах навчання відповідні знання, уміння та навички не відображені. Крім того, тижневий обсяг навчальних годин, передбачений на забезпечення освітньої галузі “Технології” невеликий: в 1-му класі – 2 години, в 2-4-х класах – по 1 годині [Там само]. Він розподіляється між змістовими лініями: “Світ професій”, “Пластична творчість”, “Технічна творчість” та “Ігровий дизайн”, або, як другий варіант проекту стандарту освітньої галузі “Технологія”, між змістовими лініями “Ручні техніки обробки матеріалів”, “Технічна творчість”, “Декоративно-ужиткове мистецтво” та “Самообслуговування”. З огляду на це, ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності може відбуватися в межах вивчення інших освітніх галузей (“Математика”, “Мова і література”, “Людина і світ”, “Мистецтво”) та за рахунок годин варіативної складової навчального плану. Такий підхід закладено і в “Концепції інформатизації загальноосвітніх закладів, комп'ютеризації сільських шкіл”.

У педагогічній практиці запроваджувалися різноманітні підходи до вивчення комп'ютерної техніки в початковій школі. В деяких програмах пропонувалося практично повноцінне вивчення інформатики,

починаючи з 1-го класу. Інший підхід реалізовано у програмах, розрахованих на вивчення інформаційних технологій. Таке вивчення відбувалося без використання та вивчення мов програмування, а лише на основі простих життєвих прикладів.

На сьогодні вітчизняні вчені досягли розуміння того, що в початковій школі не може бути навчання виключно інформатики. Інформаційні технології мають інтегруватися в усі навчальні предмети і стати дієвим багатофункціональним засобом навчальної діяльності учня. Цей підхід відображений практично в усіх проектах навчальних програм, зорієнтованих на вивчення або використання комп'ютерної техніки. Наприклад, в програмі М. Левшина підкреслюється: "Те, що ми виділяємо інформатику окремим предметом, не означає її відриву від інших предметів навчального плану. З самого початку експериментальне навчання інформатики базувалося на концептуальному положенні, яке полягало в тому, що більшість інформаційних уявлень, навичок та вмінь формуються на основі виконання навчальних програм з мови, математики, трудового навчання тощо" [5, с. 19].

Підхід, в умовах якого здійснюється вивчення інформаційних технологій шляхом їх інтеграції у предмети початкової школи, досить вдало, на наш погляд, реалізовано Ф. Ривкінд, Г. Ломаковською, С. Колесніковим, Й. Ривкіндом в курсі "Сходінки до інформатики". Як зазначають автори, основним видом використання комп'ютерних засобів навчання є їх органічна інтеграція до змісту певних навчальних дисциплін. Здійснення комп'ютерної підтримки вивчення основних навчальних предметів (українська та англійська мови, природознавство, математика) вимагає для практичної реалізації цього процесу відповідної підготовки саме вчителя початкових класів, а не вчителя інформатики.

Отже, в основі особливих вимог до майбутнього вчителя початкових класів лежать законодавчі та нормативні документи з пред'явленими вимогами до фахівця, забезпечуючи тим самим соціальний запит суспільства.

Впровадження комп'ютерних засобів певним чином змінює структуру діяльності педагога та помітно оновлює її. Від сучасного вчителя початкових класів вимагається не лише вміння працювати з комп'ютерною технікою, але й творчо застосовувати її для вирішення фахових поточних завдань.

За останні 20 років у педагогічній науці та практиці був накопичений значний позитивний досвід впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання. Науковцями Ю. Барановським, І. Роберт доведено, що інфокомунікаційні технології володіють ціннісним і змістовним потенціалом у його вдосконаленні і сприяють професійному становленню майбутнього фахівця.

Однак при реалізації завдань національних освітніх проектів, незалежно від інтенсивності та ефективності використання комп'ютерних технологій в професійній діяльності майбутнього вчителя

початкових класів, невід'ємною – об'єктивною – складовою є вимоги, які висуваються до особистості фахівця і характеризують ступінь професійної зрілості.

Вивченню системи професійних знань педагога та її компонентів присвячені роботи О. Абдулліної, І. Колесникової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. У своїх роботах вчені, досліджуючи проблему відбору змісту професійної освіти та його структурування, виділяють наступні компоненти системи: методологічні, теоретичні та практичні знання (Н. Кузьміна, І. Огородніков, М. Скаткін, В. Сластьонін, Н. Яковлева та ін), науково-теоретичні, конструктивно-технічні та регулюючі діяльність вчителя нормативні знання (В. Краєвський та ін); фундаментальні та інструментальні знання (С. Архангельський та ін.).

У запропонованій структурі професійно-педагогічних знань, умінь та навичок учителя початкових класів ми спиралися на структурні компоненти професійної педагогічної діяльності фахівця в межах педагогічної системи [6]. За основу було взято наступні компоненти:

- змістовний компонент, представлений системою знань по використанню комп'ютерних інформаційних технологій;
- діяльнісний компонент, представлений вміннями з використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності та видами діяльності, в яких ці вміння формуються і розвиваються;
- технологічний компонент, який визначає специфіку організації процесу підготовки вчителя до використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності через систему відповідних методів, засобів і форм.

Розглянемо ці компоненти більш докладно.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що *змістовний компонент* системи формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній діяльності можна представити методологічними, теоретичними та технологічними знаннями – у відповідності до рівнів методологічного знання.

При визначенні структури методологічних знань ми притримувались точки зору вчених, які вважають, що методологічна культура вчителя, яка пов'язана з методологією наукового пізнання, не зводиться лише до знання про науково-дослідну процедуру та не закладена тільки в рамках філософської та педагогічної методології. Вона тісно пов'язана з внутрішньою рефлексією, з методикою і логікою здійснення діяльності (В. Андреев, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.).

На основі аналізу науково-педагогічної літератури ми визначили зміст методологічних, теоретичних і технологічних знань, які представлені в табл. 1.

Таблиця 1.

Змістовний компонент системи формування готовності майбутнього вчителя до використання комп'ютерних інформаційних технологій у професійній діяльності

Компонент и змісту	Коротка характеристика структури компоненту
Методологічні знання	<p>1. Філософські знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знання філософських категорій, принципів, законів; – філософське розуміння понять “інформатизація”, “інформаційні технології”, “інформаційно-комунікаційні технології”. <p>2. Загальнонаукові знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знання загальнонаукових понять (структура, модель, система та ін.); – знання теорії управління з урахуванням використання інформаційних комп'ютерних технологій. <p>3. Спеціально-наукові знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знання методологічних основ використання ІКТ в професійній діяльності; – знання методології навчання предмету з використанням ІКТ.
Теоретичні знання	<ul style="list-style-type: none"> – знання основних напрямків використання ІКТ в педагогічній сфері; – знання з використання ІКТ в організації індивідуальної, групової та самостійної діяльності; – знання з використання ІКТ при діагностуванні учнів; – знання педагогічних можливостей ІКТ та вимог до програмного забезпечення; – знання з використання комп'ютерних програм в процесі підготовки до уроку; – знання з інформаційного обслуговування вчителів: збір, зберігання, обмін педагогічним досвідом по сітці; – знання принципів, форм, методів та прийомів навчання з використанням комп'ютерних програм; – знання сучасних моделей навчання з використанням комп'ютерних програм.
Технологічні знання	<ul style="list-style-type: none"> – знання зі здійснення навчального процесу з використанням ІКТ; – знання з використання засобів комп'ютерних програм у професійній діяльності; – знання технології складання педагогічної документації вчителя з використанням ІКТ тощо.

На думку В. Сластьоніна, теоретичні знання є необхідною базою для розвитку творчої діяльності вчителя. Вченим доведено, що теоретичні знання в значній мірі сприяють розвитку мислення, якщо студент володіє не тільки окремими розрізненими знаннями, а їх системою, яка відображає структуру сучасного науково-педагогічного знання і організовується на основі сучасних наукових теорій, ідей, принципів.

Розкриттю та обґрунтуванню сутності та загальних основ технологічних педагогічних знань присвячені роботи В. Безпалько, Н. Яковлевої та ін. Вчені, розглядаючи питання про технологічні знання вчителя, вказують на той факт, що дані знання є сполучною ланкою між педагогічною теорією і практикою.

При визначенні структури технологічних знань майбутнього вчителя ми дотримуємося точки зору В. Безпалько, І. Ісаєва, Д. Міщенко, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, які, розрізняючи загальні, часткові і конкретні педагогічні технології, вибудовують відповідну їм систему технологічних знань вчителя.

Стосовно *діяльничого компонента* системи зазначимо, що зміст теоретичної готовності вчителя, на думку В. Сластьоніна, А. Міщенка, І. Ісаєва, Є. Шиянова, часто розуміється лише як певна сукупність професійно-педагогічних знань. Проте ці знання залишаються для вчителя мертвим вантажем, якщо не звертатися до форми прояву теоретичної готовності вчителя – діяльності, яка проявляється у відповідних їй вміннях.

У сучасній психолого-педагогічній літературі умовно виділяють три найбільш важливі напрямки в розумінні сутності педагогічних умінь.

У рамках першого напрямку основна увага приділяється творчому характеру професійної діяльності вчителя. Виходячи з цього, вміння розглядають як: здатність виконувати будь-яку діяльність чи дію на основі знань і навичок в умовах, які змінюються (Н. Кузьміна); володіння складною динамічною сукупністю психічних і практичних дій, спрямованих на творче виконання професійних функцій (О. Щербаков); міру ефективності продуктивного розв'язання широкого кола педагогічних завдань (Л. Спірін).

При розгляді сутності умінь в рамках другого напрямку вчені акцентують увагу на виді трудової діяльності. Виходячи з цього, вміння визначаються як володіння способами та прийомами навчання і виховання, засноване на свідомому використанні психолого-педагогічних і методичних знань (О. Абдулліна та ін.).

Третій напрям характеризується визначенням вміння через специфіку окремих компонентів (гностичний, конструктивний, організаторський і т.д.) або видів діяльності вчителя (самоосвіта, виховна робота тощо) (А. Акімова, В. Антипова, Г. Засобіна, З. Леонова, В. Сохріна, Н. Яковлева та ін.)

Для визначення компонентного складу вмінь застосування комп'ютерних програм у свої професійній діяльності вчителем початкових класів нами було взято за основу структурні компоненти педагогічної діяльності, представлені Н. Кузьміною [7] (див. табл. 2).

Таблиця 2.
Компонентний склад спеціальної інформаційної компетентності вчителя початкових класів

Компоненти педагогічної діяльності	Компоненти спеціальної інформаційної компетентності вчителя початкових класів
Гностичний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння аналізувати отриману інформацію, визначати її достовірність, актуальність, необхідність, цінність і доступність для застосування у навчально-виховному процесі початкової школи; - вміння визначати рівні сформованості інформаційної культури в учнів початкових класів; - вміння пошуку та відбору необхідних програмних продуктів для використання в навчальному процесі; - вміння проведення педагогіко-ергономічної експертизи педагогічних програмних засобів з ціллю виявлення можливості і доцільності їх використання в навчальному процесі.
Проектувальний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння планувати зміст і види інформаційної діяльності учасників навчально-виховного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей; - вміння планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх інформаційної культури; - вміння планувати системи прийомів з організації ефективної інформаційної діяльності молодших школярів; - вміння розробити електронно-дидактичний матеріал для учнів за допомогою різних прикладних програм загального призначення (текстових і графічних редакторів, програм для створення презентацій, електронних таблиць тощо).
Конструктивний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння відбирати навчальну, наукову, мотиваційну інформацію, структурувати її в відповідно до теми заняття з урахуванням рівнів підготовленості учнів; - вміння планувати і розробляти методики проведення уроків (системи уроків) або позакласного заняття з використанням комп'ютерних програм.
Організаторський	<ul style="list-style-type: none"> - вміння здійснювати педагогічне керівництво інформаційною діяльністю учнів;

	<ul style="list-style-type: none"> - вміння залучати до активної інформаційної діяльності всіх дітей, заохочувати їх творчість та ініціативу, організувати власну інформаційну діяльність, творчо і раціонально розподіляти свій час; - вміння використовувати готові програмні засоби (навчальні, тренувальні, контролюючі тощо) та електронного дидактичного матеріалу в навчально-виховному процесі початкової школи (проведення уроку, позакласного заняття); - вміння використовувати програмні засоби (текстові та графічні редактори тощо) та мережу Інтернет для розвитку творчих здібностей учнів початкової школи і розширення знань в різних предметних галузях; - вміння поєднувати на уроках нові інформаційні технології та традиційні засоби і методи навчання.
Комуніка- тивний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння організувати спілкування в системі учень – комп'ютер – вчитель; - вміння спілкуватися з колегами, у тому числі через засоби телекомунікацій; - формувати комунікативні вміння в учнів у процесі їхньої інформаційної діяльності.

У структурі будь-якої педагогічної системи розглядаються два вихідних поняття: дидактична задача та технологія її розв'язання, представлених нами *технологічним компонентом* системи. В структурі дидактичної задачі відображається ціль, досягнення якої обумовлено ситуацією (умовами) і наявною інформацією (змістом) для діяльності. Дидактична задача розв'язується за допомогою технології, яка відображає процесуальну сторону педагогічної системи (М. Чошанов) і цілісність якої забезпечується взаємопов'язаною розробкою та використанням трьох її компонентів: організаційних форм, методів і засобів навчання (В. Безпалько, М. Чошанов та ін.).

Технологічний компонент професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів буде розглядатися нами детальніше в рамках впровадження в навчальний процес вищого навчального закладу технології підготовки майбутнього вчителя до використання комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Таким чином, виявлено сутність змістовного, діяльнісного та технологічного компонентів професійно-педагогічної діяльності, відмітимо, що всі вони взаємопов'язані між собою. Кожний елемент системи вирішує конкретну задачу, а їх сукупність досягає поставлених цілей – формування нової якості особистості – готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування комп'ютерних програм у професійній діяльності.

Таким чином, на підставі викладеного вище можна стверджувати, що для реалізації соціального запиту щодо застосування комп'ютерних технологій в освітньому процесі ВНЗ і початкової школи необхідно враховувати певні особливості діяльності вчителя, пов'язаної із впровадженням цих технологій.

1. Особливості, зумовлені технічними характеристиками комп'ютерного обладнання: інформативність; презентативність; модельованість; контрольованість; самокерованість; варіативність; прогнозованість (керованість).

2. Особливості, обумовлені санітарно-гігієнічними вимогами до процесу впровадження комп'ютерного забезпечення у навчально-виховному процесі:

– обмежена часова тривалість використання комп'ютера в навчально-виховному процесі;

– перервність режиму використання комп'ютера;

– індивідуальна пристосованість дитини-користувача тощо.

3. Особливості, обумовлені нормативно-законодавчими засадами професійної діяльності вчителя початкових класів:

– державний запит (у вигляді Державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006-2010 р.) на обов'язкове впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у навчальний процес та підвищення інформаційної грамотності;

– обсяг і навчальний режим викладання основ комп'ютерної грамотності (представлений у проекті Державного стандарту початкової загальної освіти);

– “убудованість” інформаційного компонента в структуру змісту дисциплін, що передбачена Типовим навчальним планом початкової школи.

4. Особливості, зумовлені професійними стандартами до підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання комп'ютерних програм у професійній діяльності:

– особистісні характеристики вчителя початкових класів, представлені знаннями, вміннями та навичками з використання комп'ютерних програм у професійній діяльності;

– професійні якості вчителя початкових класів;

– здатність вчителя початкових класів до саморозвитку та самоосвіти.

Виявлені нами особливості переломлюються у вигляді об'єктивних та суб'єктивних чинників, що надає підстави звернутися до розгляду критеріїв, показників та рівнів готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування комп'ютерних програм у професійній діяльності, що є предметом подальшого розвитку в наступних публікаціях.

Література:

1. **Ершов А. П.** Компьютеризация школы и математическое образование // Математика в школе. – 1989. – № 1. – С. 20 – 21.
2. **Полька Н. С.** Гігієнічні принципи збереження здоров'я молодших школярів при систематичному навчанні на персональних комп'ютерах / Н. С. Полька // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 16 – 18 травня 2001 р.). – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 16 – 20.
3. **Полька Н. С.** Гігієнічне обґрунтування принципів і критеріїв безпечного застосування комп'ютерної техніки у навчанні молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра мед. наук / Н. С. Полька. – К., 2001. – 35 с.
4. **Державний стандарт початкової загальної освіти (проект)** // http://centro.at.ua/load/zakonodavstvo/derzhavnij_standart_pochatkovoji_zagalnoji_osviti_2010/3-1-0-5.
5. **Левшин М. М.** До вивчення інформатики в 1 – 4 класах / М. М. Левшан // Початкова школа. – № 8. – 1994. – С. 19 – 24.
6. **Разинкина Е. М.** Формирование готовности будущих учителей к использованию компьютерных информационных технологий в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Разинкина. – Магнитогорск, 2000. – 197 с.
7. **Кузьмина Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.

Якімів Ю. Ю. Особливості використання комп'ютерних програм у професійній діяльності вчителя початкових класів.

Автор статті досліджує проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання комп'ютерних програм у професійній діяльності, у зв'язку з чим розкриває особливості такої діяльності в умовах сучасної освітньої ситуації.

Ключові слова: комп'ютерні технології, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні програми, особливості використання комп'ютерних програм.

Якимив Ю. Ю. Особенности использования компьютерных программ в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Автор статьи исследует проблему подготовки будущего учителя начальных классов к использованию компьютерных программ в профессиональной деятельности, в связи с чем раскрывает особенности такой деятельности в условиях современной образовательной ситуации.

Ключевые слова: компьютерные технологии, информационно-коммуникационные технологии, компьютерные программы, особенности использования компьютерных программ.

Yakimiv Y. Y. Particularities of the use the computer programs in professional activity of the teacher of primary school.

Author of the article researches the problem of preparing the future teacher of the primary school to use the computer programs in professional activity, in connection with than reveals the particularities to such activity in condition of the modern educational situation.

Key words: computer technologies, information-communication technologies, computer programs, teacher projective competence.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ

УДК 373.2.016

І. М. Багменко

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ОСНОВІ ЗАГАДОК

Оновлення змісту шкільного навчання значно підвищило вимоги до рівня дошкільної підготовки. Зниження віку початку систематичного навчання дітей у школі актуалізує проблему цілеспрямованого формування розумових операцій у дітей дошкільного віку. Роки дошкільного дитинства відкривають великі можливості для вдосконалення когнітивних процесів, які тісно пов'язані з операціями мислення. Так, розвиток аналізу, синтезу, порівняння сприяє вдосконаленню довільної пам'яті та уваги, а в результаті оволодіння прийомами групування та класифікації покращується мислення, зокрема, наочно-образне, у процесі оволодіння яким починає формуватися логічне мислення, що є вищою стадією мислення взагалі.

Важливим й ефективним засобом розвитку наочно-образного мислення є використання загадок у навчально-виховному процесі (Л. Венгер, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Загадки навчають зіставляти предмети чи явища, виділяти в них найістотніші ознаки, коротко та образно висловлюватися, розвивають кмітливість.

Технологія – це конкретний спосіб здійснення навчання на основі застосування певного засобу, тобто як і за допомогою чого [1, с. 16]. Технологія чітко визначає мету, окреслює набір засобів чи характеризує основний засіб здійснення навчання та визначає послідовні етапи. На даний час існує чимало технологій, кожна з яких має право на існування, вивчення і впровадження: технологія розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов); інтерактивні технології (О. Пометун, Л. Пироженко); проектні технології (К. Баханов, В. Гузеєв, І. Єрмаков, О. Пехота); технологія особистісно орієнтованого навчання (І. Якимська, О. Савченко, С. Подмазін) та ін.

Використання загадки як засобу розумового розвитку старших дошкільників є актуальною проблемою сьогодення. Актуальність її полягає в тому, що, на жаль, незважаючи на наявність численних наукових статей та збірників загадок, цей жанр творчості як засіб розумового розвитку дітей, зокрема наочно-образного мислення, й досі є одним з найменш вивчених. Недостатньо досліджено методичні аспекти використання в роботі загадок із забезпечення розумового розвитку

дошкільників, зокрема розвитку наочно-образного мислення старших дошкільників.

Мета статті – представити технологію розвитку наочно-образного мислення на основі загадок та особливості її використання в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Проблема оптимізації розумового виховання дошкільників як систематичного цілеспрямованого процесу здійснення впливу дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвитку пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання, широко й різноаспектно досліджена Л. А. Венгером, М. Є. Вераксом, О. В. Духновичем, О. М. Дяченко, М. М. Поддьяковим, К. Д. Ушинським, І. Я. Франком та ін. [3, с. 14].

Педагоги Я.-А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, С. Ф. Русова К. Д. Ушинський розглядали розумове виховання як важливий чинник формування особистості. Ними були розроблені теорії, згідно з якими розумове виховання веде за собою розвиток усіх психічних процесів (сприйняття, запам'ятовування, увага, уява, мислення) [4, с. 184].

Розумовий розвиток п'ятирічної дитини, а саме цей вік було обрано нами для дослідної роботи, характеризується обсягом, характером і змістом засвоєних знань, характером провідної діяльності, рівнем розвитку пізнавальних здібностей, психічних процесів.

У п'ять років збагачення життєвого досвіду дитини відбувається за рахунок накопичення образів та уявлень про зв'язки й відносини між окремими предметами та їхніми частинами. Дитина накопичує чуттєвий досвід, взаємодіючи зі світом, й відбиває його через образи предметів у різних видах художньої діяльності. Досліджуючи предмети, їхню будову та взаємодію, дошкільник намагається сформулювати цілісне уявлення про навколишній світ.

Науковці характеризують різноманітні засоби розвитку наочно-образного мислення: художнє слово, дидактичні ігри, вправи, бесіди за сюжетом картин тощо (П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Люблінська, В. Сухомлинський). Багато можливостей для розвитку наочно-образного мислення дітей надає загадка, яку вчені визначають як „афористичний твір, що складається зі стислого поетичного, часто ритмізованого вислову, в якому певний предмет чи явище зображується через його метафоричний еквівалент” [2, с. 9]. У багатьох народів стародавнього світу споконвічно цей жанр був засобом розвитку розумових здібностей підрастаючого покоління.

Вчені-письменники займалися збиранням та укладанням збірок загадок за різною тематикою (В. Гнатюк, Б. Грінченко, П. Чубинський). Педагоги, психологи, методисти досліджували загадки в різних аспектах (І. Березовський, І. Гурін, Л. Дунаєвська, О. Духнович, М. Лановик, Ю. Левін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Чичеров).

Доведено особливу роль загадки як засобу розвитку наочно-образного мислення старших дошкільників (Т. Алієва, І. Базік,

Ю. Ілларінова, М. Поддяков). Автори вказують, що загадки допомагають розвивати наочно-образне мислення старших дошкільників, уміння виділяти істотні ознаки й порівнювати, тренувати гнучкість розуму, кмітливість, здатність знаходити оригінальні рішення. Адже, щоб відгадати загадку, необхідно уважно спостерігати за життям, пригадувати побачене, порівнювати, зіставляти явища, у думках їх розчленувати, виділяючи кожного разу потрібні складники, об'єднувати, синтезувати знайдене.

Існують різні класифікації загадок залежно від підстави для їх створення:

- за тематикою (про людину, професії, одяг, взуття, їжу, житло, рослинний світ, тваринний світ, техніка, освіта, погода);
- за літературним оформленням (алфавіт відгадок, нумерація, тематика відгадок, художня будова);
- за наявністю автора (авторські (літературні), народні).

Першу класифікацію українських загадок запропонував І. Франко, умовно поділивши їх на чотири групи: 1) анімістичні; 2) зооморфічні; 3) антропоморфічні; 4) загадки, у яких явища чи предмети порівнюються з іншими явищами чи предметами. І. Березовським запропоновано класифікацію загадок за тематичними рубриками: Природа, Людина, Трудова діяльність людини, Різні [5].

У дослідженнях Ю. Ілларіонові були виділені різні способи побудови логічних завдань у загадках. За типом логічного завдання загадки умовно можна розділити на три групи за рівнем складності: до першого рівня складності автор відносить загадки, побудовані на перерахуванні ознак предмету, явища (величина, форма, колір, смак, звучання, рух, матеріал); до другого рівня складності включено загадки, в яких характеристика предмета наводиться стисло; загадки, засновані на запереченні, зіставленні або порівнянні предметів чи явищ; до третього рівня складності віднесено метафоричні загадки, розгадуванням яких є розшифрування метафор [2, с. 14 – 16].

Вихідною позицією в розробці технології розвитку наочно-образного мислення стала думка про необхідність використовувати загадки різного рівня складності та різної тематики для збагачення досвіду дитини, розвитку уяви, пам'яті, мовлення, логічних операцій, що є підґрунтям для розвитку наочно-образного мислення (Т. Алієва, Ю. Ілларінова, М. Поддяков).

Таким чином, технологія розвитку наочно-образного мислення на основі загадок представляє комплекс й водночас послідовність вправ, що дозволяють розвивати у старших дошкільників такі здібності, як уміння знаходити характерні й нехарактерні властивості об'єктів; уміння застосовувати перцептивні дії (слухання, обмацування, бачення) для аналізу об'єктів; уміння виконувати аналіз та синтез; уміння класифікувати об'єкти за різними ознаками.

Ураховуючи, що смисл будь-якої технології полягає в певній послідовності застосування конкретного засобу, технологія розвитку наочно-образного мислення на основі загадок являє собою наступний алгоритм дій:

- 1) послідовність введення загадок до навчально-виховного процесу;
- 2) сприйняття ознак предметів та їх аналіз;
- 3) текст загадки й аналіз художньої форми;
- 4) лексичні та логічні вправи з розвитку спостереження;
- 5) складання власної загадки.

Робота над загадкою вимагає послідовності: розпочинати знайомити дітей краще з описовими загадками, з прямим переліком ознак, потім переходити до загадок, які засновані на запереченні, зіставленні або порівнянні предметів чи явищ і, нарешті, останніми можна пропонувати дошкільникам більш складні – метафоричні загадки, розгадуванням яких є розшифрування метафор.

Контактуючи з навколишнім світом, дошкільники одержують не лише інформацію про певні властивості, якості тих об'єктів або явищ через відчуття їх, а й відомості про самі об'єкти як цілісні утворення. На основі інформації, яка надходить через органи чуття, у свідомості дітей формуються образи навколишньої дійсності. Сприймаючи ознаки предметів та явищ, дошкільники проводять детальний аналіз, порівнюють та знаходять подібність й відмінність між ними на основі логічних операцій аналізу та синтезу, роблять висновки, узагальнення. Бесіду можна проводити тоді, коли діти безпосередньо розглядають той чи інший предмет: „Якими можуть бути всі м'ячі за величиною, кольором, формою? (Круглими, великими, синіми); Що завжди є у дерева? (Стовбур, квіточки, листя); Придумай, як можна по-різному використовувати (ручку, скріпку тощо)”.

Щоб дошкільники самостійно і свідомо відгадували загадки, необхідно пояснити їм, що загадка є своєрідним художнім відображенням явищ навколишнього світу, а також показати прийоми, за допомогою яких відгадуються загадки. Цей етап потребує від вихователя, по-перше, проаналізувати з дітьми загадку, з'ясувати, на основі чого її створено: зовнішній вигляд предмета, його властивість тощо. По-друге, звернути увагу дошкільників на образність загадки: морква – дівчина з косою; їжак – кактус, кожушок із голочок та, зважаючи на ці ознаки, пропонувати у відгаданій загадці знайти слова, які не прямо, а переносно називають предмет, пояснити, чому він має таку назву, вказати, чим подібний до задуманого предмета. Наприклад, загадка про грака: „Чорномазий, білодзьобий, він за плугом важно ходить, черв'ячків, жучків знаходить – сторож вірний, друг полів, перший вісник теплих днів. Хто це?” Вихователь проводить аналіз у формі запитань під час бесіди: Як названо в загадці грака? Кого так називають?

З метою розвитку вміння спостерігати за об'єктами, їх особливостями в роботі над загадкою доцільно використовувати лексичні та логічні вправи, відповіді на які дитина може дати лише тоді, коли чітко усвідомлюватиме закономірності та причинно-наслідкові зв'язки між явищами та об'єктами. Під час їх опрацювання в дошкільників активізується самостійність у вмінні добирати шляхи розв'язання вправ, робити висновки та узагальнення. Вправи підтримують постійну зацікавленість дітей до предметів та явищ навколишньої дійсності, розвивають уміння спостерігати за об'єктами, застосовувати перцептивні дії для їх аналізу, виконувати розумові операції (аналіз, синтез, класифікація). Наприклад, вихователь пропонує дітям логічну вправу "Плутанина", після чого дошкільники мають розглянути картки та відповісти на запитання: "Які предмети "сховав" художник?", а далі розфарбувати предмети.

Вихователь має залучити дошкільників до самостійного складання загадок. А саме, навчити дітей складати загадки на основі перцептивних дій (обмацування та бачення) для аналізу об'єкту. Складаючи загадки, старші дошкільники набувають уміння виділяти найсуттєвіші ознаки об'єкта, порівнювати їх з іншими, чимось схожими, знаходити найбільш влучні, виразні словесні засоби їх опису, а також розвивають мовленнєві творчі здібності.

Навчаючи старших дошкільників самостійно складати загадки, вихователь може спиратися:

а) на створення загадок, основою яких є характеристика зовнішнього вигляду об'єктів (Діти заходять за ширму, за якою знаходиться торбинка з муляжами фруктів та овочів. Вихователь пропонує витягти з торбинки об'єкт і виділити основні його ознаки, користуючись навідними запитаннями: 1. Якої форми? 2. Якого розміру? 3. Як ти гадаєш, яка (який) на смак. 4. Якого кольору? тощо);

б) на створення загадок через визначення дії характерної для даного об'єкту (Дітям пропонуються картинки тварин (вовк, ведмідь, жаба тощо). Далі робота проходить таким чином: а) кожна дитина отримує картку з твариною, яку уважно роздивляється, не показуючи іншим; б) за чергою кожна дитина виходить та складає загадку, відповідаючи на запитання: "Що вміє робити твоя тваринка?"; в) діти намагаються відгадати тварину за названою дією, що характерна для неї);

в) на створення дітьми загадок на основі поєднання різних властивостей об'єктів.

1. Вихователь спонукає дітей до створення загадок на основі характеристики об'єктів (дії, ознаки), що були названі. Так, дошкільники пригадують характерні ознаки та дії тварин, й на основі звернення до попереднього досвіту, складають загадку. Наприклад: М'якенька, пухнаста, любить пити молочко, полює на мишей (Кішка).

2. Діти створюють загадки шляхом визначення спільних властивостей різних об'єктів, використовуючи набір різноманітних

картинок. На основі виділення основних ознак та характерних дій запропонованих об'єктів дошкільники складають загадку. Наприклад, складання загадки про м'яч. Дітям пропонується 5 картинок, за якими вони групують їх за спільною ознакою (сонечко, тарілка, колесо – форма) та характерною дією (жаба, цвіркун – уміння стрибати). Загадка: Такий же круглий за формою, як сонечко, тарілка й колесо, вміє стрибати, як жаба, цвіркун, зайчик (М'яч).

При розробці технології врахували такі положення:

- 1) відповідність тематичному напрямку освітньої роботи;
- 2) доступність мови і ступені складності художнього образу.
- 3) тип логічної задачі і характер розумової операції при відгадуванні.

Проілюструємо фрагменти занять. Заняття 1. Тема “Подорож до країни Знань” (старша група).

Характеристика заняття: комплексне, навчально-пізнавальне.

Програмовий зміст: вчити дітей осмислювати, розуміти й відгадувати загадки, побудовані на порівнянні, зіставленні, допомогти дітям відчути їх образність; тренувати дітей у швидкій вимові скоромовки, розвивати фонематичний слух, артикуляційний апарат; розвивати мислення, пам'ять, творчу уяву, фантазію; виховувати вміння працювати разом.

Матеріал: паперові білети, картки із зображенням фігур, ключ з картону, мішечок з набором іграшок, картки з ілюстраціями об'єктів.

Хід заняття: 1. Вихователь пропонує здійснити подорож до країни Знань, але перш ніж потрапити на корабель, який вирушить у подорож, потрібно розглянути картинки з фігурами і розповісти, на що схожа зображена фігура (трикутник, хвиляста лінія, трапеція тощо). Діти пояснюють свої відповіді й отримують білет на корабель. 2. Дидактична гра “Чарівний мішечок”. Опинившись на кораблі, вихователь знаходить чарівний мішечок. Для того, щоб отримати ключ та завести корабель, потрібно виконати завдання: 1) На дотик встановити, що знаходиться в мішечку. 2) Описати предмет на дотик (зайчик, крокодил, жираф, порося, курча). 3) Гра в загадки. Прибувши в країну Знань діти підходять до столу, на якому лежать предмети-відповіді та картки-відповіді. Вихователь допомагає аналізувати загадку, а хто з дітей відгадає, той забирає картку собі: Рідке, як вода, біле як сніг (молоко); Круглий, як куля, зелений, як трава, червоний, як кров, солодкий, як мед (кавун) тощо.

Заняття 2. Тема “Казковий ліс” (старша група).

Характеристика заняття: інтегроване, навчально-ігрове.

Програмовий зміст: розвивати мовленнєвотворчі здібності дітей: вміння складати загадки, використовуючи образні висловлювання, порівняння, епітети; удосконалювати інтонаційну виразність мовлення; вчити дітей висловлювати словесні образи через малюнок; розвивати

фантазію, увагу, неординальність мислення; виховувати любов до природи, бережливе ставлення до неї.

Матеріал: ілюстрації, кольорові олівці, папір.

Хід заняття: 1. Вихователь пропонує мандрівку до казкового лісу, але спочатку перевіряє, чи знають діти життя лісу. Проводиться бесіда про ліс: Чим відрізняється казковий ліс від звичайного? Що трапляється з лісом восени? Як готуються до зими звірі? Які правила поведінки в лісі ви знаєте? 2. У гості до лісових мешканців треба йти з подарунками. Педагог пропонує дітям придумати подарунки для рослин, птахів та тварин. 3. Подарунок птахам – фізкультхвилинка “Наші крильця”. 4. Вихователь пропонує подарувати рослинам загадку про квітку конвалію, яку діти складуть колективно (на дошці кольорова картинка, на якій зображена конвалія). Бесіда: Що це за квітка? Що в ній особливого? Назвіть її основні ознаки. На що схожі квіточки конвалії? Де знаходяться дзвоники-квіточки в конвалії? Потім спонукає дошкільників до того, що потрібно якимось дзвониками приєднати до стебла, підшукати слово, яке б підійшло (діти пропонують свої варіанти і на основі поєднань отриманої інформації складають загадку: Білі дзвоники малі, живуть дружно на стеблі (Конвалія)).

Отже, використання технології в навчально-виховному процесі дає можливість 1) розвивати наочно-образне мислення старших дошкільників; 2) навчати відгадувати та складати загадки самостійно; 3) застосовувати перцептивні дії (бачення, слухання, обмацування) та розумові операції (аналіз, синтез, класифікація) для аналізу об’єктів; 4) активно сприяти на розвиток творчої уяви, фантазії, мовлення.

Література:

- 1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 2. Довженюк Г. В.** Український дитячий фольклор (Віршовані жанри) / Г. В. Довженюк. – К. : Наук. думка, 1981. – 172 с.
- 3. Дуткевич Т. В.** Дошкільна психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
- 4. Поніманська Т. І.** Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
- 5. Сварник І.** Українські народні загадки / І. Сварник. – К. : Веселка, 1990. – 93 с.

Багменко І. М. Особливості використання технології розвитку наочно-образного мислення старших дошкільників на основі загадок.

Стаття присвячена проблемі розвитку наочно-образного мислення старших дошкільників. Основну увагу приділено важливому й ефективному засобу розвитку наочно-образного мислення в навчально-виховному процесі – загадці. Запропонована технологія розвитку наочно-

образного мислення на основі загадок, а також особливості її використання в роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: технологія, розумовий розвиток, наочно-образне мислення, загадка.

Багменко И. Н. Особенности использования технологии развития наглядно-образного мышления старших дошкольников на основе загадок.

Статья посвящена проблеме развития наглядно-образного мышления старших дошкольников. Основное внимание уделено важному и эффективному средству развития наглядно-образного мышления в учебно-воспитательном процессе – загадке. Предложена технология развития наглядно-образного мышления на основе загадок, а также особенности ее использования, в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: технология, умственное развитие, наглядно-образное мышление, загадка.

Bagmenko I. M. Peculiarities of Application of Guessing Technologies to Develop Image-Thinking in Pre-School Students.

The article is devoted to the problem of senior preschoolers' visual-figurative thinking development. The major attention is given to the important and effective visual-figurative thinking development mean of a teaching and educational process – a riddle. The visual-figurative thinking development technology, based on riddles, is suggested, and also its usage peculiarities in working process with senior preschoolers.

Key words: technology, mental development, evident-vivid thought, riddle.

УДК 373.2.015.31:028.01

Х. В. Барна

**ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ
В СТРУКТУРІ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ**

Художня література та усна народна творчість – такі види мистецтва, що супроводжують людину з перших років життя і мають неперевершене виховне, пізнавальне, естетичне значення для становлення та розвитку особистості дитини. Процес ознайомлення дошкільника з художнім словом пов'язується не тільки з формуванням певної літературознавчої обізнаності дітей відповідно до їхніх вікових можливостей, а й з оволодінням низкою вмій та навичок, розвитком творчих, художніх здібностей, що не можливо без ціннісного ставлення

дітей до книги й художнього слова в цілому. Тому заявлена проблема є надзвичайно важливою й актуальною.

Метою статті є визначення місця ціннісного ставлення до книги дітей старшого дошкільного віку в структурі дитячої субкультури, сутнісних та структурних характеристик ключового поняття.

Розгляд ціннісного ставлення до книги в контексті структури особистості старшого дошкільника та його вікових особливостей дозволяє говорити, по-перше, про сенситивність означеного віку до формування ціннісного ставлення до книги, оскільки в усіх описаних сферах особистості відбувається інтенсивний розвиток. По-друге, визначити **складники ціннісного ставлення до книги**: потреба в наявності книги, інтерес до книги, знання літературних творів, позитивні емоції від залучення до світу книги. Т. Андрющенко називає такі компоненти ціннісного ставлення: когнітивно-інтелектуальний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний [1, с. 8]. Можемо зазначити, що визначені нами складові повністю відповідають такій класифікації.

По-третє, важливо визначити **характерні особливості** ставлення дитини до книги в контексті формування її світогляду: невідривність сприйняття оформлення та змісту книги, залежність ставлення до книги від мікросоціуму, кореляційний зв'язок з умінням читати, відображення в поведінці, емоційно забарвлене оцінювання.

На основі проведеного вище теоретичного аналізу дамо визначення ціннісного ставлення до книги дитини дошкільного віку. На нашу думку, воно полягає у свідомому визнанні дитиною книги як цінності, ґрунтується на когнітивних та естетичних потребах особистості та виявляється в позитивних емоціях та інтересі до книги.

Своєрідність дошкільного дитинства вимагає особливого погляду на проблему формування цінностей та ціннісних ставлень, оскільки категорія цінностей і в об'єктивному, і в суб'єктивному значеннях існує в контексті культури. Дитинство має свою особливу культуру, яка потребує окремого дослідження, тобто субкультуру (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, М. Іконнікова, М. Каган, І. Кон та ін.). Тому ми вважаємо за необхідне розглядати ціннісне ставлення дошкільника до книги саме у контексті дитячої субкультури. Доцільність такого підходу підтверджується самим поняттям субкультури, яке визначається багатьма дослідниками за допомогою категорії цінностей.

Так, О. Семашко визначає субкультуру як “специфічні норми, погляди й цінності, а також соціальні й духовні потреби, ціннісні орієнтації тієї чи тієї групи; продукти творчої діяльності, способи залучення до духовних цінностей і особливості їх освоєння, стиль, спосіб життя та існування”. В. Кудрявцев убачає в дитячій субкультурі “особливу систему існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінності тощо, яка частково стихійно склалася всередині панівної культурної традиції цього суспільства й займає в ній відносно автономне

місце” [5, с. 17]. В. Абраменкова зазначає, що “дитяча субкультура – особливий значущий простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування, що здійснюються в тій чи тій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку” [3, с. 56].

С. Іконнікова характеризує дитячу субкультуру через емоційне ставлення, яке приховане від дорослого світу і не завжди усвідомлюється самою дитиною [4, с. 15]. Найбільш повним та таким, що загострює увагу на категорії цінностей, нам здається визначення О. Семашко, наведене вище. Тому в нашому дослідженні під **дитячою субкультурою** будемо розуміти норми, погляди і цінності, притаманні дитячому співтовариству, а також соціальні й духовні потреби, продукти творчої діяльності, способи залучення до духовних цінностей і особливості їх освоєння, стиль, спосіб життя та існування.

Феномен дитячої субкультури детально розкритий у дослідженнях Л. Варяниці, Н. Гавриш [2]. Ученими визначено такі структурні компоненти дитячої субкультури: дитячий фольклор, дитячі ігри, правовий кодекс, дитячий гумор, дитячі інтереси, дитяча мода, філософствування, естетичні уявлення, табування, релігійні уявлення [2, с. 105]. Розкриємо докладніше їхній зміст та взаємозв'язок із ціннісним ставленням до книги.

Дитячий фольклор відіграє неабияку роль у розвитку особистості дитини, здійснюючи вплив на емоції та почуття, надаючи способи поведінки у різних ситуаціях. До того ж забавлянки, казки, як правило, є першими книгами дитини, тому їх роль у формуванні ціннісного ставлення до книги важко переоцінити. Проблема впливу фольклору на розвиток дитини досліджувалась Л. Виготським, І. Коном, Д. Ельконіним, Е. Еріксоном, М. Осоріною.

Дитячі ігри утворюють особливий простір у субкультурі дошкільника, оскільки гра виступає провідною діяльністю в цьому віці (Д. Ельконін, А. Запорожец, А. Леонт'єв, А. Люблинська). Гра є ефективним засобом пізнання дитиною дійсності та розвитку якостей особистості. Що стосується співвідношення зі світом книги, то ігровим засобом може виступати як сама книга, так і художні твори: відтворення у грі літературного сюжету, гра в книжковий магазин, використання лічилок та віршиків у іграх тощо. Особливу роль у субкультурі дитинства відіграють інтерактивні книжки, які виступають у ролі дидактичної іграшки: звукові книжки, що навчають; м'які книжки із елементами, що знімаються; книжки-пищалки, книжки-театри тощо. Такі книжки дуже подобаються дітям, можна сказати, що вони є “модними” в дитячому світі.

У свою чергу, саме *модні* тенденції, що панують у дитячій субкультурі, впливають на ціннісні ставлення до фізичного, і, навіть, морального та особистісного простору. Навіюються вони дорослою культурою та модними тенденціями дорослого світу. Так, поява різноманітних інтерактивних, незвичайних книжок викликала інтерес до

них з боку батьків, які активно стали їх купувати дітям. При всіх позитивних якостях таких книжок-іграшок, доцільність спрямування ціннісного ставлення дитини на зовнішній бік книги є суперечливою. Аналогічна ситуація існує з модою на енциклопедії, викликана підвищеним інтересом батьків до раннього розвитку дитини. Отже, на нашу думку, дитяча мода безпосередньо пов'язана із ціннісними ставленнями дітей, зокрема, ставленням до книги, а також здійснює значний вплив на інтереси дітей.

Досліджуючи *естетичні уявлення* старших дошкільників, О. Дронова відмітила, що “діти дошкільного віку переважно тяжіють до художнього типу. Вони до певного віку зберігають правопівкульну домінанту, для якої характерне емоційно-образне, естетичне сприймання світу” [7, с. 281]. Усі об'єкти матеріального світу, які мають яскраве забарвлення, гармонійну форму, симетрію, витончені лінії, сприймається дітьми як краса. Якщо дивитися на проблему з точки зору естетичного сприйняття, то дійсно зовнішній бік книги відіграє неабияке значення у формування ціннісного ставлення.

Під *правовим кодексом* мається на увазі певний перелік неоголошених правил, які існують у дитячому товаристві і є важливим елементом субкультури. У дітей свої уявлення про честь та справедливість. Вони дуже впливають на їхнє сприйняття та оцінку подій. А. Люблинська описує ситуацію про те, як дітям подобалось слухати розповіді про двох бешкетників, які надокучали дорослим. Почуття обурення в них не виникало, оскільки їх цікавили дитячі пустощі, вони були їм близькі та зрозумілі. Проте розповіді про позитивні дитячі вчинки дітям були близькі та зрозумілі, не потребували спеціального моралізування. Жанр оповідання, історії з життя дітей є найбільш оптимальним для засвоєння правил, прийнятних у суспільстві, дітьми старшого дошкільного віку. Досвід вихователів доводить, що такі оповідання викликають у дітей інтерес, який є складником ціннісного ставлення до книги.

Коло *дитячих інтересів* є досить широким: інтелектуальні інтереси (до знань, до книги, пізнавальної діяльності); технічні інтереси (до комп'ютерної техніки, телебачення, відео); соціально-комунікативні інтереси, пов'язані з реалізацією потреби в спілкуванні, соціальних іграх з однолітками; матеріальні (до солодощів, іграшок, одягу, матеріальних благ); емоційні (потреба у фізичних формах вираження любові) [2, с. 169]. Ціннісне ставлення до книги розглядається Л. Варяницею як інтерес до книги в контексті художньо-пізнавального фактору формування дитячої субкультури, до якого входять також інтерес до комп'ютера, а також “бажання бути чарівником, досягати неможливого” [2, с. 173]. Погоджуючись у цілому із таким підходом, підкреслимо, що наше розуміння ціннісного ставлення до книги не зводиться до інтересу, проте передбачає родо-видові відносини між цими поняттями. У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне віднести до художньо-

пізнавального фактору ще й ціннісне ставлення дитини до телебачення та відео як витоку інформації, розваг, естетичного задоволення. Вважаємо, що у сучасному світі, в умовах інтенсивного зростання інформаційних технологій, комп'ютер та телевізор створюють серйозну конкуренцію книзі як художньому твору та предмету матеріального світу. У такій ситуації необхідно звернути особливу увагу на унікальність світу книги, неможливість її заміни мультиплікаційними фільмами, пізнавальними передачами, мережею Інтернет тощо.

Описуючи *почуття гумору* у дітей, С. Курінна зазначає, що діти старшого дошкільного віку сприймають лише зовнішній бік комічного, “а при сприйманні комічних літературних творів знаходять комічне у зовнішніх ситуаціях (наприклад, у описі зовнішності персонажів)” [6, с. 143]. Важливою, на нашу думку, є підмічена дослідницею особливість сприйняття комічного старшими дошкільниками, які завдячуючи малому життєвому досвіду, “замість сміятися в комічних ситуаціях, часто відчувають страх та хвилювання за улюбленого героя, бояться, що з ним відбудеться нещасний випадок” [6, с. 143]. Описані особливості старших дошкільників, з одного боку, говорять про необхідність використання гумористичних творів у роботі з дітьми, а з іншого боку, про необхідність ретельного відбору змісту таких творів.

Під *табуванням* розуміється певна заборона на використання власних імен у дитячому співтоваристві та наділення однолітків прізвиськами й кличками [2, с. 108]. Вважається, що в дитячому світі табуватися можуть не тільки імена, а і певні вчинки, елементи одягу, зачіска, навіть інтереси та ціннісні ставлення. Такий більш широкий погляд має безпосереднє відношення до нашого дослідження, хоча погодимось із дослідниками (А. Богуш, Л. Варяницею, Н. Гавриш та ін.) у тому, що табування є вагомою характеристикою підліткового віку [2, с. 108].

Філософствування властиве дошкільнику, оскільки дитячій природі притаманна властивість дивуватися, ставити питання “глобального” масштабу: “Звідки світ? Звідки я? Чому існує добро і зло?” Звичайні відповіді на ці питання, що дають точні науки, таять у собі загрозу звести нанівець природну допитливість дитини та нестандартне мислення. Розмірковуючи, дитина часто дає свої пояснення явищам. Безумовно, глибокий смисл філософських казок (таких, як “Маленький принц” С. Екзюпері) недоступний дітям цього віку, проте багато казок та оповідань для дітей (В. Сутеева, М. Пляцковського, В. Сухомлинського, Г. Остера тощо) містять філософський смисл, який дорослий може відкрити дітям та за його допомогою пояснити певні причини явищ або правила життя.

Духовне життя, *релігійні уявлення* є найбільш тонкою структурою, “найпотаємнішою й недоторканою частиною життя дитини” [2, с. 109]. Кожна дитина є релігійною, оскільки вірить у надприродне. Крім того, релігійні уявлення формуються та підтримуються у родині, проте

педагоги відзначають, що більшість дітей приховують свої релігійні почуття від однолітків [3, с. 107]. Наявність релігійних почуттів апіорі передбачає ціннісне ставлення дитини до головної християнської книги – Біблії. Отже, релігійні уявлення також позитивно впливають на ціннісне ставлення дошкільника до книги.

Очевидно, що основою для визначення структурних компонентів дитячої субкультури виступають цінності світу дитинства і кожної дитини окремо, оскільки цінності утворюють ядро особистості [1]. Якщо розглядати цінності як ядро особистості, то ціннісні ставлення постають як комунікатори особистості із зовнішнім світом, причому головну роль тут відіграють емоції та почуття.

Ціннісне ставлення до книги належить до ціннісних ставлень до фізичного простору (за класифікацією С. Рубінштейна), виступає засобом формування цінностей у структурі субкультури старшого дошкільника. Базуючись на складових субкультури, ми виокремили і відповідні жанри літератури та види книг, які мають бути у просторі дитини.

Аналіз літературних джерел дозволив нам визначити взаємозв'язок між поняттями “цінність” та “ціннісне ставлення” на основі дихотомічного розуміння природи цінностей: як об'єктивної даності та суб'єктивної категорії, що базується на емоційному ставленні та оцінній діяльності особистості.

У такому контексті ціннісне ставлення до книги полягає у свідому визнанні дитиною книги як цінності, ґрунтується на когнітивних та естетичних потребах особистості та виявляється в позитивних емоціях та інтересі до книги.

Таким чином, розгляд ціннісних ставлень у структурі особистості старших дошкільників показав, що означений вік є сенситивним до формування ціннісного ставлення до книги; дозволив визначити його складові: потреба в наявності книги, інтерес до книги, знання літературних творів, позитивні емоції від залучення до світу книги; та характерні особливості: зв'язок зі світоглядом дитини, синкретичність сприйняття оформлення та змісту книги, залежність від мікросоціуму, кореляційний зв'язок з умінням читати, відображення в поведінці, емоційно забарвлене оцінювання.

Належність літератури (книги) до універсальних цінностей, які є частиною загальної культури, обумовила доцільність розгляду ціннісного ставлення до книги як один із чинників формування субкультури особистості старшого дошкільника, яка має такі структурні компоненти: дитячий фольклор, дитячі ігри, правовий кодекс, дитячий гумор, дитячі інтереси, дитяча мода, філософствування, естетичні уявлення, табування, релігійні уявлення. Отже, названі структурні компоненти обумовили різноманітність літературних жанрів та видів книг, які мають бути у фізичному просторі дитини із метою формування ціннісного ставлення до книги.

Література:

1. Андрющенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / Т. К. Андрющенко. – К., 2007. – 21 с. **2. Діти і соціум:** Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. Печенко ; наук. ред. А. М. Богуш ; заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с. **3. Абраменкова В. В.** Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – МОДЭК, 2000. – 324 с. **4. Иконникова С. Н.** Защитный пояс культуры и стратегия отношения к детству / С. Н. Иконникова // Дети и старики как группы риска: миссия социальной работы в обществе переходного типа : сб. ст. и матер. Междунар. конф. (15 – 17 мая 2000 р.). – Самара, 2001. – С. 56 – 64. **5. Кудрявцев В. Т.** Психология развития человека / В. Т. Кудрявцев. – Рига : Пед. центр “Эксперимент”, 1999. – 187 с. **6. Курінна С.** Особливості сприймання та розуміння гумору дітьми дошкільного віку / С. Курінна // Дитина-педагог : сучасний погляд : монографія / за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2010. – С. 143 – 156. **7. Дронова О.** Дошкільник у світі краси: як сприймають, розуміють і пояснюють красу діти 5 – 6 років / О. Дронова // Дитина-педагог : сучасний погляд : монографія / за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2010. – С. 277 – 325.

Барна Х. В. Ціннісне ставлення до книги в структурі дитячої субкультури.

Стаття присвячена визначенню місця ціннісного ставлення до книги старших дошкільників у структурі їхньої субкультури, розгляду сутнісних та структурних характеристик поняття “ціннісне ставлення до книги” стосовно дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: ціннісне ставлення, дитяча субкультура, ставлення до книги, художньо-естетичне сприйняття літературних творів, діти старшого дошкільного віку.

Барна К. В. Ценностное отношение к книге в структуре детской субкультуры.

Статья посвящена определению места ценностного отношения к книге в структуре детской субкультуры, анализу сущностных и структурных характеристик понятия “ценностное отношение к книге” относительно детей старшого дошкольного возраста.

Ключевые слова: ценностное отношение, детская субкультура, отношение к книге, художественно-эстетическое восприятие литературных произведений, дети старшого дошкольного возраста.

Barna Kh.V. Value attitude toward a book in the structure of the children's subculture

The article deals with determination of the respectful attitude to the book of the pre-school children within their subculture. Content and structure of "respectful attitude to the book" of pre-school children are also analyzed.

Key words: respectful attitude, children's subculture, attitude to the book, artistic and aesthetic perception of literary works, pre-school children.

УДК 373.3.091.2:159.953.3

В. В. Желанова, В. В. Теплинська

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ
ПЕРШОГО КЛАСУ**

У контексті модернізації початкової освіти все більшої ваги набувають якості особистості, які визначають її "суб'єкту" участь у навчально-виховному процесі. Особлива увага при цьому приділяється мотиваційній сфері особистості, зокрема її пізнавальним інтересам.

Формування у шестирічних першокласників пізнавальних інтересів є необхідною умовою розвитку їхніх пізнавальних здібностей, зміцнення умінь і навичок самостійно засвоювати та осмислювати навчальний матеріал, виховання прагнення до самоосвіти, формування основних інтелектуальних умінь, необхідних для оволодіння знаннями з навчальних дисциплін. За сприятливих умов інтерес виступає засобом живого, захопливого навчання й згодом трансформується у стійку рису характеру.

Різні аспекти зазначеної проблеми знаходять своє відображення у працях педагогів В. Лозової [1], О. Савченко [2], М. Савчина [3], Г. Щукіної [4] та психологів Б. Ананьєва [5], Л. Божович [6] О. Киричука [7], С. Рубінштейна [8] та ін.

Метою нашої статті є висвітлення психолого-педагогічних умов ефективного формування пізнавальних інтересів учнів першого класу.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення поняття "пізнавальний інтерес". Зазначений феномен розглядається як інтелектуальна спрямованість особистості на пошук нового у предметах, явищах, подіях, яка супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості, майже завжди усвідомлене ставлення до предметів, явищ, подій (М. Савчин) [3, с. 56]; як прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності (О. Савченко) [2, с. 361]; як вибіркова спрямованість особистості, звернена до області пізнання, до її

пізнавальної сторони і самого процесу оволодіння знаннями (Г. Щукіна) [4, с. 53].

Як бачимо, зазначені підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Ми ж, спираючись на визначення О. Киричука [6], визначаємо пізнавальний інтерес як емоційно усвідомлену, вибірково спрямованість особистості, звернену до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності.

Ряд дослідників (В. Семиченко, Г. Щукіна, О. Савченко) вважають, що пізнавальний інтерес є глибинним пізнавальним мотивом, заснованим на властивій кожній людині вродженій пізнавальній потребі. [4, с. 33]. На думку зазначених вчених, розглядуваний феномен виступає потужним активатором, стимулятором навчальної діяльності, реальних предметних, учбових, творчих дій і життєдіяльності загалом. Наявність в учнів стійких пізнавальних інтересів забезпечує активну, творчу діяльність учнів у процесі оволодіння знаннями і способами діяльності.

Аналіз теоретичних джерел з проблеми формування пізнавальних інтересів першокласників дозволяє говорити про те, що формування пізнавального інтересу дітей зазначеного віку – складний та багатоаспектний процес, детермінований системою психолого-педагогічних умов.

Найважливішою умовою, яка впливає на процес формування пізнавальних інтересів є, перш за все, створення у дитини позитивної установки на навчання. На сучасному етапі дуже поширене явище, коли батьки стають ініціаторами передчасного формування у дитини певних навчальних умінь та навичок, що є причиною руйнування мотивації навчання. За таких умов не виникає сумнівів, що формування пізнавальних інтересів такої дитини є практично неможливим [9, с. 17 – 19].

Не менш важливою умовою, яка впливає на становлення пізнавальних інтересів першокласників є створення “відкритих” позитивних відносин у системі “вчитель – учень”. Ряд відомих педагогів (Ш. Амонашвілі [1], В. Сухомлинський [10]) та психологів (Л. Божович [5], Д. Ельконін [11] та ін.) у своїх працях обґрунтовують положення про те, що найбільш значущою дорослою людиною в житті дитини є особистість вчителя, авторитет якого навіть превалює над авторитетом батьків. Шестирічній дитині дуже важливо отримати визнання, схвалення з боку вчителя. Погіршення або поліпшення взаємин з педагогом позначається на внутрішньому стані дитини, на формуванні її світогляду, мотивації, і відповідно, на формуванні пізнавальних інтересів. Інтерес не можна сформуванати за допомогою примусу, тому для формування цього важливого утворення необхідне сприятливе середовище, сповнене виявів розуміння, прийняття, визнання кожної дитини вчителем як особистості. Зважаючи на вищесказане, ми вважаємо, що серед стилів педагогічного спілкування, які

виокремлюються у психолого-педагогічній літературі (авторитарний, демократичний та ліберальний), найбільш оптимальним для формування пізнавальних інтересів першокласників є авторитарно-демократичний, який з одного боку базується на визнанні дитини як особистості, а з іншого – на безумовному авторитеті вчителя. В умовах даного стилю педагогічного спілкування вчитель займає позицію “поряд з дитиною”. Основою таких відносин є оптимістична педагогічна позиція вчителя, яка характеризується вірою в дитину, опорою на позитивне в особистості, розумінням, визнанням, прийняттям дитини як індивідуальності.

Беручи до уваги той факт, що вчитель є найбільш значущою особистістю для першокласника, на формування пізнавальних інтересів учнів цієї вікової категорії впливає оцінні судження педагога. Педагогічна оцінка, на думку Б. Ананьєва [12], здійснює вплив на становлення та формування всієї психічної організації дитини. Оцінюючи знання, уміння, здібності, певні особистісні якості учня вчитель одночасно оцінює її особистість в цілому, її можливості і місце у колективі. Оцінка вчителем навчальних дій учня сприймається ним як оцінка своєї особистості. Саме через це педагогічна оцінка має бути справедливою та обґрунтованою, а оцінні судження вчителя мають бути коректними й сформульованими таким чином, щоб не принижувати особистість учня.

Однією з умов оптимізації процесу стимулювання пізнавального інтересу учнів початкових класів є створення сприятливого мікроклімату навчального процесу, атмосфери доброзичливості та взаємоповаги у системах “учитель – учень”, “учень – учень”, “учитель – учні”. Емоції та почуття, які актуалізуються в навчальному процесі, не лише стимулюють пізнавальну активність та регулюють навчальні дії, але й помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння та тривалість збереження в пам’яті. Загальновідомо, що в створенні сприятливої психоемоційної атмосфери, а також в організації ефективного процесу розвитку пізнавальної активності в цілому особливу роль відіграє особистість педагога, його ставлення до учнів і до навчального предмета, його ерудиція, майстерність викладання. Варто намагатись досягти такого емоційного тону, який би сприяв виникненню й укріпленню в них пізнавального інтересу. Це досягається шляхом підбадьорення учнів вчителем, висловлення свої віри у сили дітей.

У створенні емоційного тону пізнавальної діяльності учнів велику роль відіграє емоційність самого вчителя. Емоційно-забарвлена мова приваблює увагу учнів, сприяє запобіганню втоми, стимулює бажання учнів відвідувати заняття.

Вагомою умовою стимулювання пізнавальних інтересів є створення ситуації успіху в процесі організації та здійснення навчальної діяльності першокласників. Серед найпоширеніших прийомів створення ситуації успіху можна виділити наступні: “радість класу” – емоційний

відгук оточуючих на успіх члена колективу; “лінія горизонту” – перший успіх дитини одразу підхоплюється вчителем і учень отримує пропозицію повторити виконання завдання на більш високому рівні, ніби “відсуваючи лінію горизонту”; “авансування” – вчитель в індивідуальній роботі виконує з учнем завдання, а потім у класі дає подібне завдання, що самостійно виконується учнем, і він відчуває успіх; приховане інструктування дитини – натяк, порада вчителя щодо способу виконання завдання (“Можливо, краще розпочати з...”); внесення мотиву – акцентування уваги учня на тому, заради чого і кого здійснюється певна діяльність (“Без твоєї допомоги товаришам не впоратись...”); висока оцінка деталі – акцентування уваги не на результаті в цілому, а на якійсь його окремій деталі (“Тобі особливо вдалося...”); зняття страху – формування в учнів такої установки на виконання завдання, яка сприяє подоланню невпевненості учнів у власних силах, страх перед оцінкою оточуючих (“Це завдання дуже легке, ми такі вже виконували”) та ін.

У тісному взаємозв’язку із вищезазначеним фактором формування пізнавального інтересу виступає умова взаємної підтримки вчителя та учнів у процесі навчання [4, с. 179], яка полягає у схваленні вчителем ініціативи учнів, надання двосторонньої підтримки (як з боку учнів, так і з боку вчителя) в умовах проблемної ситуації, виявленні підтримки учителя з боку учнів у формі виявлення активної уваги і адекватності відповідної реакції (сміх у відповідь на жарт, зосередженість при розгляді складного матеріалу і т.п.).

Пізнавальна активність першокласників у навчальній діяльності на уроці починається з інтересу, який у цьому віці носить конкретний, предметний характер. Дитині цікаво те, що зрозуміле, близьке. Виходячи з цього, у ході організації навчальної діяльності першокласників необхідно дотримуватися принципу оптимального поєднання відомого і невідомого. Суперечність між тим, що відоме, і тим, що невідоме, стає важливим стимулом розвитку процесу пізнання, викликає зацікавленість учнів [7, с. 55].

Серед умов, які оптимізують процес формування пізнавальних інтересів першокласників, можна виділити також інтеграцію знань. У перекладі з латинської, інтеграція визначається як поєднання в єдине ціле частин та елементів (від *integratio* – відновлення, відбудова; *integrer* – цілий). У тлумачному словнику інтеграція розглядається як об’єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжуються ускладненням і зміцненням зв’язків та відношень між ними. Проведення інтегрованих уроків, використання міжпредметних зв’язків сприяють формуванню уявлення учнів про цілісну картину світу та усвідомлення себе в ньому, дозволяють кожній дитині виокремити для себе ту галузь знань, яка цікавить їх найбільше і в рамках якої формуватимуться надалі її пізнавальні інтереси [13, с. 5].

Не останню роль у формуванні пізнавальних інтересів першокласників відіграють батьки, зокрема їх установки, стереотипні

увалення стосовно навчальної діяльності їх дитини. Так, надмірна вимогливість, примус поглиблено вивчати певну навчальну дисципліну, переконання типу “моя дитина має бути кращою”, “чим більше критики, тим краще”, “треба лякати жакливим майбутнім”, “хвалити шкідливо, бо дитина перестане виявляти старанність” негативно впливають на навчальну мотивацію учнів й нерідко стають причиною відсутності у дитини пізнавальних інтересів [14].

Таким чином можна зробити висновок, що до основних психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню пізнавальних інтересів учнів першого класу належать: формування позитивної установки на навчання; створення сприятливого мікроклімату у стосунках “учитель-учень”, “учень-учень”, “учитель-учні”; авторитарно-демократичний стиль педагогічного спілкування; справедливе обґрунтоване оцінювання; створення ситуації успіху; інтеграція знань. У створенні сприятливих умов для формування пізнавальних інтересів учнів провідну роль відіграє вчитель, проте не менш важливим є вплив батьків. Так, надмірна вимогливість, байдужість до інтересів, успіхів і вподобань дитини, ініціювання передчасного оволодіння дитиною певними навчальними уміннями і навичками чинять перешкоди на шляху формування стійких пізнавальних інтересів учнів.

Література:

- 1. Лозова В. І.** Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс із дидактики) : навч. посіб. для пед. ін-тів / В. І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
- 2. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
- 3. Савчин М. В.** Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
- 4. Щукина Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
- 5. Ананьев Б. Г.** Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избран. психол. труды. – Москва, 1980. – 240 с.
- 6. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 209 с.
- 7. Киричук О. І.** Навчальні інтереси молодших школярів / О. І. Киричук. – К. : Рад. школа, 1982. – 128 с.
- 8. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с.
- 9. Ренієва Д.** Чому дитина не хоче вчитися? / Д. Ренієва // Поч. школа. – 2010. – № 11. – С. 17 – 21.
- 10. Сухомлинський В. О.** Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1973. – 288 с.
- 11. Эльконин Д. Б.** Психическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 349 с.
- 12. Ананьев Б. Г.** Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избран. психол. труды. – Москва, 1980. – 240 с.
- 13. Інтегровані уроки в початковій школі /** упоряд. Н. С. Вегера. – Тернопіль – Харків : Ранок, 2010. – 160 с.

14. Ангелова С. Хибні переконання. Що заважає здоровому розвитку психіки дитини та батьків / С. Ангелова // Поч. школа. – 2010. – № 18. – С. 28 – 31.

Желанова В. В., Теплинська В. В. Психолого-педагогічні умови формування пізнавальних інтересів учнів першого класу.

У статті розглядається одна з найактуальніших проблем особистісно-орієнтованої педагогіки – формування пізнавальних інтересів учнів першого класу. Розглянуто основні підходи до визначення поняття “пізнавальний інтерес” та висвітлені психолого-педагогічні умови ефективного формування пізнавальних інтересів першокласників.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, умови формування пізнавальних інтересів.

Желанова В. В., Теплинская В. В. Психолого-педагогические условия формирования познавательных интересов учеников первого класса.

В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем личностно-ориентированной педагогики – формирование познавательных интересов учащихся 1 класса. Рассмотрены основные подходы к определению понятия “познавательный интерес” и освещены психолого-педагогические условия эффективного формирования познавательных интересов первоклассников.

Ключевые слова: познавательный интерес, условия формирования познавательных интересов.

Zhelanova V. V., Teplynska V. V. Psychological and pedagogical conditions of formation of junior pupils' cognition

In the article one of most issues of the day of the personality-oriented pedagogic is examined is forming of cognitive interests of pupils first class. The basic going is considered near determination of concept “cognitive interest” and the psychological and pedagogical terms of the effective forming of cognitive interests of pupils first class are defined.

Key words: cognitive interest, terms of forming of cognitive interests.

УДК 376.56 (048)

С. В. Коношенко

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ГРИ

Зміна парадигми освіти в українському суспільстві визначає новий характер функціонування та розвитку вітчизняної системи освіти. В процесі реорганізації системи освіти особливо актуальними стають питання удосконалення роботи з соціально дезадаптованими, важкими підлітками.

Вивчення цієї проблеми є досить актуальним у зв'язку з пошуком шляхів взаємодії, взаємоінтеграції у вирішенні проблем діагностики, профілактики, адаптації, захисту, реабілітації і виховання дезадаптованих підлітків, створенні умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення.

Проблемою підліткової дезадаптації в різні часи займалися Л. Белозерова, М. Вайзман, Т. Говорун, А. Гордєєва, І. Зверєва, О. Лютак, В. Романова, Л. Співак, І. Шобура та ін., проте зазначена проблема залишається актуальною по теперішній час.

Завданнями даної статті є розкриття особливостей виховання самостійності дезадаптованих підлітків засобами гри.

Вивчення й аналіз розвитку людського суспільства підтверджує думку про те, що ігрова діяльність була першим проявом усвідомленої активності дитини, зорієнтованої на певні традиції і результати. Це пов'язано з тим, що без ігор і романтики дітям жити було досить важко, самотньо й не цікаво. Сірість життява, визначав С. Шацький, викликає у них щось схоже на дійсне захворювання, яке прогресує [6]. Отже, рухливі ігри потрібні учням загальноосвітніх шкіл будь-якого віку і статі, тому що за їх вмілого використання вони стають добрим помічником педагогів у щоденній виховній діяльності.

Аналіз літератури [1 – 6] засвідчує, що ігри, з одного боку, приносять учасникам миттєву радість і задовольняють їхні актуальні потреби в руховій активності, спілкуванні тощо, з іншого боку, ігри завжди спрямовані на майбутнє, тому що в них моделюються якісні ситуації, закріплюються особистісні якості, уміння і навички, необхідні особистості для соціальної, професійної і творчої діяльності, а також для фізичного розвитку організму.

Самостійність – одна із властивостей особистості. Вона характеризується двома факторами по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності. Формування самостійності в процесі навчання – одне з основних завдань шкільного навчання. Відповідно, аналіз умов такого формування – одне

із завдань педагогічної науки. Педагог повинен активно формувати самостійність в навчанні, як в розумінні оволодіння учнями необхідними знаннями, вміннями й навичками, так і в розумінні створення особистих ставлень до діяльності і її продуктів [3, с. 54].

До критеріїв виховання самостійності в дезадаптованих підлітків в процесі рухової ігрової діяльності ми віднесли: незалежність дій, творчу активність та ініціативу, критичність судження до себе й оточення. Незалежність ми розглядали як здатність учнів самостійно виконувати завдання. Їм не потрібна участь дорослих, орієнтування на зразки, інструкції. Вони самостійно роблять пошук спрощення кінцевої мети ігрової діяльності. Творчу ініціативу підлітки виявляють у вигадках, оригінальних рішеннях, здатності проявити ініціативу та зусилля на подолання ігрових труднощів. Критичність судження ми вбачали в ставленні до зробленого, умінні внести свої корективи і пропозиції, оцінити результати ігрової діяльності більш самокритично.

А. Макаренко [5] значно розширив значення ігрової діяльності, ввівши в педагогіку колективу чудове слово „мажор”. Він вважав, що бадьорий, цілеспрямований, життєрадісний рухливий ігровий стиль дитячого життя є необхідною умовою здорового розвитку колективу, якому завжди потрібна радість трудових перемог, радість пізнання, радість творчості й радість краси. Педагог добре розумів, що вся історія окремої людини як майбутнього діяча і працівника може бути представлена в розвитку ігрової діяльності й поступовому переході її в працю, яка характеризується участю людини в суспільному виробництві, створенні матеріальних і культурних цінностей. І хоча ігри не мають прямого відношення до суспільних цілей, але вони побічно навчають дітей і підлітків різним вмінням і навичкам, що будуть необхідні їм для майбутньої трудової і громадської діяльності.

На наш погляд, особливу життєву практику отримують дезадаптовані підлітки від залучення їх до традицій і звичаїв свого народу через участь у народних рухливих іграх. Звичайно, в більшості випадків на самому гулянні, святі їм виводиться пасивна роль спостерігачів, але ніщо не стримує їхньої фантазії, імпровізації на тему обряду чи звичаю в своїх дитячих рухливих іграх. Тут у найпростіших ігрових ситуаціях починається розвиток їхньої самосвідомості, яку вони будуть удосконалювати у процесі майбутнього дорослого життя. Тобто в ігровій діяльності дезадаптованих школярів є можливість відтворювати різні явища близького і знайомого їм світу, до яких їм прийдеться прилучитись в дорослому житті. Тому наслідувальні рухливі ігри мають займати важливе місце в самовиховуючому дитячому побуті. У зв'язку з цим сучасна педагогіка і психологія розглядають ігри як окреме соціальне явище, особливий вид самостійної діяльності учнів, який успішно застосовується в початкових, середніх і старших класах.

Величезний вплив має рухова ігрова діяльність також на зміцнення здоров'я та загальний фізичний розвиток дезадаптованих

школярів. Фізкультурно-спортивні і рухливі ігри закріплюють навички метання, лазання, бігу, поліпшують загальну фізичну підготовку і координацію рухів. У ігровій діяльності в них розвиваються фізичні якості, формується тіло, самосвідомість. В імпровізованих іграх розвиваються морально-вольові якості учнів, формуються організаторські навички самостійної особистості, пробуджується дитяча спостережливість. Завдяки цим іграм молодші підлітки пізнають глибше життя навколишнього світу, копіюють і наслідують явища і картини життя дорослих, вибудовують їхні стосунки з іншими людьми [4].

Найпростіші уявлення дезадаптованих дітей про народні ігри й ігрову діяльність формуються в процесі сімейного виховання. З першими вправами для свого фізичного розвитку діти теж мають ознайомитися в сім'ї. Вони часто поєднуються з елементами незвичайності, фантастичності, які зацікавлюють дітей. Таким супровідним змістом народні ігри привчають їх до уявного нереального, але можливого в самостійному житті й стосунках. Тому народна виховна мудрість емпірично передбачала розв'язання в іграх багатьох виховних і психологічних завдань щодо формування самостійності дітей, яка буде їм потрібна в процесі навчання, майбутньої професійної діяльності.

Найзагальнішою ознакою всіх рухливих ігор є їх змагальний характер. Прагнення дезадаптованих підлітків до першості, отримання перемоги, виграшу є для них великим стимулом до участі в простих бігах наввипередки, випробуваннях на силу, спритність, відважність. Це дуже виразно помітно у таких популярних серед дітей і школярів рухливих іграх, як "Піжмурки", "Гуси-лебеді", "Третій зайвий", "Квач", "Мисливці і качки", "Вудочка", "Садіння картоплі" тощо.

Прискорені темпи сучасного життя ставлять перед педагогічною наукою завдання більш активного використання ігор для формування дезадаптованих підростаючих особистостей. Рухова ігрова діяльність необхідна їм для гармонійного сполучення розумових, фізичних і емоційних навантажень, забезпечення загального комфортного стану під час навчання в школі та самостійного виконання домашніх завдань з різних навчальних предметів. Дослідники ігрової діяльності [1; 2; 3] підкреслюють її унікальні можливості для фізичного й морального виховання дезадаптованих дітей і підлітків, особливо для розвитку пізнавальних інтересів, формування волі й характеру самостійної особистості.

Говорячи про сприяння рухливих ігор розумовому розвитку учнів, слід відмітити, що вони змушують їх міркувати більш економно, навчають приборкувати свої емоції, миттєво реагувати на дії суперника і партнера. Я. Литвин також відмічає, що ігрова діяльність добре розвиває так звану внутрішню мову і логіку, адже саме гравцям доводиться вибирати й здійснювати із багатьох можливих операцій одну, найбільш, на їх думку, доцільну в тій чи іншій ігровій ситуації [4, с. 46].

Актуальним у вихованні самостійності є питання про корисність тих рухливих ігор, у які можна грати без спеціальної підготовки в будь-якому віці. Це в основному ті ігри, в яких немає складної техніки й тактики, а правила можна змінювати за бажанням. Таких рухливих ігор досить багато, вони різноманітні й кожному учаснику є можливість самому регулювати навантаження відповідно до своїх можливостей і підготовленості. А це дуже важливо для збереження й зміцнення здоров'я кожного школяра. Саме відсутність у рухливих іграх, на відміну від спортивних регламентованих правил, складної техніки і тактики роблять непотрібною спеціальну підготовку, тривалі й напружені тренування, які є в усіх спортивних іграх. Можливість використовувати для рухливих ігор будь-які майданчики, а не тільки окреслене розмірами поле, приваблює до них усіх дітей і школярів незалежно від віку, здібностей і підготовленості. Тому рухливі ігри є наймасовішими, найдоступнішими засобами фізичного і морального виховання дітей та підлітків.

У нашому дослідженні ми використали різні види рухової ігрової діяльності дезадаптованих підлітків з метою виявлення їх впливу на виховання самостійності. Як показала практика, виховання рис самостійної особистості дезадаптованих підлітків в процесі ігрової діяльності або в іншій колективній діяльності здійснюється успішно в тому випадку, коли учні активно беруть участь у практичній діяльності колективу не тільки як виконавці, а як зацікавлені співучасники, що стають співавторами всіх задумів колективу, його моральних переконань і вимог. У таких умовах вплив колективу, команди однодумців формує самостійну поведінку, сприяє протидії шкідливим звичкам, їх викориненню, допомагає відстоювати свої інтереси й переконання.

Таким чином, вивчення й аналіз рухової ігрової діяльності підлітків засвідчують, що ігри найкраще сприяють вихованню в дезадаптованих дітей самостійності, бо вони приваблюють більшість учнів. Ось чому слід підтримувати інтерес дітей і учнів до рухливих ігор, допомагати їх організувати там, де виникає потреба. Особливу цінність мають ті рухливі ігри, де є можливість дезадаптованим учням проявити незалежність, творчу ініціативу, позмагатися, проявити свої найкращі якості й відчути радість перемоги в іграх.

Перспективним нам вбачається вивчення проблеми формування готовності педагогічних кадрів до використання ігротерапії як методу реабілітації різних категорій дітей в реабілітаційному центрі.

Література:

- 1. Азаров Ю. П.** Игра и труд / Ю. П. Азаров. – М. : Знание, 1983. – 193 с.
- 2. Воспитание** детей в игре / под ред. Д. Б. Менджеричкой. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
- 3. Жуковская Р. И.** Игра и ее педагогическое значение. – М. : Педагогика, 2005. – 111 с.
- 4. Литвин Я. С.** Сюжетні ігри та імітаційні вправи для дітей /

Я. С. Литвин. – К. : Здоров'я, 1990. – 94 с. **5. Макаренко А. С.** Воспитание гражданина : сборник / А. С. Макаренко ; сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с. **6. Шацкий С. Т.** Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий ; сост. Л. Н. Скаткин и др. ; под ред. Н. П. Кузина и др. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

Коношенко С. В. Виховання самостійності дезадаптованих підлітків засобами гри.

У статті розкрито сутність ігрової діяльності школярів та можливість її застосування в педагогічному процесі. Автором охарактеризовано використання різних видів рухової ігрової діяльності дезадаптованих підлітків з метою виявлення їх впливу на виховання самостійності зазначеної категорії дітей.

Ключові слова: виховання, дезадаптовані підлітки, самостійність, гра.

Коношенко С. В. Воспитание самостоятельности дезадаптированных подростков средствами игры.

В статье раскрыты сущность игровой деятельности школьников и возможность ее применения в педагогическом процессе. Автором охарактеризовано использования различных видов двигательной игровой деятельности дезадаптированных подростков с целью выявления их влияния на воспитание самостоятельности указанной категории детей.

Ключевые слова: воспитание, дезадаптированные подростки, самостоятельность, игра.

Konoshenko S. V. Education of independence adaptations teenagers game means.

In article the essence of game activity of schoolboys and possibility of its application in pedagogical process are opened. By the author it is characterised uses of various kinds of impellent game activity adaptations teenagers for the purpose of revealing of their influence on education of independence of the specified category of children.

Key words: education, adaptations teenagers, independence, game.

УДК 373.2.015.31:316.42

Н. В. Кудикіна

**НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ
ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливого значення набуває національно-культурне виховання та розвиток українського мовлення підростаючої особистості. Необхідність утвердження у суспільстві цінностей національної культури спонукає до пошуку нових, відповідних віковим особливостям дітей, змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Ігрова діяльність як засіб прилучення підростаючого покоління до народної культури у вітчизняній педагогіці осмислювалася багатьма вченими, серед них Г. Г. Ващенко, Б. Д. Грінченко, С. Ф. Русова, К. Д. Ушинський, М. Г. Стельмахович, Я. Ф. Чепіга та ін. Висловлюючись образно, нервовою системою культури є мова, що спричиняє можливість розвитку мовлення дитини у процесі їх національно-культурного виховання. В плані взаємозв'язку гри, культури та мовлення дітей варто наголосити, що вся суть справи полягає в розумінні дитячого життя не просто як "буття у світі культури", а як діяльності щодо "оволодіння" цим світом шляхом власної активності особистості. Тому важливим методологічним принципом філософського осмислення проблем національно-культурного виховання дітей та розвитку їх мовлення у процесі гри є принцип діяльності.

Як відомо, О. М. Леонт'єв наголошував, що розвиток дитини залежить "не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності, яка обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини на даній стадії її розвитку" [5, с. 412]. Загально визнано, що такою діяльністю в дошкільному віці є гра.

Аналізуючи гру і розвиток дитини, зумовлений нею, О. В. Запорожець підкреслював, що проблема гри в педагогіці набуває особливої актуальності, оскільки в процесі ігрової діяльності створюються особливо сприятливі умови для засвоєння дітьми нових знань і вмінь, для формування у них важливих для подальшого людського життя якостей. За поглядами О. В. Запорожця, гра в педагогічно організованому дитячому середовищі не може здійснюватися стихійно. Розвиток гри і дитини в процесі ігрової діяльності має бути педагогічно керованим. Позитивний вплив гри на дитину здійснюється за умови цілеспрямованої організації навчально-виховного процесу [2, с. 10].

Метою публікації є обґрунтування педагогічної доцільності національно-культурного виховання та розвитку українського мовлення дітей дошкільного віку у процесі ігрової діяльності.

Продуктивна педагогічна робота у процесі ігрової діяльності, яка спрямовується на національно-культурне виховання та розвиток українського мовлення дітей дошкільного віку, забезпечує сприятливі умови для їхнього подальшого навчання, особистісного розвитку і соціального становлення. Означене завдання посилюється в умовах, коли державна мова для дошкільників не є рідною.

Гра в дошкільній освіті має багатоаспектну розвивально-виховну дію. Аналіз дитячих ігор засвідчив: ті ігри, процесуальний компонент яких побудований як відтворення певного сталого тексту, дають можливість збагачувати мовлення дітей новою лексикою і активізувати її у мовленні на репродуктивному рівні. Ігри, у процесі яких діти шляхом міжособистісного рольового спілкування вільно користуються накопиченим словниковим запасом (переважно творчі ігри), сприяють розв'язанню завдання зміцнення початкових умінь спілкуватися українською мовою.

Ігри, що використовуються з метою національно-культурного виховання дітей та формування їх українського мовлення, добираються за декількома критеріями, зокрема лексико-семантичного наповнення, розвивально-виховної доцільності; тематичності; сезонності; критерій "накладання" мовного матеріалу, відібраного для застосування у грі, на основний – програмовий; поступовості ускладнення тощо.

Добір ігор за критерієм *лексико-семантичного наповнення* передбачає аналіз їх мовного компоненту. Причому цей аналіз в роботі з російськомовними дітьми здійснюється як порівняльний з орієнтацією на особливості двох мовних систем – першої для дітей (російської) і другої (української). Для прикладу наводимо зміст народної рухливої гри "Залізний ключ", текст якої проаналізовано за критерієм лексико-семантичного наповнення і виділено в ньому позиції щодо можливих орфоепічних помилок в українському мовленні дошкільників.

Хід гри.

Діти стають у коло, взявшись за руки. В середині кола – "вовк". Він намагається прорватись, налягаючи грудьми дітям на руки. Його питають: "Який ключ?" "Вовк" відповідає: "Залізний".

Як вовк розчепить чийсь руки, то виривається з кола і втікає. Усі біжать за ним та речитативно промовляють текст гри. Хто спіймає "вовка", сам стає у коло. Гра починається спочатку.

Пропедевтика можливих орфоепічних помилок здійснювалась шляхом аналізу тексту гри.

Текст гри	Можливі орфоепічні помилки
Ой <u>дз</u> вони <u>дз</u> воняють,	Дзвінкий [дз] замінюють на "з".
Хорти вовка <u>г</u> оняють,	[t] – проривний на місці фрикативного.
По <u>б</u> ологах, <u>о</u> черетах,	Замість "о" промовляють "а".
Де <u>л</u> юди не ходять.	Замість "и" промовляють "і".

Для використання у навчально-виховному процесі перевага має надаватися таким іграм, які за своїм лексико-семантичним складом є зразковими для дітей та водночас їх мовні і невербальні засоби сприяють ознайомленню дітей, насамперед на почуттєво-емоційному рівні, з національною культурою українського народу.

Крім лексико-семантичного аналізу ігор при їх доборі, для використання у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу застосовуються й інші критерії, наприклад, мінімізації інтелектуального навантаження дітей, адже перевантаження дошкільників розумовою роботою у процесі ігрової діяльності неприпустимо. Водночас розумове навантаження має бути оптимальним для досягнення визначених для конкретної гри цілей національно-культурного виховання дітей та вдосконалення їх мовлення.

Окремо виділяємо критерій *розвивально-виховної доцільності*, яким також доцільно керувалися у доборі ігор з метою національно-культурного виховання та розвитку українського мовлення дітей дошкільного віку. Зокрема, цей критерій виступає основним у визначенні послідовності ускладнення пізнавального змісту ігор за мікропроцесуальними періодами (накопичення словникового запасу, репродуктивний, творчий) розвитку українського мовлення дітей. Залежно від того, чого навчаються діти у процесі організованих занять, які методи і прийоми у цей час доцільні, здійснювалося й методичне забезпечення ігор. Так, беручи до уваги необхідність накопичення словникового запасу дітей з української мови, як другої, методично доцільно на початку навчального року зміст ігор будувати на активізації лексики, яка опрацьовується у цей час на організованих заняттях.

Науковий аналіз ігор різних видів довів, що пріоритетне значення серед інших у процесі національно-культурного виховання дітей та розвитку їх українського мовлення мають українські народні ігри. Надання народним іграм пріоритетного значення у досліджуваному процесі пояснюється тим, що вони акумулюють в собі архетипи, або слова-знаки народної культури – багатозначні поняття-символи, яким надається роль своєрідного засобу передавання інформації від покоління до покоління про культурно-історичне минуле народу. Через оволодіння словами-знаками відбувається засвоєння дітьми національної культури.

Цілеспрямовано використовувати у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу окремі підвиди українських народних ігор дозволяє їх класифікація, за якою до таких ігор належать лічилки, мирилки, заклички, примовки, скоромовки, звуконаслідувальні ігри, небилиці та інші традиційні дитячі ігри малих форм [4], рухливі, хороводні і театралізовані ігри (вертеп та інші лялькові вистави) тощо.

Лічилки, відібрані для використання у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу, на підставі їх аналізу за специфікою організації змістового компоненту розподіляються на

сюжетно-логічні (оповідальні), безсюжетні (звукоритмічні), логічно-числівні та сюжетно-діалогічні.

Сюжетно-логічні лічилки мають логічну змістову основу:

Мидір, Сидір і Каленик	У зеленому садку
Збудували тут куреник.	Сидить котик в холодку.
У куренику сидять,	Лапкою чеше вус,
По варенику їдять.	Язичком лиже пуз.
	Хвостиком круть-верть.
	Буде мишці смерть!

Багаторазове повторення лічилок цієї групи збагачує словниковий запас дошкільників словами різних частин мови, впливає на граматичну будову мовлення, дозволяє дітям відчувати колористичні особливості української мови.

Значно поширеними у дитячому фольклорі є лічилки, що належать до безсюжетного або звукоритмічного способу побудови:

Поколело, покотило.
По дорозі волочило.
Сонце, місяць і зірки,
На кілочку вийдеш ти.

Значення цієї групи лічилок для формування українського мовлення дітей дошкільного віку у тому, що римичність і багаторазове повторення окремих слів і звукосполучень посилює увагу дитини до слова, сприяє формуванню чіткої звуковимови – необхідної умови правильного мовлення.

Серед зазначених традиційних ігор малої форми виділяється лічилки з логічно-числівним звукорядом:

Раз, два, три, чотири,
Козі дзвоника вчепили,
Коза бігає; кричить,
Просить дзвоник відчепить.

У навчально-виховному процесі лічилки з логічно-числівним звукорядом пріоритетно використовуються з метою активізації у мовленні дошкільників числівників.

У фольклорній скарбниці лічилок є такі, що побудовані на основі ритмічно організованого сюжетно-діалогічного звукоряду:

Тарарах, тарарах,	Іде баран мостом,
Їде Хома на волах.	Потрясує хвостом.
На яких? – На рябих.	– Куди йдеш, баране?
На чийх? – На Мартинових.	– До Пряшева, мій

пане.

– Що там пани роблять?
– До уряду ходять.
Шнур, шнур, шнур!
До того йде жмур.
– Де стоїш?

- На торзі.
- Як ся звеш?
- Опанас.
- Пускай кози, лови нас!

Сюжетно-діалогічні лічилки за особливостями їх процесуального компоненту у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу відповідають меті формування у дітей комунікативних умінь, зокрема діалогічного мовлення.

Чітко виявлену спрямованість на розвиток звуковимови й удосконалення орфоепічних умінь мовлення мають скоромовки, в процесі промовляння яких діти із захопленням граються звуками і словами. Наприклад:

Летів горобець
Через безверхий хлівець.
Ніс четверик гороху
Без червотоку,
Без червоточини,
Без прочервоточини.

Розвиток мовлення дітей з використанням у навчально-виховному процесі традиційних народних ігор малої форми спирається на етнокультурні ігрові традиції українського народу. Однією з них є *ігри-звуконаслідування*. У зазначених іграх втілилась пристрась дітей до гри звуками. Суттю звуконаслідувальних ігор є уподібнення промовляння, речитативу-проспівування співу жайворонка, солов'я, жовтобрюха, каркання ворони, виття вовка та голосів інших істот. Найпоширенішим серед фольклорних звуконаслідувальних ігор є уподібнення кумканню жаб. Наприклад:

- Ти чия, ти чия, ти чия?
- Микитова, Мики-ки-китова.
- Що варила? Що варила?
- Борщ, борщ, буряки, буряки-ки-ки.
- **Кому, кому, кому?**
- Микиті, Мики-ки-ки-киті.
- Який Микита? Який Мики-ки-ки-кита?
- Чумак, чумак, чумак.

Своєрідними словесними іграми, які виступають й у функції регулятора дитячих стосунків (наприклад, примирення після сварки) і як розвага, є мирилки. У процесуальному компоненті мирилок значне місце посідає речитативне промовляння тексту і рухова активність дітей. Крім того, промовляння мирилки супроводжується своєрідною пантомімою, яка має імпровізаційний характер, що надає мирилкам ігрового значення. Розвиток українського мовлення дошкільників у процесі застосування мирилок зумовлюється вербальним компонентом кожної із них.

Забезпеченню позитивного емоційного тла навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу й водночас збагаченню

українського мовлення дітей сприяє розповідання вихователем небилиць. Насичені позитивними емоціями гумористичні оповідання, жартівливі імпрровізації привабливі для дітей старшого дошкільного віку. Через те, що зміст більшості гумористичних творів становить побутова тематика – в їх основу покладено явища родинного побуту, вади людського характеру, поведінки, стосунки між людьми, вони мимовільно збагачують мовлення дошкільників відповідною лексикою, а їх національно-колеристичні особливості формують у дітей відчуття української мови.

Своєрідний вплив на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку мають розваги у формі *надокучливих казок*. Їх ігровий ефект досягається прийомом нескінченності – повторів окремої фрази з певним її варіюванням:

Танцювали миші
На бабиній хижі.
Стало бабі за танець –
З'їли миші буханець.
Наша пісні гарна й нова,
Починаймо її знову.

Тексти ігор зазначеного виду сприяють збагаченню мовлення дітей характерними для української фольклорної мови мовностилістичними засобами: епітетами та порівняннями; образними висловами; фразеологізмами; синонімами й антонімами; словами із суфіксами, що надають мові різних відтінків значень (зокрема, у наведеному зразку таким є слово *буханець*, в якому використано суфікс здрібнілості та пестливості) тощо.

Природним для навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу, особливо для прогулянок, є використання закличок і примовок. Наприклад, коли сонечко зайде за хмару, вихователь допомагає дітям пригадати відповідну закличку:

Вийди, вийди, сонечко,
На дідове полечко,
На бабине зіллячко,
На наше подвір'ячко,
На весняні квіточки,
На маленькі діточки.
Там вони граються,
Тебе дожидаються.

Значення цієї заклички для розвитку українського мовлення дошкільників очевидне – її зміст збагачує уяву дитини образами української природи, сприяє активізації у мовленні сімейно-побутової лексики, вживанню пестливої форми мовлення (сонечко, полечко, зіллячко, подвір'ячко, квіточки, діточки), формуванню його виразності тощо.

Спостереження за використанням закличок і примовок у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу засвідчують, що динамічний компонент фольклорних ігор полегшує дітям запам'ятовування їх вербальної складової.

Аналіз ігор за критерієм лексико-семантичного наповнення довів придатність для використання з метою формування українського мовлення дітей дошкільного віку народних рухливих і хороводних ігор, зокрема, таких: “Мисливець і бобер”, “Горобець”, “Ворона”, “Вовк”, “Гуси”, “Дідусь Макар”, “Зайчик”, “Лис”, “Квочка”, “Лисичка”, “Маринка”, “Нещасний ополоник”, “Тикач”, “Хрещик”, “Кінь”, “Кривий танець”, “Калина”, “Подоряночка”, “Мак”, “Нема пана вдома”, “Огірочки”, “Перепілка”, “Соловєчку, сватку, сватку”, “Шевчик” та ін. Не поступаються їм своїм розвивально-виховним впливом авторські ігри, побудовані за принципом народності. Так, у дошкільних навчальних закладах доцільно використовувати хороводні ігри В. Верховинця, оскільки мовлення є органічною частиною реалізації їх змістового і процесуального компонентів.

Спостереження засвідчили: сприятливими щодо національно-культурного виховання дошкільників та розвитку їх українського мовлення є театралізовані ігри.

За основу змістового компоненту театралізованих ігор можуть братись різні жанри народної творчості, у тому числі і дитячий ігровий фольклор – дитячі пісеньки, заклички, забавлянки, мовні ігри, казки тощо. Особлива роль у змістовому та процесуальному компонентах театралізованих ігор належить казкам як фольклорному жанру великої виховної значущості, що пов'язано, зокрема, з їхнім впливом на емоційну сферу дошкільників.

Видатні українські письменники створили для дітей чудові казки й твори інших жанрів, ознайомлення з яким передбачено різними програмами навчання й виховання дітей дошкільного віку. Реалізуючи принцип забезпечення цілісності навчально-виховного процесу, ці твори успішно можуть використовуватись як сценарії театралізованих ігор. Прикладом може слугувати твір М. Підгірянки “Розмова зірки з місяцем”. Аналогічні твори мають великий виховний вплив на дітей, прищеплюють дітям любов до батьківщини, прилучають дошкільників до літературної української мови, сприяють естетичному вихованню дітей.

На відбір змістової основи театралізованих ігор впливає й така їх характеристика, як придатність тексту до відтворення засобами процесуального компоненту театралізованих ігор, головний із яких – можливість конструювання міжрольових діалогів. Тому, аналізуючи відібраний для інсценування художній твір, педагог, у разі необхідності, має адаптувати його текст для відтворення дітьми в театралізованій грі за допомогою ролей та рольового спілкування.

Органічною складовою підготовки дітей до театралізованих ігор є етап ознайомлення дошкільників з літературним твором, відібраним для ігрової діяльності. Цей процес спирався на чуттєву сферу пізнання і визначався як чуттєвий рівень підготовки змістового компоненту театралізованих ігор. Різномічне чуттєве наповнення художнього образу сприяє формуванню у дошкільників емоційного ставлення до національних цінностей та ідеалів, втілених у образах художньої літератури і через них – емоційно-ціннісного ставлення до культури українського народу.

Отже, теоретично доведено, що у процесі ігрової діяльності створюються сприятливі умови для національно-культурного виховання та розвитку українського мовлення дітей дошкільного віку. Ігри різних видів з метою реалізації зазначених освітніх завдань добираються на основі їх класифікації та за критеріями, лексико-семантичного наповнення, розвивально-виховної доцільності; тематичності; сезонності; критерій “накладання” мовного матеріалу, відібраного для застосування у грі, на основний – програмовий; поступовості ускладнення тощо.

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Ред. газ “Полтавський вісник”, 1994. – 103 с. **2. Запорожец А. В.** Игра и развитие ребенка / А. В. Запорожец // Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой – М. : Просвещение, 1966. – С. 5 – 10. **3. Кудикіна Н. В.** Педагогічні погляди Бориса Грінченка на гру в контексті проблем народної освіти / Н. В. Кудикіна // Грінченківські читання – 96: Освіта. Гуманізація. Вчитель : матеріали звітної наук.-метод. конф. професорсько-викладацького і методичного колективу КМІУВ ім. Б. Грінченка 24 – 25 грудня 1996 року. – К. : Вид-во КМІУВ ім. Б. Грінченка, 1997. – С. 34 – 37. **4. Кудикіна Н. В.** Традиційні дитячі ігри малих форм / Н. В. Кудикіна // Рідні джерела. – 2002. – № 1. – С. 12 – 15. **5. Леонт'єв А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонт'єв. – М. : Мысль, 1965. – 573 с. **6. Русова С. Ф.** Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – Кн. 2. – К. : Либідь, 1997. – 320 с. **7. Стельмахович М. Г.** Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с. **8. Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 494 с. **9. Чепіга Я. Ф.** Труд і гра як фактори виховання / Я. Ф. Чепіга // Путь просвещения. – 1923. – № 9 – 10. – С. 85 – 104.

Кудикіна Н. В. Національно-культурне виховання та розвиток українського мовлення дітей у процесі ігрової діяльності.

Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічної доцільності національно-культурного виховання та розвитку українського мовлення дітей дошкільного віку у процесі ігрової діяльності.

Ключові слова: національно-культурне виховання, розвиток мовлення, ігрова діяльність, класифікація ігор, традиційні народні ігри малих форм.

Кудыкина Н. В. Национально-культурное воспитание и развитие украинского языка у детей в процессе игровой деятельности.

Статья посвящена обоснованию педагогической целесообразности национально-культурного воспитания и развития украинского языка у детей дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

Ключевые слова: национально-культурное воспитание, развитие речи, игровая деятельность, классификация игр, традиционные народные игры малых форм.

Kudikina N. V. Nacional'no-kul'turne education and development of the Ukrainian broadcasting of children in the process of playing activity.

The article is devoted the ground of pedagogical expedience of національно-культурного education and development of the Ukrainian broadcasting of children of preschool age in the process of playing activity.

Key words: Nacional'no-kul'turne education, development of broadcasting, playing activity, classification of games, traditional folk games of small forms.

УДК 371.134:811

О. О. Мазурік

**КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ У СТРУКТУРІ ДІАЛОГІЧНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ МІЖ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЕМ ТА УЧНЯМИ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

На сьогодні у полі активної розробки перебувають такі аспекти діалогічної взаємодії, як організація діалогу в освітньому процесі (О. Крилова, Н. Бірюкова), діалогічна взаємодія як характеристика педагогічного процесу (М. Байматова), культура діалогу (Т. Емірбекова, Я. Яскевич), підготовка майбутніх учителів до взаємодії з учнями (О. Кіліченко, С. Будак, В. Морозов). Але саме оновлення навчально-виховного процесу, його технологічних і змістовних підстав дозволить без болісної зміни освітньої системи вирішувати нові задачі й досягати високих результатів. Одним з видів особистісно орієнтованих технологій можна вважати технології про співробітництво. Вони є вельми ефективними в організації діалогу в освітньому процесі. Роль учителя в організації процесу навчання відповідним чином змінюється,

так як він перестає лише передавати означену суму знань своїм учням, а стає організатором самостійної пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності учнів.

Сучасному вчителю необхідно правильно сприймати зовнішні прояви внутрішнього світу дітей, враховувати можливу емоційну реакцію на звернене до них слово, їх чутливість до фальшу в спілкуванні з дорослими. Для дітей молодшого шкільного віку сам факт спілкування з учителем є привабливим і набуває спонукальної дії. “Та, незважаючи на наявність інтересу до вчителя, часто вже на початковому етапі спілкування діти втрачають активність” (С. Коробко, С. Сосідко). Педагогічне спілкування під час взаємодії вчителя з учнями буде оптимальним, яскравим і конкретним, якщо вчитель володітиме системою комунікативних умінь і навичок.

Отже, мета цієї публікації виділити комунікативні вміння, необхідні в педагогічній діяльності та розглянути стосунки, що виникають під час діалогічної взаємодії.

До комунікативних навичок належать навички мовленнєвого спілкування та використання особливостей міміки, жестів.

А. Мудрик виділяє такі навички мовленнєвого спілкування: наявність великого запасу слів; образність і правильність мовлення; точність сприйняття усного слова і точна передача ідей партнера своїми словами; підготовленість до виділення із почутого суті справи; коректна постановка питання; лаконічність і точність формулювання відповідей на запитання партнерів, логічність перебудови і викладу висловлюваного [5, с. 113].

Крім мовленнєвих навичок, у педагога повинні бути сформовані навички, необхідні для немовленнєвого спілкування, тобто навички використання жестів, міміки.

Комунікативні вміння, необхідні майбутньому вчителю, являють собою використання ним знань, навичок, потрібних у діалогічній взаємодії з учнями молодшого шкільного віку для вибору і використання певних дій у відповідності до поставленої мети.

Джерелом їх творення може бути власний досвід, наслідування, вони можуть формуватися у процесі навчання й у роботі над собою, тобто сам процес може бути як усвідомлений, так і неусвідомлений. Комунікативні вміння можуть бути елементарними, або виражати якийсь ступінь майстерності.

Певні комунікативні вміння у студентів сформовані ще з дитячого віку, оскільки без них спілкування неможливе взагалі, їх формування проходить у процесі гри. Деякі з цих умінь можуть бути спрямовані на педагогічний процес. Наприклад, діти граються у школу, у дитячий садок чи інші ігри. З точки зору педагогічного процесу ці вміння носять мимовільний хаотичний характер, тому що в них не поставлена чітко педагогічна мета.

Проаналізувавши праці класиків української педагогіки, художні твори письменників, дослідження сучасних педагогів і психологів, ми здійснили спробу виділити комунікативні вміння, необхідні в педагогічній діяльності, і згрупувати їх. За основу класифікації взято функції діалогічної взаємодії і визначено такі чотири типи комунікативних умінь: афективні, пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні, практичні.

Діалогічній взаємодії в навчально-виховному процесі передують емоційне сприйняття вчителем і учнями один одного. Протікання цієї взаємодії зумовлене також емоційним станом її учасників. Ось чому першою з комунікативних умінь є афективна. Сюди належать вміння такого типу: вміння емпатувати, співпереживати, співчувати, відчувати чужий біль і чужу радість; вміння докоряти, виражати незадоволення дитиною; вміння ставити себе на місце іншої дитини, бачити світ її очима; вміння настроювати своє слово на ту ж хвилю, що і сокровенні струни дитячої душі; вміння емоційно настроюватися на спілкування з дітьми; вміння володіти своїм емоційним станом тощо.

Друга група комунікативних умінь, необхідних у діалогічній взаємодії, включає у себе пізнавальні. Вони сприяють теоретичному осмисленню самого процесу спілкування (вміння спостерігати, розуміти, аналізувати навчально-виховний процес, вміння попередньо програвати в голові можливі максимальні невдачі, не допустити до несподіваних ситуацій; вміння продумувати ситуації спілкування), пізнанню вихованців (вміння інтуїтивно визначати стан дітей; вміння проникати в думки, почуття, переживання, у їх духовний світ; бачити, розуміти, пізнавати дітей; вміння уважно аналізувати вираз очей, міміки, жестів, професійно читати за зовнішніми проявами почуття дітей), самопізнанню (рефлексії).

Як відомо, процес спілкування неможливий, по-перше, без умінь педагога орієнтуватися в ситуаціях спілкування; по-друге, без умінь педагога орієнтуватися у внутрішньому стані дітей; по-третє, орієнтуватися у стосунках, які виникають між дітьми; по-четверте, без умінь, які сприяють орієнтації в часі, що необхідний для спілкування. Дані вміння є ціннісно-орієнтаційними і включені у третю групу.

Четверта група – практичні вміння – у свою чергу ділиться на три підгрупи: а) в дану підгрупу входять вміння, які направлені на організацію трудової діяльності колективу вихованців і самих вихованців (вміння зацікавити дітей майбутньою діяльністю, смыслом роботи, чіткістю її організації; вміння організувати дітей, вміння організувати спільну роботу; вміння впливати і керувати дітьми, їх стосунками у колективі, вміння планувати роботу і правильно розставляти сили); б) вміння, що спрямовані на організацію процесу спілкування (вміння організувати спілкування, вміння входити в існуючі ситуації, вміння планувати хід групового спілкування у зв'язку з тією чи іншою метою, вміння володіти ситуаціями спілкування); в) вміння, дія яких спрямована

на самоорганізацію педагога як суб'єкта педагогічного спілкування (уміння володіти собою, свідомо керувати своєю поведінкою у різних ситуаціях спілкування, уміння використовувати засоби спілкування, уміння вислуховувати вихованців). Перші дві підгрупи спрямовані на “вплив”, “перетворення” вихованців як об'єктів педагогічного спілкування.

Отже, від рівня сформованості комунікативних умінь і навичок вчителя залежить організація та протікання навчально-виховного процесу в початковій школі.

Низький рівень спілкування, психологічна некомпетентність, невміння використовувати засоби спілкування є серйозною перешкодою у встановленні повноцінних стосунків між учителем і учнями. Це неодноразово підкреслювали А. Макаренко, В. Сухомлинський. З іншої точки зору, “...для багатьох учителів, – як пише І. Зязюн, – очевидно є істина: відношення до них учнів часто-густо переноситься на предмет, який викладається. На цих відношеннях вибудовується складна і об'ємна піраміда навчання і виховання, через них відбувається проникнення у душевний світ учнів, щоб виробити у них первинні навички співтворчості власної особистості. Саме ці взаємовідношення, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюються педагогами як вартісний засіб удосконалення їх педагогічної діяльності” [2, с. 35].

Стосунки в широкому розумінні цього слова виникають у результаті порівняння двох об'єктів за певною основою. У вузькому – це позиція особистості до всього того, що знаходиться навколо неї, а також до самої себе. Взаємини людини є системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної діяльності.

Педагогічні взаємини – це стосунки, що виникають у результаті педагогічного спілкування у процесі діалогічної взаємодії між учителем і учнями. Для них характерні такі особливості: а) вчитель є визначальним у встановленні стосунків; б) вчителю потрібно завжди прагнути до встановлення з учнями позитивних стосунків, які б сприяли педагогічному контакту з ними; в) стосунки, що виникають внаслідок педагогічного спілкування, не повинні носити шаблонний характер і мають ґрунтуватися не на жорстких регламентаціях, а в різних ситуаціях утворювати багатосторонній спектр педагогічних дій.

Стосунки, що виникають під час діалогічної взаємодії, також залежать від особистісних якостей учителя, від стилю його діяльності. Але у той же час, як відзначає В. Галузинський, вони не є “особистісною свідомістю педагога, їх побудова відповідає його кваліфікації і обов'язкам. Вся педагогічна діяльність у широкому понятті цього слова виявляється через педагогічні відношення – своєрідні форми зв'язків “учитель – клас”, “учитель – учні”, “педагогічний колектив – дитячий

колектив”, “керівник школи – колектив учнів”, “керівник школи – учень” [1, с. 46].

Педагогічні стосунки, виникаючи як наслідок, результат педагогічного спілкування на наступних етапах діалогічної взаємодії, самі впливають на нього. Однак одна і та ж взаємодія може мати різні результати, а отже сприяти формуванню різних стосунків.

Це відбувається тому, що:

– вчителі у зв'язку з особливостями свого характеру, темпераменту, неоднаковою сформованістю педагогічних умінь по-різному розв'язують одну й ту ж педагогічну ситуацію;

– учні також по-різному реагують на взаємодію: це залежить від характеру, темпераменту, норм, цінностей, яких вони дотримуються;

– на розвиток впливають й умови, в яких проходить взаємодія. Вони можуть бути сприятливі, несприятливі та нейтральні. У педагогічній практиці до несприятливих умов належать ті, які в кінцевому результаті приводять до конфлікту. Характерною особливістю нейтральних умов є те, що вони можуть переходити у категорію сприятливих і несприятливих умов.

Стосунки бувають двох видів: офіційні (ділові) і неофіційні. Ділові педагогічні стосунки виникають у навчально-виховному процесі під час уроків, лекцій, практичних занять, виховних заходів тощо. Із двох систем стосунків, що виникають під час педагогічного спілкування, переважають ділові (офіційні), а неофіційні виступають доповнюючим елементом. Вони можуть бути як позитивним доповненням, так і негативним, або індиферентним.

Складовими елементами діалогічної взаємодії є стосунки, які виникають між учителем і учнями, в основі яких лежать почуття емпатії, симпатії, антипатії, індиферентності і амбівалентності, які є психологічними механізмами функціонування діалогічної взаємодії.

Емпатія – це “здатність проникати у психіку іншої людини, співчувати їй і враховувати її почуття” (Т. Шибутані). Вміння вчителя емпатувати є одним з найважливіших при встановленні емоційного контакту між педагогом і вихованцями. Адже без нього стосунки одразу втрачають свою теплоту, сердечність і можуть набрати холодної безпристрасності.

До якісно-позитивних стосунків, які виникають у ході діалогічної взаємодії між вчителем і учнями, належить симпатія, що є почуттям приязні, доброзичливості, чуйності до кого-небудь.

Протилежністю симпатії є антипатія – почуття відрази, неприхильності. Антипатія може бути наслідком як непринципових (голос, манери, зовнішній вигляд), так і принципових розбіжностей (світоглядні, національні, політичні) чи через неприйнятність чийось морально-етичних норм. Часто базою для антипатії є підсвідомість, коли у вчителя виникають необґрунтовані почуття неприязні до учня.

Індиферентні якості (байдужість, безпристрасність, незворушність) вказують на притупленість або повну втрату інтересу до інших людей і є більшим злом, ніж негативні якості. “Байдужість у нашій справі, – відзначає К. Романов, – це іржа, яка помалу, але впевнено роз’їдає душі вчителя і дітей. Бути небайдужими – означає бути людиною” [6, с. 55].

Амбівалентні якості (подвійно-невизначені) найчастіше властиві дітям і свідчать про неврівноваженість нервової системи. У дорослих ці почуття приглушуються за допомогою волі та інтелекту.

Отже, афективна функція діалогічної взаємодії вчителя й учнів початкових класів спрямована на досягнення ними емоційного контакту під керівництвом учителя.

На підставі викладеного вище як найбільш суттєве, зазначимо таке. По-перше: від рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учителя залежить організація та протікання навчально-виховного процесу в початковій школі. По-друге: одна з важливих функцій діалогічної взаємодії між вчителем і учнем початкових класів повинна бути спрямована на досягнення ними емоційного контакту.

Отже, питання діалогічної взаємодії між майбутніми вчителями іноземної мови та учнями початкових класів – це актуальна науково-педагогічна проблема, значущість якої підвищується разом зі зростанням вимог до особистості вчителя. Тому уявляється доцільною подальша розробка показників, рівнів та критеріїв готовності майбутніх учителів іноземної мови до діалогічної взаємодії з учнями початкових класів.

Література:

- 1. Галузинский В. М.** Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В. М. Галузинский. – К.: Рад. школа, 1982. – 136 с.
- 2. Зязюн У.** Педагогічна майстерність як мистецька дія / У. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 7 – 8. – С. 31 – 50.
- 3. Кіліченко О. І.** Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Кіліченко. – Івано-Франківськ, 1997. – 200 с.
- 4. Коробко С. А.** Особливості педагогічного спілкування у першому класі / С. А. Коробко, В. В. Сосідко // Навчання і виховання шестирічних першокласників. – К.: Рад. школа, 1990. – С. 39 – 47.
- 5. Мудрик А. В.** Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
- 6. Народный учитель :** сб. очерков / сост. А. Э. Сухарукова. – М.: Педагогика, 1981. – 157 с.

Мазурік О. О. Комунікативні вміння у структурі діалогічної взаємодії між майбутнім учителем та учнями початкових класів.

У статті виділені комунікативні вміння, необхідні у педагогічній діяльності, розглянуті стосунки між майбутнім учителем та учнями початкових класів.

Ключові слова: діалогічна взаємодія, комунікативні вміння, педагогічні стосунки.

Мазурик Е. А. Коммуникативные умения в структуре диалогического взаимодействия между будущим учителем и учениками начальных классов.

В статье выделены коммуникативные умения, необходимые в педагогической деятельности, рассмотрены отношения между будущим учителем и учениками начальных классов.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, коммуникативные умения, педагогические отношения.

Mazurik O. O. Communicative skills in a structure of dialogical interaction between future teacher and junior pupils.

Communicative skills which are necessary in pedagogical activity are defined in the article, relationships between future teacher and junior pupils are also observed.

Key words: dialogical interaction, communicative skills, pedagogical relationships.

УДК 373.2.016:51

О. Д. Нікуліна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ
З ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
НА ЗАНЯТТЯХ МАТЕМАТИКИ
В ДИТЯЧОМУ САДКУ**

Оновлення дошкільної освіти пов'язано з формуванням єдиного дошкільного освітнього простору України, у якому відбувається гармонійний та різнобічний розвиток особистості, здійснюється орієнтування на цінності буття дитини. Зростають вимоги до якості професійної підготовки вихователів, їхньої методичної компетентності, зокрема й з логічно-математичного розвитку дошкільника, реалізації особистісно-зорієнтованої моделі дошкільної освіти.

Проблема активізації пізнавальної діяльності пов'язана з сучасними завданнями дошкільної освіти. За Базовим компонентом дошкільної освіти, навчання слід розглядати як здатність дитини набувати знання, уміння та навички, використовувати їх у житті, формувати культуру пізнання, створювати фонд "можу" [3, с. 6].

Проблема пізнавальної діяльності досліджувалася педагогами і методистами: Н. Ф. Тализіною, О. Я. Савченко, Л. В. Артемовою, А. В. Білошистою, Н. В. Гавриш.

Методичний аспект організації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку на заняттях математики в дитячому садку потребує подальшого дослідження, тому цій проблемі присвячено статтю.

Розглянемо діяльнісний підхід до вивчення геометричних дисциплін у старшому дошкільному віці. Усі геометричні фігури, з якими діти знайомляться в дитячому садку, розподіляються на плоскі та об'ємні. Із плоскими геометричними фігурами вихователю доцільно підбирати завдання для дітей на зображувальну діяльність, розфарбування, вирізання, викладання фігур на столі із залученням паличок, складання фігур із частин, ділення фігури на частини, трансформування одних фігур в інші.

Завдання 1.

Побудувати трикутники на аркуші паперу виокремленням його кутів відрізком, розфарбувати їх і вирізати.

Виконуючи таке завдання, діти отримують великі, середні і малі трикутники в залежності від того, яку частину кута паперу відділено. Для тих дітей, які добре розуміють математику, можна дати завдання на побудову трикутників за трьома точками, які не розташовані на одній прямій. Коли трикутники розфарбовані, діти їх вирізають. Вихователь влаштовує змагання серед груп на кращу трикутну вулицю в чарівній країні. Саму вулицю можна на столі викласти з лічильних паличок, вимостити її з різнокольорових трикутників, навколо розташувати людей, будинки, дерева.

Заздалегідь вихователеві потрібно підготувати в конвертах розрізані навпіл квадрати й трикутники для складання будинків, а також різні за величиною трикутники, з яких діти будуть складати ялинки.

Завдання 2.

За допомогою однієї лічильної палички на столі утворити трикутник.

Вихователеві треба підвести дітей до відділення кута столу паличкою й одержання трикутника.

Завдання 3.

За допомогою двох паличок на столі утворити один трикутник, два трикутники.

Вихователь організовує колективну роботу з обговорення ситуацій, коли є дві палички і треба ними відділити один кут стола або два кути стола.

Завдання 4.

З трьох паличок скласти окремий трикутник, використавши кут столу, скласти два, три трикутники.

Діти швидко складають трикутник з трьох паличок. Далі вихователь спрямовує їх увагу на побудову трикутників із використанням кута столу. Для цього можна всі три палички з'єднати в один відрізок і відділити кут столу, одержавши один великий трикутник.

Розділивши палички на дві та одну і відокремлюючи на столі кути одержуємо два або три трикутники.

Завдання 5.

На аркуші паперу в клітинку побудувати квадрати. Вихователь організує роботу дітей за методикою геометричного диктанту. Від верхнього боку аркуша паперу треба відрахувати п'ять клітинок вправо, а потім стільки ж клітинок вниз, з'єднавши одержані точки, можна утворити квадрат з кута аркуша паперу. Виконавши побудову квадрата, діти запевняються, що всі сторони рівні, перелічивши клітинки. На одному аркуші паперу діти будують чотири квадрати за кількістю його кутів. Квадрати можуть бути рівними або не рівними між собою. Усі квадрати розфарбовуються і вирізаються. Організується змагання на кращу квадратну вулицю в чарівній країні.

Завдання 6.

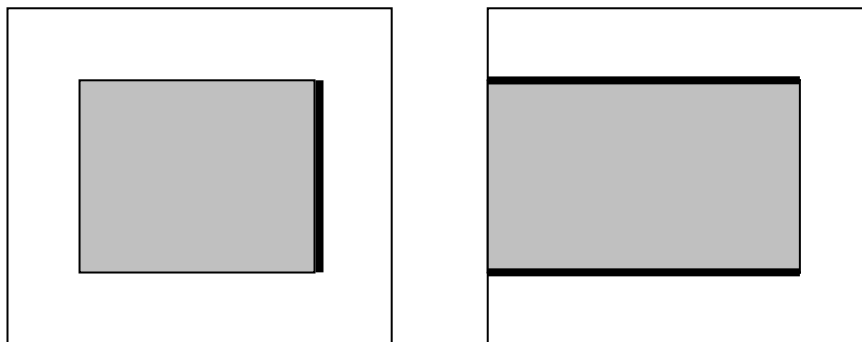
На столі за допомогою двох лічильних паличок утворити квадрат.

Робота з утворення квадрата відбувається швидко тому, що в дітей є досвід виконання такого виду завдань із трикутниками.

Завдання 7.

З чотирьох паличок викласти окремий квадрат, два квадрати. Спочатку діти викладають квадрат з чотирьох паличок, а потім відокремлюють два кути столу паличками. Завдання доцільно виконувати в парах.

Виконанню завдань з побудови прямокутників передують їх трансформація прямокутника з квадрату. Витягнутий квадрат утворює прямокутник. Для демонстрації вихователь використовує квадрат з глини, пластиліну або спеціальний трансформер для утворення з квадрату прямокутника. Такий трансформер складається з двох однакових карток.



На першій картці наклеєний квадрат, а на другій прямокутник, картки поєднуються завдяки розрізам, а при розсуванні з квадрата утворюється прямокутник.

Завдання 8.

Побудувати прямокутники, розфарбувати їх та вирізати.

Побудова прямокутника відбувається на аркуші в клітинку. Діти відраховують 8 клітинок вправо, п'ять вниз, з'єднуються точки. Потім розфарбовуються прямокутники і вирізаються. Вихователь організовує змагання на кращу прямокутну вулицю в чарівній країні.

Завдання 9.

Викласти на столі прямокутник з трьох паличок.

Діти, використовуючи кут стола, з двох паличок утворюють довжину прямокутника, а з однієї палички – ширину.

Завдання 10.

На столі з чотирьох паличок викласти прямокутник.

На куті стола з трьох паличок діти утворюють довжину прямокутника, а з однієї – ширину.

Завдання 11.

На столі з шести паличок викласти один, два прямокутники.

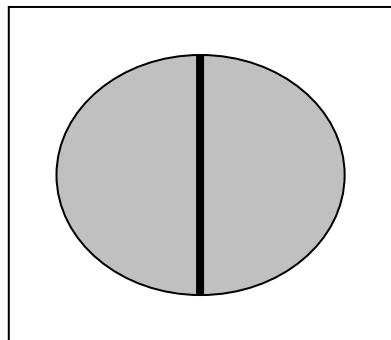
З шести паличок діти спочатку викладають один прямокутник, довжина якого складається з двох паличок, а ширина з однієї. Використавши кут стола, діти утворюють два прямокутники з довжиною дві палички і шириною в одну паличку.

Побудова кіл пов'язана із обведенням круглих предметів, наприклад, кілець іграшкової пірамідки.

Завдання 12.

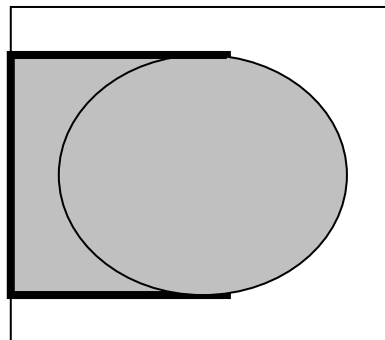
Зобразити кола, розформувати їх і вирізати.

Вихователь пропонує дітям скористатися трафаретами для зображення великих і малих кіл. Після розфарбування кіл їх вирізають. Вихователь організує змагання дітей на викладання круглої вулиці в чарівній країні.



Їм дається

порада
освітити
вулицю,
виклавши
сонечко з
червоного кола
та червоних
паличок, щоб



сонце світило і зігрівало мешканців чарівної країни.

Ознайомлення дітей із овалом вихователь проводить за допомогою спеціального трансформера.

Такий трансформер складається з двох карток, на одну з яких наклеюється коло, а на другу полувал. Поєднання карток утворює коло, а розсування – овал.

Завдання 13.

За допомогою трафарету побудувати овали, розфарбувати їх і вирізати.

Доцільний конкурс на кращу овальну вулицю в чарівній країні.

На заключному занятті з вивчення геометричних фігур вихователь пропонує гру-карнавал у чарівній країні. Люди, будинки, дерева, транспорт складається із різних кольорових геометричних фігур. Окремі геометричні фігури дозволяється розрізати на частини, складати з декількох геометричних фігур, щоб утворити бажану картинку. Така гра дає можливість дітям краще зрозуміти, що геометричні фігури є еталонами форми предметів.

У ході ознайомлення дітей з об'ємними геометричними фігурами вихователь пропонує порівняти плоскі і об'ємні фігури, наприклад: коло і кулю, квадрат і куб. Діти запам'ятовують основну відмінність об'ємних фігур – виступати над поверхнею стола.

На занятті, коли розглядається коло і куля, вихователю важливо підкреслити думку, що коло і куля легко котяться, тому що вони круглі. Легко котяться круглі предмети, наприклад: монети, м'ячі тощо.

Якщо яблуко розрізати, то в розрізі діти побачать коло, що дає можливість зрозуміти їм зв'язок кулі і кола. Легко котяться предмети циліндричної форми та ті, що мають форму конуса. В основі таких геометричних фігур лежить коло, чим пояснюється легке котіння.

Вихователь знайомить дітей одночасно з квадратом і кубом. У результаті спостережень діти доходять до висновку, що всі грані куба є квадратами. Вони відмічають, що квадрати і куби не котяться, бо мають кути.

Ознайомлення дітей з об'ємними геометричними фігурами додає їм досвіду у визначенні форми предметів.

Практичного значення вивчення форми предметів на заняттях з математики набуває дидактична гра, наприклад: “Приготування страв на кухні”, “Відвідування ярмарки-виставки”. Діти на таких заняттях навчаються робити набори овочів та фруктів для приготування борщу й компоту. Вони набирають кошик овочів, потім кошик фруктів для приготування певної страви. Діти визначають колір овочей та фруктів.

Майбутні вихователі набувають на заняттях з “Методики формування елементарних математичних уявлень” компетенцій з організації пізнавальної діяльності дітей. Робота майбутніх вихователів у малих групах дає можливість їм обмінюватися думками, творчо ставитися до підготовки завдань для занять дітей з математики в дошкільних закладах. Вони переконуються в тому, що пізнання дошкільцями оточуючого світу на заняттях з математики дає їм можливість набути знання, уміння, навички і використовувати їх у житті.

Література:

1. Артемова Л. В. Колір. Форма. Величина. Число. – К. : Томіріс, 1997. – 176 с. **2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світоч, 2008. – 430 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Міністерство освіти України, АПН України // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6 – 9.
4. Сучасне заняття в дошкільному закладі / за ред. Н. В. Гавриш ; авт. кол. : Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 496 с.
5. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н. Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.
6. Щербакова К. И. Методика формирования элементов математики у дошкольников / К. И. Щербакова. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2005. – 392 с.

Нікуліна О. Д. Професійна підготовка вихователів з організації пізнавальної діяльності дітей на заняттях математики в дитячому садку.

Професійна компетентність майбутніх вихователів формується в процесі творчої методичної підготовки, пов'язаної з підбором розвивального змісту навчання для занять у дитсадку, а також вибором активних прийомів і методів організації дітей. Пізнавальна діяльність дошкільників буде ефективною при наявності конструктивних завдань, ігрових ситуацій, пов'язаних із набуттям життєвого досвіду і з наочною інтерпретацією.

Ключові слова: вихователь, професійна підготовка, дитячий садок.

Никулина О. Д. Профессиональная подготовка воспитателей по организации познавательной деятельности детей на занятиях математики в детском садике.

Профессиональная компетентность будущих воспитателей формируется в процессе творческой методической подготовки, связанной с подбором развивающего содержания для занятий в детском саду, а также выбором активных приемов и методов организации детей. Познавательная деятельность дошкольников будет эффективна при наличии конструктивных заданий, игровых ситуаций, связанных с приобретением жизненного опыта и с наглядной интерпретацией.

Ключевые слова: воспитатель, профессиональная подготовка, детский садик.

Nikulina O. D. Professional Training of the Up-Bringers to Develop Cognitive Skills in Children while Studying Mathematics at the Kindergarten.

The professional competence of future tutor is formed during creative methodical preparation, which is linked with selection of developing matter of education for classes in the kindergarten, and also with the choice of active methods of children organization. Cognitive activity of children under school age is effective with constructive tasks, game situations, linked with acquisition of vital experience with visual interpretation.

Key words: up-bringer, professional training, kindergarten.

УДК 811.161.2:372.46

Н. В. Правова

**МЕТОДИ І ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ
УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ**

Одним із основних завдань уроків української мови в школах з російською мовою навчання є формування умінь усного мовлення, зокрема аудіативних [3]. Уміння слухати і чути, розуміти сказане лежить в основі володіння мовою [1, с. 4].

Дослідженню питань навчання аудіювання школярів приділяли увагу М. Вашуленко, І. Гудзик, С. Дубовик, Т. Ладиженська, М. Львов, С. Цінько, О. Хорошковська та ін. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що зацікавленість науковців проблемою формування аудіативних умінь і навичок зростає. Проте актуальними залишаються питання організації аудіативної діяльності російськомовних учнів початкових класів на уроках української мови.

Мета статті – визначити методи та прийоми навчання аудіювання українського мовлення учнів на уроках української мови в школах з російською мовою викладання.

Ефективність аудіювання на уроках української мови визначається застосуванням відповідних методів і прийомів його організації.

У дидактиці існують різні тлумачення й класифікації методів навчання. Метод визначається „як спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємопов'язаних дій учителя й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти” (О. Савченко), як прийом чи система педагогічних прийомів (Ю. Бабанський). О. Біляєв зазначає, що “методи навчання мови об'єднують в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності учнів” [2, с. 109]. Дослідження загальних методів навчання в дидактиці, зокрема концепція методів, розроблена М. Скаткіним та І. Лернером, мали важливе значення для вдосконалення методів навчання другої мови.

У методиці навчання другої мови з позицій концепції І. Лернера та М. Скаткіна була створена класифікація методів навчання М. Успенським. Залежно від цілей і загальної мети навчання всі методи він поділяє на три групи: методи одержання теоретичних знань з мови (пізнавальні); методи формування мовленнєвих умінь і навичок (тренувальні); контрольно-перевірні методи. Наведена класифікація методів найповніше охоплює процес навчання мови, однак не відповідає основним завданням формування аудіативних умінь та навичок

російськомовних молодших школярів і не може бути основним орієнтиром в організації аудіативної діяльності.

У дисертаційній роботі С. В. Цінько “Розвиток у п’ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови” (2000) визначаються такі методи для формування аудіативних умінь і навичок: 1) спонукально-репродуктивний; 2) частково-пошуковий; 3) інформаційно-рецептивний. Перший, на думку дослідниці, “призначений для формування умінь і навичок, які набуваються неодноразовим відтворенням повідомлених знань і способів дій (репродуктивні та перетворювальні вправи, конструювання мовного матеріалу за зразком тощо)” [4, с. 124]. Доцільним, зауважує дослідниця, є застосування частково-пошукового методу, методу вправ, моделювання й конструювання, методів контролю й самоконтролю ефективності навчання. Інформаційно-рецептивний призначений для передачі та прийому інформації, що відбувається, зокрема, й за допомогою усного слова (повідомлення, пояснення). Ефективними, на думку дослідниці, є розповідь (зв’язний виклад матеріалу вчителем), бесіда. Доречним, уважає автор, поєднання методів усної розповіді вчителя чи висловлювання учнів на лінгвістичні й побутові теми з наступним виконанням аудіативного завдання, моделювання комунікативно-мовленнєвої ситуації на уроці тощо [4, с. 124]. Зазначені методи і прийоми, на нашу думку, не відповідають специфіці навчання аудіювання (сприйняття усного мовлення й розуміння сприйнятого) молодших школярів у школах з російською мовою викладання.

І. Гудзик у роботі “Аудіювання українською мовою. Вчимо слухати й розуміти почуте (для шкіл національних меншин)” (2003) виділяє методи перевірки розуміння текстів: метод перевірки розуміння способом виконання дії, метод множинного вибору. Застосування методу перевірки розуміння способом виконання дії реалізується через низку прийомів, в основі яких уважне слухання учнями і виконання певних (фізичних) дій, які відповідають змісту сприйнятого на слух висловлювання. Наприклад: вислухати інструкцію і знайти заховану річ, зробити нескладний малюнок або певну позначку на даному малюнку, показати відповідну сигнальну картку й под. Реалізація другого методу відбувається, коли вчитель пропонує запитання за текстом та кілька (2 – 4) варіантів відповідей на нього, одна з яких є правильною.

Таким чином, у зазначених роботах не маємо чіткого визначення і класифікації методів навчання аудіювання.

У зв’язку з цим ми зробили спробу визначити методи розвитку аудіативних умінь учнів на уроках української мови в школах з російською мовою викладання, що були б відповідними специфіці аудіювання як виду мовленнєвої діяльності та особливостям його формування під час вивчення української мови як державної. На нашу думку, доцільними на уроках української мови будуть такі методи: організаційні, антиципаційний, контрольний-перевірний. Організаційні

спрямовані на забезпечення концентрації уваги та активізації пам'яті учнів під час слухання. Розуміння мовлення нерідною мовою є складним процесом, оскільки доводиться сприймати не тільки зміст, але й мовну форму аудіоповідомлень [1, с. 6]. Усе це вимагає від аудитора значної концентрації уваги. Незначне відволікання від інформації веде до часткового або спотвореного її розуміння, оскільки у процесі аудіювання вона пред'являється один раз. Отже, від уміння учня концентрувати увагу під час аудіювання, утримувати, розподіляти, спрямовувати її на різні аспекти мовного явища залежить успішність акту рецепції. Тому наявність максимальної концентрації уваги є вихідною умовою його ефективності. Забезпечення цієї умови аудіювання відбувається через створення обстановки для уважного слухання – чіткість завдань, наявність тиші, робочий порядок у класі. Усе це забезпечується в початкових класах використанням ігрових прийомів, які виступають засобом мотивації уважного слухання.

Антиципаційний метод спрямований на розвиток в учнів умінь передбачати зміст повідомлення. Механізм антиципації (ймовірного прогнозування) відіграє в процесі аудіювання важливу роль і дозволяє реципієнтові за початком слова, речення, темою висловлювання спрогнозувати, передбачити його кінець чи навіть загальну структуру повідомлення [4]. Основними прийомами, що забезпечують реалізацію цього методу, є спеціальні завдання: 1) закінчити фразу, речення, виходячи зі змісту раніше прослуханого; 2) за поданим заголовком, групою слів, темою, малюнком з'ясувати можливий зміст розповіді (про що, про кого); 3) прослухати вірш і додати останнє слівце у рядку.

У 1 – 2 класах доцільним під час виконання завдань першої групи є застосування унаочнення – предметні, сюжетні малюнки. Наприклад, учням пропонують розглянути предметні малюнки і прослухати речення, яке вчитель вимовляє не повністю, робить після якогось слова паузу. Учні мають здогадатись, яким може бути наступне слово і відібрати малюнок, на якому зображено предмет, що називається цим словом.

Контрольно-перевірні методи застосовуються як з метою розвитку вмінь розуміти зміст прослуханого, так і для контролю рівня сформованості аудіативних умінь і навичок. Реалізація цих методів здійснюється через систему таких прийомів: 1. Слухання низки слів, співвіднесення значення слів із малюнком. Показується кілька предметних малюнків, а далі промовляються слова. Учнім слід виділити малюнок, на якому зображено предмет, що був не названий. Добирається низка із слів, що є специфічними для української мови. 2. Слухання низки слів, розподіл їх за тематичним принципом на дві групи. 3. Слухання низки слів, виділення “зайвого” слова за тематичним принципом. 4. Слухання тексту й співвіднесення його із серією малюнків, що повністю ілюструють його зміст (Чи відповідають малюнки змісту прослуханого?) 5. Слухання й співвіднесення змісту сприйнятого на слух із серією малюнків, розмішених в іншій

послідовності. Учні мають логічно впорядкувати малюнки. 6. Слухання уривка й знаходження серед ілюстрацій тієї, яка відповідає змісту сприйнятого на слух. 7. Слухання й знаходження розбіжностей між змістом прослуханого й малюнком. 8. Слухання діалогу, відповіді на запитання. 9. Слухання текстів різних стилів і жанрів, відповіді на запитання, виконання тестів. 10. Виконання дій за інструкцією. 11. Слухання тексту, виконання малюнка за змістом.

Таким чином, у ході дослідження нами були визначені методи навчання аудіювання, які забезпечують ефективність цього виду мовленнєвої діяльності на уроках української мови в початкових класах шкіл з російською мовою викладання.

Література:

1. Гудзик І. П. Аудіювання українською мовою : посіб. / І. П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с. **2. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук. – Ленвіт, 2004. – 400 с. **3. Програми** для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання. 1 – 4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 192 с. **4. Цінько С. В.** Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – К., 2000. – 248 с.

Правова Н. В. **Методи і прийоми навчання аудіювання українського мовлення молодших школярів у школах з російською мовою викладання.**

У статті зроблена спроба визначити методи і прийоми навчання аудіювання українського мовлення молодших школярів у школах з російською мовою викладання.

Ключові слова: аудіювання, методи навчання, прийоми, система вправ, антиципація.

Правова Н. В. **Методы и приемы обучения аудированию украинской речи младших школьников в школах с русским языком преподавания.**

В статье сделана попытка выделить методы и приемы обучения аудированию украинской речи младших школьников в школах с русским языком преподавания.

Ключевые слова: аудирование, методы обучения, приемы, система упражнений, антиципация.

Pravova N. V. **Methods and Approaches of Teaching Ukrainian Listening at Schools with the Russian Language as a Language of Teaching at the Primary Level.**

An attempt to define methods of teaching listening comprehension skills on the basis of oral Ukrainian speech at the elementary school has been made in the article.

Key words: listening comprehension skills, methods, techniques, set of tasks, anticipation.

УДК 373.3.016:811.161.1

С. М. Рудь

ФОРМИРОВАНИЕ ПУНКТУАЦИОННЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

На современном этапе обучение русскому языку направлено на усвоение учащимися начальной школы знаний о языке и формирование языковых умений, к числу которых принадлежат и пунктуационные умения.

Ведь именно в 1 – 4 классах закладываются основы грамотного письма, и в работе учителя на данном этапе главное – формирование у младших школьников “орфографической и пунктуационной зоркости, умения самостоятельно исправлять допущенные ошибки, сопоставляя написанное с образцом” [1, с. 68 – 69]. Особое внимание в этой работе следует обратить на обучение пунктуации, которая помогает пишущему передать, а читающему правильно воспринять написанное. В этом плане пунктуацию можно считать явлением социальным, потому что обучение пунктуации – это обучение коммуникативной деятельности, в процессе которой ученик овладевает пунктуацией как средством общения.

Цель статьи – определить способы формирования пунктуационных умений на уроках русского языка, которые будут способствовать усвоению синтаксических понятий, развивать речь и мышление учащихся, совершенствовать навык выразительного чтения, а также помогут овладеть письменной формой речи.

Проблеме формирования пунктуационных умений посвящены исследования А. М. Пешковского, Л. Т. Григорян, Г. А. Фомичевой, А. Ф. Ломизова, Г. И. Блинова и др.

Так, говоря об объеме пунктуационных знаний школьников, Л. Т. Григорян, Г. А. Фомичева отмечают, что для обучения пунктуации необходимо отобрать наиболее важные, наиболее жизненные, часто встречающиеся случаи употребления в текстах знаков препинания и добиваться их усвоения учащимися, потому что обучить всем тонкостям пунктуации младших школьников не представляется возможным, да и не является необходимым.

А. М. Пешковский высоко оценивал значение пунктуации для общего языкового и речевого развития детей: “Но что же такое

правильная расстановка знаков препинания, как не свидетельство о том, что писавший правильно разобрался в том, что писал? Ведь знаки препинания хотя и условны, но совсем не только в том смысле, как буквенная орфография. Они теснейшим образом связаны с логико-психологической стороной речи... Школа учит знакам препинания и думает, что для этого необходимо учить синтаксису. Но с равным правом можно утверждать, что для того, чтобы научиться литературному синтаксису, надо научиться знакам препинания. Это одно и то же. И то и другое достигается одним цельным процессом грамматического анализа” [2, с. 225].

Учитывая, что изучение всех разделов школьного курса русского языка проходит на фоне предложения и что ни одного предложения без знаков препинания не бывает, становится понятным стремление методистов, учителей-практиков к поиску дополнительных возможностей в изучении пунктуации, с одной стороны, обеспечивающих развитие у школьников практических умений употребления знаков препинания в процессе письма, а с другой – подготавливающих их к более успешному изучению сложных синтаксических тем в старших классах.

1 – 4 классы – это начальный этап в овладении пунктуацией, составляющий основу для дальнейшего овладения школьниками пунктуационными умениями.

В обучении пунктуации на этом этапе следует опираться на общедидактические и специфические методические принципы, что позволит определить более эффективные способы обучения детей правилам расстановки знаков препинания в предложениях и текстах.

В методических работах А. Ф. Ломизова [3], Г. И. Блинова [4], Л. Т. Григорян [5] выделены такие принципы обучения пунктуации, как: принцип одновременного знакомства детей с буквами и знаками препинания; принцип взаимосвязи в обучении детей пунктуации и навыкам правильного чтения; принцип развития навыков расстановки знаков препинания в процессе письма; принцип развития интонационного слуха школьников; принцип выразительного “чтения” знаков препинания; принцип анализа предложений; принцип членения текста с помощью знаков препинания на предложения.

Реализация этих принципов позволит решить задачи, связанные с формированием пунктуационных умений, которые четко определены в программе по русскому языку для 1 – 4 классов. Требования эти таковы: в 1 классе учащиеся должны уметь правильно произносить предложения, различные по цели высказывания; читать предложения с различными знаками препинания; знать такие знаки препинания, как точка, вопросительный знак, восклицательный знак, запятая, двоеточие, тире; уметь ставить знаки препинания в конце предложения. Во 2 классе они должны уметь ставить знаки препинания в конце предложения при списывании, письме под диктовку, при самостоятельном составлении

предложений; уметь использовать (под руководством учителя) запятую перед *a*. В 3 классе – правильно произносить и записывать предложения, различные по цели высказывания и интонационной окраске; ставить знаки препинания при обращении (запятую, восклицательный знак), запятую в сложном предложении перед *a, но, чтобы, потому что, который* (под руководством учителя). В 4 классе к вышеуказанным умениям добавляются умения ставить знаки препинания при однородных членах предложения, произносимых с интонацией перечисления или противопоставления, а также в предложениях с прямой речью, стоящей до и после слов автора, в сложных предложениях при списывании [1].

Пунктуационные умения необходимо формировать, начиная с первого класса, когда, по мнению Л. Т. Григорян, важно будет реализовать один из основных принципов обучения пунктуации на первой ступени (1 – 2 классы) начального этапа – принцип одновременного знакомства детей с буквами и знаками препинания, употребляемыми в письменной речи. “Пунктуация, как и графика, является одним из материальных элементов письменного языка, ... одновременная работа над буквами (звуками) и знаками препинания развивает у детей видение всех элементов графического письма, а это особенно важно для начального этапа обучения школьников. Знакомство с самими знаками и их функциями на первой ступени строится независимо от изучения пунктуационных правил” [5, с. 233 – 234].

Начиная работать в 1 классе с “Букварем”, дети с первых же его страниц встречаются с незнакомыми значками. Так, например, на с. 3 [6] даны точка и запятая; на с. 4 – вопросительный и восклицательный знаки. Таким образом, уже на первых страницах “Букваря” первоклассники видят четыре основных пунктуационных знака: три знака, которые ставятся в конце предложения (точка, вопросительный знак, восклицательный знак), и один знак (запятая), употребляемый в предложении. Впоследствии, начиная учиться читать, дети видят эти знаки в предложениях, текстах, учатся списывать с изучаемой страницы все, в том числе и знаки препинания. Поэтому “начинать обучение пунктуации необходимо с показа самих знаков..., чтобы ребенок, начинающий овладевать письменной речью, видел бы их, отличал от букв, понимал бы в общих чертах их назначение” [5, с. 227]. Реализуя это положение, авторы анализируемого “Букваря” Н. С. Вашуленко, И. Ф. Гудзик включили в него такие задания:

1. *Придумай рисунок к этим предложениям.*

└, _ _ _ ! └ _ _ _ ?

2. *Какие из этих знаков есть на странице? Как они называются?*

└ . ? , - :

[6, с. 29].

Заданий такого типа в учебнике указанных авторов не очень много, но они есть, что и дает учителю возможность обратить внимание детей на знаки препинания. Необходимо, чтобы первоклассники, обучаясь чтению, видели не только буквы, слова, но и знаки препинания, осознавали, какую роль в предложении, тексте они выполняют.

Рассмотрим, как на последующих этапах овладения языковой теорией учащимися 2 – 4 классов осуществляется формирование пунктуационных умений.

В процессе изучения раздела “Предложение”, а также других тем начального курса русского языка второклассники выполняют разнообразные упражнения, направленные на развитие интонационного слуха, на различение повествовательной, вопросительной, побудительной, восклицательной интонации, а соответственно, и на выработку пунктуационных умений. Чаще всего в учебниках для второго класса встречаются задания такого характера: **1.** Прочитай текст с соответствующей интонацией. Обрати внимание на знаки препинания. **2.** Закончи предложения и запиши их. Поставь знаки препинания. **3.** “Собер” слова в предложение и запиши его. Какой знак поставишь в конце предложения? **4.** Прочитай, обращая внимание на знаки препинания в конце предложения. **5.** Прочитай, определяя границы предложений. В конце предложения ставь нужные знаки. **6.** Запиши ответы на вопросы, дополняя данные предложения. При записи предложений правильно ставь знаки препинания. **7.** Дополни предложение. В конце предложения стоит точка. Какой знак еще можно поставить в конце предложения? Как тогда нужно прочитать это предложение? **8.** Прочитай и выбери для каждого предложения нужный знак препинания. Запиши их [7].

Такие упражнения позволяют формировать у школьников прочные пунктуационные навыки, развивают интонационный слух, формируют навыки выразительного чтения.

На последующих этапах обучения (3 – 4 классы) учащимся чаще предлагают задания на объяснение употребления знаков препинания в конце предложения; на определение предложения по интонации (восклицательные, невосклицательные); на расстановку знаков препинания при обращении. Лучшему усвоению пунктуационных правил будут способствовать их графические схемы. Например, пунктуацию при обращении графически можно изобразить так: **1.** О (обращение), __ __. **2.** ⊥ __ __, О. **3.** ⊥, О! ⊥ __ __. **4.** ⊥, О! ⊥ __ __. **5.** ⊥ __, О, __.

В практику обучения также вводятся и упражнения, предполагающие запись зрительно воспринимаемых предложений с последующей расстановкой знаков препинания в них. Например: **1.** Дополни сложные предложения. *За заводами кончался город и перед нами сразу же раскинулись ... Зрители долго ожидали артистов но они... Пробежит пугливый олень или к реке спустится табун...* Запиши, расставляя знаки препинания. **2.** Прочитай. Найди границы предложения.

Запиши текст, расставляя знаки препинания. *Стояла осень листья в саду облетели охотники разожгли костер на сковороде жарилась картошка и от нее шел вкусный запах вдруг в траве сердито засопел какой-то зверь он высунул из травы черный нос и долго нюхал воздух нос дрожал от жадности кто бы это мог быть из зарослей вылез маленький барсук (По К. Паустовскому) [8, с. 75].*

В 4 классе дети должны усвоить правила постановки запятой при однородных членах. Чтобы это умение сформировать, необходимо научить детей слышать в чужой речи и правильно передавать в своей устной речи интонацию перечисления, противопоставления. Для этого необходимы специальные упражнения по развитию речевого слуха и навыков выразительного чтения, а также упражнения, формирующие умение правильно записывать предложения с однородными членами, связанными разными типами союзов. Для развития умения расставлять знаки препинания при однородных членах, связанных союзами *и, а, но*, можно использовать следующие упражнения: **1.** Составление предложений с однородными членами из двух простых: *Евгений Чарушин сочинял для детей и взрослых маленькие рассказы о животных. Он иллюстрировал свои книги.* **2.** Дополнение предложений однородными членами: *Воздух в лесу пахнет осенней листвой и осенней ... (сыростью). Уже улетели ласточки ... (грачи, утки).* **3.** Объяснение знаков препинания в предложениях с однородными членами: *Девочка бегала, играла в поле, а потом присела на длинную жердь изгороди.* **4.** Составление графических схем правил постановки знаков препинания при однородных членах: 1. О и О. (*На реке раскрылись белые лилии и желтые кувшинки*). 2. О, О и О. (*Умными, добрыми и верными друзьями становятся для человека книги*). 3. О, а О. (*Зимой земля отдыхает, а летом расцветает*). 4. О, и О, и О. (*Бодяк полевой растет на пустырях, и на свалках, и по обочинам дорог*) [8].

Таким образом, учителю необходимо осознать важность обучения пунктуации младших школьников, ибо без знания пунктуации почти невозможно овладеть русским языком. Пунктуация помогает пишущему передать, а читающему – правильно воспринять написанное. Пунктуационный навык – речевой навык, поэтому, обучая пунктуации, учим школьника не технике расстановки знаков препинания, а письменной речи, а её содержательной стороне, благодаря которой мысль, по словам Н. С. Рождественского, становится материализованной, поэтому обучение пунктуации должно быть подчинено, начиная с первого класса, общеязыковому развитию ребёнка, развитию его мышления, речи.

Литература:

- 1. Програми** для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання. 1 – 4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 192 с.
- 2. Пешковский А. М.** Избранные труды / А. М. Пешковский. – М. :

Учпедгиз, 1959. – 225 с. **3. Ломизов А. Ф.** Обучение пунктуации в средней школе / А. Ф. Ломизов. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с. **4. Блинов Г. И.** Методика пунктуации в школе / Г. И. Блинов. – М. : Просвещение, 1978. – 221 с. **5. Григорян Л. Т.** Некоторые проблемы методики пунктуации / Л. Т. Григорян // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальной школе / под ред. Н. С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. – М. : Педагогика, 1977. – 248 с. **6. Вашуленко Н. С.** Букварь : учебник для 1 класса общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / Н. С. Вашуленко, И. Ф. Гудзик. – К. : Освіта, 2004. – 144 с. **7. Сильнова Э. С.** Русский язык : учебник для 2 класса общеобразоват. учебных заведений с русским языком обучения / Э. С. Сильнова, Н. Г. Каневская, В. Ф. Олейник. – К. : Освіта, 2002. – Ч. 2. – 143 с. **8. Сильнова Э. С.** Русский язык : учебник для 4 класса общеобразоват. учебных заведений с русским языком обучения / Э. С. Сильнова, Н. Г. Каневская, В. Ф. Олейник. – К. : Освіта, 2004. – Ч. 1. – 142 с.

Рудь С. М. Формування пунктуаційних умінь молодших школярів на уроках російської мови.

У статті розглядаються питання навчання молодших школярів пунктуації на уроках російської мови. Формулюються принципи навчання, характеризуються види вправ, які можливо використовувати для формування пунктуаційних умінь у молодших школярів.

Ключові слова: пунктуація, принципи навчання пунктуації, види вправ, розвиток мовлення.

Рудь С. М. Формирование пунктуационных умений младших школьников на уроках русского языка.

В статье рассматриваются вопросы обучения младших школьников пунктуации на уроках русского языка. Формулируются принципы обучения, характеризуются виды упражнений, которые можно использовать для формирования пунктуационных умений у младших школьников.

Ключевые слова: пунктуация, принципы обучения пунктуации, виды упражнений, развитие речи.

Rud' S. M. Formation of punctuation skills among primary school children in the Russian language lessons.

The article reveals the peculiarities of teaching junior pupils at the Russian language lessons. The author formulates the principles of teaching, characterized by the kinds of exercises that can be used to generate punctuation skills among primary school children.

Key words: punctuation, principles of teaching punctuation, kinds of exercises, speech development.

ПРОФТЕХОСВІТА

УДК 378.147-322

Н. В. Карчевська

КОМП'ЮТЕРНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Об'єктивні закономірності розвитку суспільства ХХІ ст. викликали необхідність науково обґрунтованого розв'язання низки кардинальних проблем:

– забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь;

– віднайти раціональні схеми співвідношення між прискореним зростанням знань, нових технологій і здатністю людей творчо підходити до їх використання.

Формування особистості майбутнього інженера-педагога передбачає системний підхід до його підготовки шляхом зміни основних компонентів навчального процесу: мотиваційно-ціннісного, змістовного, процесуального, особистісно-орієнтованого, суспільно зумовленого, оцінного. Взаємодія компонентів навчального процесу з урахуванням індивідуальних якостей студентів є науковою основою для побудови дидактично-методичної системи професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [1].

Інформатизація освіти як процес інтелектуалізації діяльності викладача та студента підтримує інтеграційні тенденції процесу пізнання закономірностей предметних галузей і навколишнього середовища, поєднуючи їх з перевагами індивідуалізації і диференціації навчання, забезпечуючи тим самим синергізм педагогічного впливу.

Важливою є задача забезпечення навчання психолого-педагогічними і методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання засобів новітніх інформаційних технологій (ЗНІТ) з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності і якості. У сучасних умовах інформатизації суспільства проблема самостійності навчання виходить на якісно новий рівень. У дидактиці зазначено, що розвиток самостійності відбувається безперервно, від початкового до вищого рівнів самостійності – творчого рівня самостійності. Проста репродуктивна самостійність – це відтворення, яке характеризується виконанням студентами завдань, які вимагають відтворення набутих знань. Під творчою самостійністю розуміють таку діяльність, у результаті якої самостійно відкривають щось нове, нетривіальне.

Використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати їх роботу, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти, отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, й визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу.

На основі застосування системно-діяльнісного підходу розроблена структурно-функціональна модель організації самостійної роботи студентів, яка включає зміст, структуру, функції, умови її здійснення, розроблена система інтелектуальної підтримки викладача. Під системою комп'ютерної підтримки розуміється комплекс програмно-апаратних засобів, що реалізують сучасні інформаційні технології і призначених для надання допомоги людині в розв'язанні задач, що виникають при керуванні складними технічними й організаційними системами [2].

Система комп'ютерної підтримки викладача включає: узагальнені психолого-педагогічні характеристики студентів, змістовні матеріали з дисциплін, програмні матеріали підтримки навчання, каталог навчальної та наукової літератури, літературу в електронній формі з дисциплін, опис гірничо-геологічних умов регіону, відомості про базові підприємства, навчальні документи, тести, індивідуальні завдання, приклади виконання завдань. Природно, що ця система передбачає використання Internet.

Робота з системою комп'ютерної підтримки викладача (СКП) складається з двох етапів:

I етап – викладачі гірничого факультету УПА в своїй педагогічній роботі використовують СКП з педагогічних дисциплін для навчання студентів інженерно-педагогічної спеціальності;

II етап – в період навчання студенти створюють компоненти своєї навчальної СКП, а потім використовують її в період проходження практики, далі в своїй професійній діяльності, використовуючи при цьому педагогічну діяльність своїх викладачів, як зразок.

Відомості про базові підприємства включають: інформацію про використовуване устаткування, потребу в кадрах, перспективи розвитку та економічні показники підприємства і галузі.

Педагогічна діяльність є складно організованою системою різних видів діяльності: гностичної, проектувальної, організаційної, комунікативної, виховної, аналітичної.

На підставі психолого-педагогічних характеристик робимо висновки про необхідність подальшої роботи над особистими якостями студентів, як майбутніх викладачів.

Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дозволяє більше індивідуалізувати й диференціювати процес навчання, дають можливість самостійно обирати режим навчальної діяльності і комп'ютерної візуалізації досліджуваних об'єктів.

У сучасних умовах фронтальна форма роботи й орієнтація на “середнього” студента не виправдовують себе і приводять до втрати інтересу до того, що відбувається на занятті у самих сильних студентів і неможливості для слабкіших активно включитися в навчальний процес.

Наявність програмно-методичного забезпечення, орієнтованого на підтримку викладання конкретних навчальних предметів, призначених для формування культури навчальної діяльності й інформаційної культури; систем штучного інтелекту, призначених для організації процесу самонавчання, а також навчального й демонстраційного устаткування, дозволяє організувати в навчальному процесі інформаційно-навчальну і експериментально-дослідницьку діяльність, забезпечити можливість самостійної навчальної діяльності із засобами інформаційних технологій і комп’ютерних систем.

Використання СКП у поєднанні з традиційними і новими формами і методами навчальної діяльності направлена на вдосконалення навчального процесу, включення в свою сферу як окремого студента, так і академічної групи, колективу викладачів у цілому.

Тема експерименту: апробація методичних рекомендацій з комплексного використання інформаційних інноваційних технологій в підготовці майбутніх інженерів-педагогів, що включає методичні вказівки до практичних і лабораторних занять з дисциплін: “Методологічні засади професійної освіти” (тема “Формування особистості інженера-педагога”), “Технічні засоби навчання” (теми “Система «мобільний телефон – комп’ютер» в діяльності викладача”, “Система інтелектуальної підтримки викладача”), при виконанні пізнавальних завдань для самостійної роботи з дисципліни “Дидактичні основи професійної освіти”.

Експеримент проводився на базі гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

В експерименті брали участь 230 студентів другого, третього курсу та четвертого курсу.

Гіпотеза експериментального дослідження: комплексне використання інноваційних та інформаційних технологій під час вивчення педагогічних дисциплін, що включає систему інтелектуальної підтримки викладача, сприяє підвищенню якості знань і вмінь з педагогічних дисциплін.

Як незалежна змінна виступив рівень знань та вмінь з дисциплін “Методологічні засади професійної освіти”, “Технічні засоби навчання”, рівень самостійності при виконанні пізнавальних завдань для самостійної роботи з дисципліни “Дидактичні основи професійної освіти”.



Рис. 1. Система комп'ютерної підтримки майбутнього інженера-педагога

Як залежна змінна виступили фронтальні пізнавальні завдання для самостійної роботи студентів, що входили до контрольної роботи.

Методи діагностування незалежних змінних: тестування, вхідний контроль, проведення контрольних робіт, аналіз результатів модульних контролів та результатів виконання комплексної курсової роботи.

Етапи проведення констатувального експерименту:

– проведення анкетування студентів з метою встановлення стану використання інформаційних, інноваційних технологій, системи інтелектуальної підтримки під час вивчення педагогічних дисциплін.

Констатувальний експеримент проводився в 2008 – 2009 навчальному році і засвідчив низький рівень сформованості інформаційної культури (вмінь формування та використання СКП).

Етапи проведення формувального експерименту:

– в студентських групах навчання проводилося з використанням методичних указівок до практичних занять, навчально-методичного посібника для самостійної роботи, СКП у друкованому і електронному вигляді.

– наприкінці семестру здійснювався аналіз сформованості рівня інформаційної культури (вмінь формування та використання СКП).

Результати експериментального дослідження наведені на рисунках 2 і 3.

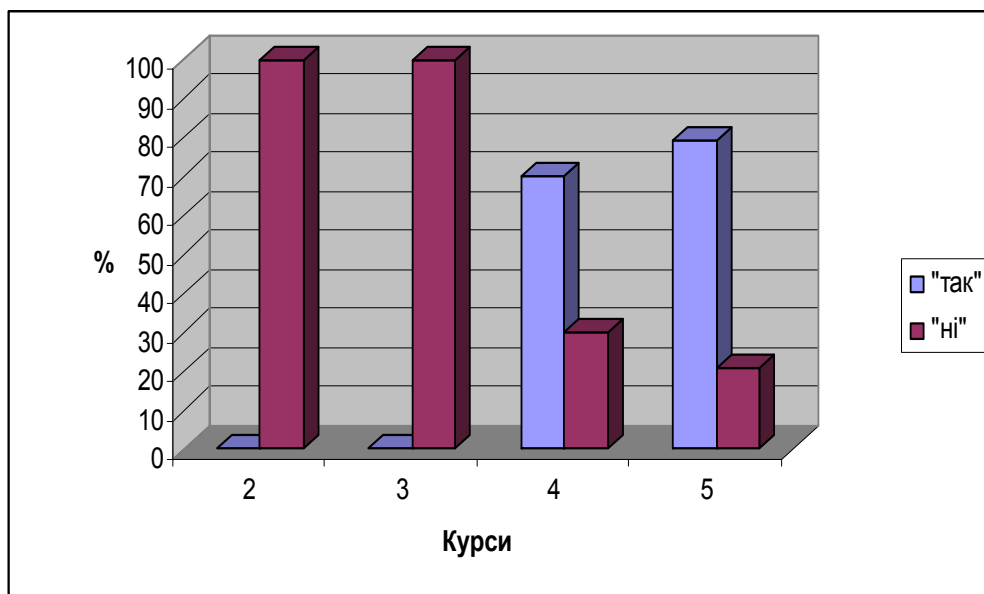


Рис.2. Результати відповідей на питання "З яких педагогічних дисциплін у Вас є електронні навчально-методичні комплекси (у процентах до загальної кількості педагогічних дисциплін)"

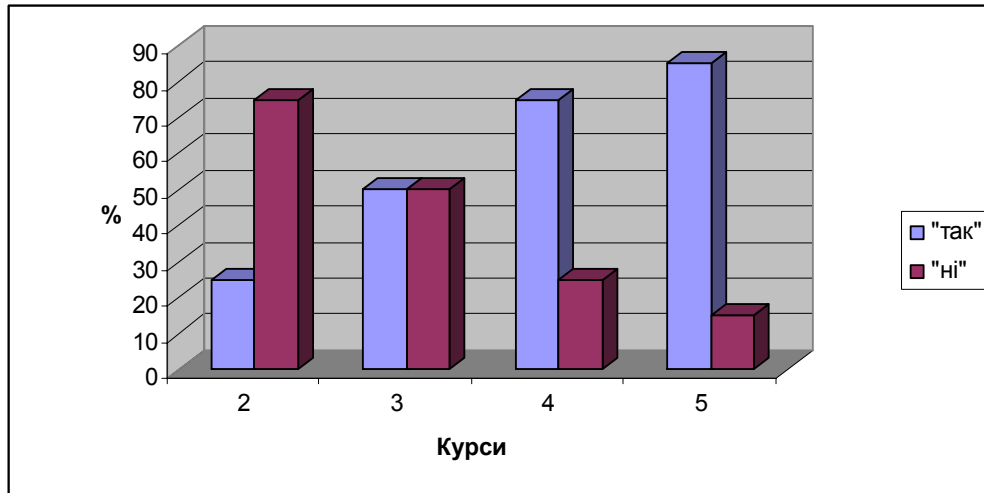


Рис.3. Результати відповідей на питання “Чи використовували Ви інформаційні технології при підготовці та проведенні навчальних занять під час педагогічної практики”

Таким чином, на підставі аналізу результатів проведення дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Констатувальний експеримент показав недостатній рівень сформованості у студентів гірничого факультету УПА всіх спеціальностей інформаційної культури. Також спостерігався низький рівень умінь з комплексного використання інформаційних та інноваційних технологій у навчальному процесі, низький рівень сформованості вмінь створення компонентів СКП та використання їх в педагогічній діяльності.

2. Формуючий експеримент показав:

– підвищення рівня професійних умінь з комплексного використання інформаційних та інноваційних технологій у навчальному процесі;

– підвищення рівня сформованості вмінь створення компонентів СКП та використання їх у педагогічній діяльності (дисципліни “Методологічні засади професійної освіти”, “Технічні засоби навчання”, “Дидактичні основи професійної освіти”, педагогічна практика).

3 метою удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічного фаху на гірничому факультеті слід продовжити роботу з комплексного використання інноваційних та інформаційних технологій у професійній діяльності, а саме:

– розробити методику роботи з таблицями структури бази даних у СУБД Access з метою аналізу підготовки учнів та вибору відповідних технологій освіти;

– розробити методичні рекомендації до формування комплексних умінь з розробки та використання СКП в професійній діяльності

майбутнього інженера-педагога та під час педагогічної практики.

Для здійснення професійної діяльності на належному науковому і методичному рівні доцільно використовувати систему комп'ютерної підтримки або її компонентів.

Література:

1. Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри: нові вимоги сьогодення / О. Е. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2008. – № 21. – С. 8 – 17. **2. Карчевская Н. В.** Засоби моделювання в підготовці інженерів-педагогів / Н. В. Карчевская // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 16. – С. 119 – 124.

Карчевська Н. В. Комп'ютерна підтримка професійної діяльності інженера-педагога.

У статті представлено систему комп'ютерної підтримки майбутнього інженера-педагога з гірничих дисциплін, наведено експериментальні дані з навчання за допомогою системи комп'ютерної підтримки.

Ключові слова: система комп'ютерної підтримки викладача, інженер-педагог, інформаційні технології, дисципліни педагогічного циклу.

Карчевская Н. В. Компьютерная поддержка профессиональной деятельности инженера-педагога.

В статье представлена система компьютерной поддержки будущего инженера-педагога по горным дисциплинам, приведены экспериментальные данные по результатам обучения с помощью системы компьютерной поддержки.

Ключевые слова: система компьютерной поддержки преподавателя, инженер-педагог, информационные технологии, дисциплины педагогического цикла.

Karchevskaya N. V. Computer support to professional activity engineer-educator.

The article presents a computer system to support future engineer-educator on the mountain disciplines, experimental data on the results of training with the aid of computer support.

Key words: system of computer support teacher, engineer-educator, information technology, discipline teaching cycle.

УДК 37.013.001.7

І. О. Кузьміченко

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОГО
СКЛАДНИКА СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИКЛАДАННІ
ДИСЦИПЛІНИ “МОЯ ПРОФЕСІЯ – ІНЖЕНЕР”**

Глобальні зміни та інтеграційні процеси в соціально-політичній, економічній, культурній сферах, що охопили всю світову спільноту на початку ХХІ ст., висувають нові вимоги до розвитку професійної освіти, підвищення якості підготовки фахівців технічної сфери.

Вища технічна освіта України сьогодні знаходиться у стані реформування. Відбувається переорієнтація змісту, методів і оцінки результатів освіти, що полягає у включенні в систему освіти компетентнісного підходу, впровадження якого прямо рекомендує Рада Європи (Рада Культурної Кооперації). Компетентнісний підхід в цьому контексті розглядається як свого роду інструмент посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, засобом поглиблення їх співпраці і відновлення в нових умовах взаємної довіри. Проблеми компетентнісного підходу розглянуті у багатьох роботах (О. Хуторської, В. Байденко, І. Зімня, В. Ледньов, М. Нікандров, М. Рибаків, Д. Равен, Р. Уайт, Ж. Делор, Б. Оскарссон, В. Хутмакер, С. Шо, Л. Мітіна, Н. Кузьміна, С. Шишов, В. Ісаєв та ін.).

Діючі стандарти вищої технічної освіти побудовані на основі кваліфікаційної моделі фахівця. Наслідком цього є домінування у стандартах когнітивного складника, відсутність/можливість оцінки якості освіти на основі таких показників як готовність випускників до майбутньої професійної діяльності, рівень професійної мотивації. Перехід від кваліфікаційної моделі фахівця до компетентнісної (орієнтованої на соціальний результат професійної діяльності) стає реальністю.

Особливістю компетентнісної моделі фахівця є визначення цілей освіти не тільки здатністю випускника ВНЗ виконувати певні професійні функції, а й інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу: вона дає змогу оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, які відбулись у процесі професійної підготовки.

Таким чином, головним результатом підготовки майбутнього інженера повинна стати універсальна інтегральна характеристика, що включає результати навчання, систему сформованих цінностей, мобілізаційну готовність до того або того виду діяльності; соціальні норми поведінки і засвоєні механізми взаємодії з навколишньою дійсністю, професійно важливі якості. Такою інтегральною характеристикою є цілісна соціально-професійна компетентність (СПК)

інженера, яка може розглядатися у якості системоутворюючого фактора професійної освіти.

Процес формування соціально-професійної компетентності є процесом безперервним та поетапним: проходить через увесь період навчання студента, ґрунтується на попередньому навчанні та особистісному досвіді, і не завершується після закінчення вищого навчального закладу.

Підготовка фахівця, що володіє СПК потребує, по-перше, розробки цілісної програми професійного становлення особистості (тобто комплексу гармонічно поєднаних змісту, засобів, методів навчання та виховання), що враховує вікові, психологічні, інтелектуальні особливості студента і червоною ниткою проходить через увесь процес навчання у ВНЗ), по-друге, обізнаності та віртуозного володіння педагогами інноваційними педагогічними технологіями в контексті компетентнісного підходу.

Різноманітні аспекти професійного розвитку, навчання і виховання особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Б. Федоришин, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, Г. Балл, К. Платонов, К. Гуревич та ін.), так і зарубіжних вчених (Д. Супер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балей, К. Чарнецькі та ін.).

До етапів професійного навчання і виховання відносять: етап адаптації, інтенсифікації та ідентифікації. Процес формування СПК майбутнього інженера кореспондується з цими етапами.

Процес адаптації проходить зазвичай на першому курсі ВНЗ; це складний етап у житті кожного студента. У цей період першокурсники пристосовуються до умов і змісту професійно-освітнього процесу, засвоюють нову соціальну роль, налагоджують взаємовідносини один з одним і з викладачами. Провідна діяльність у цей період – навчально-пізнавальна. Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення та вироблення нового стилю життєдіяльності, перебудова особистості від професійного самовизначення до самореалізації в навчально-професійній діяльності [1].

Саме у цей період повинні закладатися підвалини формування соціально-професійної компетентності майбутнього інженера, – її мотиваційно-ціннісна складова (МЦС), проявом якої є емоційно-ціннісне відношення до вибраної професії, професійно-спрямована мотивація навчальної діяльності, особистісна компетентність.

Відношення студентів до майбутньої професії наповнюється професійним змістом у ході навчальної діяльності. Відношення до навчання як до засобу досягнення професійних цілей утворює мотивацію професійної діяльності. Проблема мотивації навчальної діяльності знайшла своє відображення в наукових працях Н. Бордовської,

А. Маркової, В. Мясищева, М. Мешкова, А. Реана, П. Якобсона, В. Якуніна.

Для отримання даних про сформованість професійної мотивації та позитивного відношення до майбутньої професії у студентів першого курсу інженерних спеціальностей (напрями “Хімічна технологія” і “Машинобудування”) Інституту хімічних технологій Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля (м. Рубіжне) було проведене опитування [2], яке показало, що студенти першого курсу вищезазначених напрямів мають доволі слабе, “розмите” або неадекватне уявлення щодо змісту своєї майбутньої професійної діяльності (професійне середовище, професійну діяльність, систему властивостей особистості у професії).

Формування компетентного уявлення про інженерну професію є важливим фактором, що суттєво сприяє перебудові у структурі мотивації студентів, а значить і підвищенні ефективності навчальної діяльності.

Механізмом формування позитивного відношення до вибраної професії та професійно-спрямованої мотивації навчальної діяльності, на нашу думку, може виступати пропедевтичний курс “Моя професія – інженер”, який викладається у першому семестрі першого курсу, і є своєрідним вступом до фаху, але більш розгалуженим та виконуючим не тільки інформативні, але й виховні, формувальні функції.

Розробляючи цей курс ми враховували, що:

1) однією із задекларованих особливостей компетентнісного навчання є навчання “від цілого до частки”, тобто студент повинен розуміти, знати, мати усвідомлене уявлення, що є метою і кінцевим результатом його навчання, тобто, мати реальне уявлення про майбутню професію, професійну діяльність, обов’язки, особливості праці, особистісно-професійні якості, якими у рамках своєї професії він повинен володіти;

2) успішність сформованості цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність (а значить і її успішність у майбутньому) пов’язана з особливостями формування у майбутнього фахівця психічних образів (моделей) як професії у цілому, так і професійної діяльності. Психологічна модель професії містить у собі наступні складові (або субмоделі): модель професійного середовища (як система образів предметів праці, алгоритму діяльності та ін.); модель професійної діяльності (як система образів взаємодії суб’єкта праці з професійним середовищем, а також образ цілей, результатів, способів їх досягнення та ін.); модель суб’єкта діяльності (як сукупність образів, що відображають систему властивостей і відносин особистості) [3];

3) успішне оспосіблення (термін Г. П. Щедровицького) знань відбувається, якщо студент до них небайдужий, якщо вони представляють для нього особистісно-значимий зміст. Це можливо, якщо педагогом створені умови для стимулювання в студентів ціннісного суб’єктивного відношення до оволодіння знаннями. В індивідуальній

свідомості знання набувають “особистісного забарвлення”, коли навчальна ситуація перетворюється в особистісно-ціннісну, а навчальна інформація перетворюється у значиму для студента [4].

Зміст курсу забезпечує когнітивну функцію в плані поінформованості студентів про особливості майбутньої інженерної діяльності та формування позитивного відношення до професії, а також забезпечує допомогу студентам у розвитку умінь регуляції своєї теперішньої та майбутньої життєдіяльності, допомагає корегувати професійне самовизначення при компромісному виборі професії.

Програма навчальної дисципліни “Моя професія – інженер”.

Змістовний модуль 1.

Тема 1. Професійна інженерна діяльність.

Зміст. Сутність професійної діяльності інженера. Структура професійної діяльності. Спеціалізація інженера. Професіограма інженера. Інженер – суб’єкт сучасної культури, активний член суспільства.

Тема 2. Історія становлення інженерної діяльності та освіти.

Зміст. Інженера діяльність: від витоків до сьогодення. Інженерна освіта в Україні і за кордоном. Зміст інженерної освіти.

Тема 3. Професійна компетентність інженера.

Зміст. Компетентність і компетенція. Професійна компетентність інженера: сутність, структура, шляхи формування. Професійна компетентність і професійна культура інженера. Професіоналізм: сутність, етапи становлення.

Змістовний модуль 2. Психологічні основи професійної діяльності інженера.

Тема 1. Самопізнання як основа успішного професійного самовизначення.

Зміст. Психологічні навички самоаналізу і самодіагностики, корегування самооцінки і самопочуття. Самооцінка: адекватна, неадекватна, завищена та занижена. Професійна і навчальна мотивація.

Тема 2. Професійно-особистісна компетентність інженера

Зміст. Я-концепція фахівця. Професійно-значимі особистісні якості фахівця технічної сфери. Професійно-особистісна модель інженера.

Тема 3. Професійно-особисті цілі та цінності.

Зміст. Професійні цінності, цілі, мотиви. Цілеполягання в професійно-особистісній самореалізації. Ефективна професійна поведінка інженера. Кар’єра: планування індивідуальної професійної кар’єри.

Для реалізації заявлених функцій курсу рекомендується використання активних методів навчання [5]:

I. Неімітаційні (націлені на формування творчої особистості):

1) лекція (рекомендується застосовувати її нетрадиційні різновиди: проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-мозкова атака, лекція-

дискусія, лекція-прес-конференція, лекція з набором конкретних ситуацій) – направлена на активізацію навчальної діяльності студентів;

2) “метод круглого столу” (навчальні семінари, дискусії, зустрічі за “круглим столом” з провідними фахівцями) – покликаний забезпечити розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань в навчальних умовах;

II. Імітаційні (націлені на відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі; дають можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазі-професійної діяльності):

1) початкові ситуації – розвивають аналітичне мислення слухачів, системний підхід до вирішення проблеми, дозволяють вибирати критерії знаходження оптимального рішення, вчитися встановлювати ділові і професійні контакти, усувати конфлікти;

2) дидактична гра (ділові ігри, рольові ігри, навчальні ігри) активізує мислення студентів, вносить дух творчості у навчання, готує до професійної практичної діяльності.

При використанні вищезазначених активних методів навчання формуються предметні і соціальні якості професіонала, досягаються цілі навчання і виховання особистості майбутнього фахівця.

При такій організації навчання відбувається взаємодія, і академічна група (чи виділені в ній мікрогрупи) перетворюється в “самонавчальний суб’єкт”, що сприяє формуванню позитивної групової мотивації навчальної діяльності, де здійснюється взаємоконтроль самими студентами.

Критеріями сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту соціально-професійної компетентності будемо вважати: когнітивний (знання про професію, свої професійні якості, шляхи професійного розвитку); мотиваційно-потребнісний (позитивне відношення до професії, адекватне відношення до себе, як до суб’єкта професійної діяльності, оціночне судження про свої дії по підготовці до професійної діяльності); діяльнісно-практичний (здатність до самовдосконалення, орієнтація на творчість, здатність до саморегуляції і корегування своєї поведінки).

Формування мотиваційно-ціннісної складової – це перший етап формування соціально-професійної компетентності майбутнього інженера. Але він є найскладнішим і найвідповідальнішим, тому що саме на цьому етапі джерелом його формування виступає рівень особистісного розвитку, який є важливим процесом, що визначає професійну успішність діяльності майбутнього фахівця з оволодіння професією. У цілому, проблема формування соціально-професійної компетентності майбутніх фахівців має важливе значення в плані виявлення й актуалізації резервів, які сприяють успішній навчальній і професійній діяльності, професійному розвитку і заслуговує подальшої науково-теоретичної і практичної розробки.

Література:

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия “Учебник нового века”). **2. Кузьміченко І. О.** Професійна мотивація студентів першого курсу як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності / І. О. Кузьміченко, М. В. Титарев // Релігія, релігійність, філософія та гуманітарні знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти / за заг. ред. к. філос. н. М. А. Журби. – Ч. II. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2010. – С. 125 – 129. **3. Дружилов С. А.** Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. Альманах СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001 – № 5. – С. 46 – 56. **4. Щедровицкий Г. П.** Психология и методология: Ситуация и условия возникновения концепции поэтапного формирования умственных способностей / Г. П. Щедровицкий. – М. : ХХХ, 2004. – 368 с. – Т. 2, Вып. 1. – 2004. – 368 с. **5. Лаврентьев Г. В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : учебное пособие : в 3 ч. / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – 2-е изд., доп. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 2. – 232 с.

Кузьміченко І. О. Формування ціннісно-мотиваційного складника соціально-професійної компетентності при викладанні дисципліни “Моя професія – інженер”.

У статті підкреслено важливість формування ціннісно-мотиваційної складової соціально-професійної компетентності фахівця, як основи успішної навчальної та майбутньої професійної діяльності. Запропоновано програму навчальної дисципліни “Моя професія – інженер”, як механізм формування позитивного відношення до вибраної професії та професійно-спрямованої мотивації навчальної діяльності. Рекомендовано перелік активних методів навчання для реалізації заявлених функцій розробленої дисципліни.

Ключові слова: соціально-професійна компетентність, інноваційні педагогічні технології, мотиваційно-ціннісна складова, професійно-спрямована мотивація, інженер, програма дисципліни, активні методи навчання.

Кузьміченко І. О. Формирование ценностно-мотивационной составляющей социально-профессиональной компетентности при преподавании дисциплины “Моя профессия – инженер”.

В статье подчеркивается важность формирования ценностно-мотивационной составляющей социально-профессиональной компетентности специалиста, как основы успешной учебной и будущей профессиональной деятельности. Предложена программа учебной дисциплины “Моя профессия – инженер”, как механизм формирования

позитивного отношения к выбранной профессии и профессионально-направленной мотивации учебной деятельности. Рекомендован перечень активных методов обучения для реализации заявленных функций разработанной дисциплины.

Ключевые слова: социально-профессиональная компетентность, инновационные педагогические технологии, мотивационно-ценностная составляющая, профессионально-направленная мотивация, инженер, программа дисциплины, активные методы учебы.

Kuzmichenko I. O. Motifs and Values as a Part of a Social and Professional Competence In the Academic Programme “Engineering is My Profession”.

Importance of a forming of the valued-motivational constituent of a socially-professional competence of specialist as a bases of successful of his educational and future professional activity is underlined in the article. The program of educational discipline of My Profession is an Engineer is proposed as a mechanism of forming of the positive attitude toward the chosen profession and the professionally-directed motivation of educational activity. The list of active methods of educating is recommended for realization of the declared functions of the worked out discipline.

Key words: social and professional competence, innovative pedagogical technologies, motifs and values, profession-oriented motivation, engineer, academic programme, active methods of teaching.

УДК 37.013.42

О. О. Сергієнко

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ-ЛІЦЕЇСТІВ В УМОВАХ
СОЦІАЛІЗАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ СУЧАСНОГО ЛІЦЕЮ**

Процеси, які відбуваються й протікають у сучасному українському суспільстві і, зокрема, в освіті, пов'язані зі значними змінами в усіх сферах життєдіяльності особистості. Зміни в суспільстві накладають додаткові вимоги стосовно учнівської молоді. Насамперед це стосується старшокласника як особистості, що розвивається, активно соціалізується та адаптується до нових умов життя. Тому як ключовий чинник соціальної адаптації старшокласників до складних обставин сучасного життя ми розглядаємо розвиток у них пізнавальної культури.

Завдання формування пізнавальної культури у підростаючого покоління є важливою ланкою в загальному ланцюзі соціального становлення старшокласника. Особливої важливості це питання набуває в сучасний період, коли соціально-педагогічна наука здійснює пошуки

оптимальних шляхів підготовки учнів, і зокрема старшокласників, до нових соціальних відносин, які зараз формуються в українському суспільстві.

Незважаючи на велику кількість наукових робіт і статей, пов'язаних з визначенням поняття “пізнавальна культура”, аналіз цього поняття з педагогічної точки зору залишається недостатньо вивченим.

У цій статті ми ставимо за мету обґрунтування і більш детальне розкриття поняття “пізнавальна культура” через визначення його сутнісних характеристик. Крім того, завдання статті полягає у здійсненні аналізу доцільності використання моделі соціалізаційного простору сучасного ліцею, що оптимізована метою формування пізнавальної культури старшокласників-ліцеїстів.

Сам термін “пізнавальна культура” є неоднозначно визначеним не лише у педагогічній, але й у таких науках, як філософія та соціальна педагогіка. Аналізуючи роботи вітчизняних та зарубіжних авторів, серед яких Л. Аристова, П. Борисова, Е. Ільєнков, П. Копитін, М. Коул, С. Скрибнер, Р. Лемберг, В. Лободин, Ю. Петров, М. Скаткін, І. Суханов та інші, ми можемо виділити близькі до поняття “пізнавальна культура” поняття, а саме: “пізнавальна традиція”, “культура мислення”, “пізнавальна активність”, “культура пізнання” тощо.

Під пізнавальною активністю розуміється властивість особистості учня, яка проявляється в його позитивному відношенні до змісту і процесу навчання, до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль з досягнення навчально-пізнавальної мети [7, с. 17]. У свою чергу П. Борисова, аналізуючи це поняття, приходять до розуміння того, що пізнавальна активність учнів – це завжди результат взаємодії інтегрованих властивостей особистості й майстерності учителя, що вміє реалізувати на заняттях суб'єкт-суб'єктні стосунки з учнями [2, с. 33]. Велике значення в дослідженні цього поняття мають роботи Б. Ананьєва, В. Донець, А. Леонтєва, Ю. Орлова, З. Чехлової та ін.

Ще одним близьким поняттям щодо пізнавальної культури виступає поняття “культура мислення”. Під культурою мислення, на думку Е. Рапацевича, слід розуміти сукупність формально-логічних, мовних, змістовно-методологічних і етичних знань, умінь і навичок, що проявляються в інтелектуальній діяльності людини [7, с. 271]. На думку автора, від них залежать процеси соціалізації особистості, її професійні успіхи і творчі досягнення.

Аналізуючи це поняття з точки зору філософії, М. Ічалова робить висновок, що “по своїй суті культура мислення виступає як певний рівень розвитку здатності людини до адекватного відображення в поняттях і інших розумових формах об'єктивної логіки буття і свого власного існування” [4, с. 15].

Поняття “пізнавальна культура” спирається на категорію загальнолюдської культури й охоплює такі важливі поняття як

“саморозвиток”, “самоосвіта”, “самоаналіз”, “самореалізація”, “самооцінка” та “особистість з я-концепцією”.

Здійснюючи аналіз взаємозв’язку представлених вище понять ми приходимо до розуміння того, що “культура пізнання і пізнавальна культура, хоча і включають науково-дослідний досвід, але характеризують, головним чином, буденну і масову свідомість і пізнання, тоді як формальна і діалектична логіка, що характеризує культуру мислення, з’являються як потужні інструменти переважно науки” [4, с. 41]. Таким чином, на думку автора “культура мислення виступає як провідний елемент пізнавальної культури” [4, с. 41].

Ми дотримуємося думки, що пізнавальна культура постає складним інтегративним утворенням, яке охоплює соціально-досвідний рівень психологічної структури особистості (досвід практичної і теоретичної діяльності) та рівень спрямованості особистості в загальному розумінні.

У цілому, вважаємо доречним розглядати пізнавальну культуру як сукупність сформованих соціально значущих якостей особистості, що включають передусім когнітивні здібності, механізми й навички інтелектуальної праці, досвід продуктивного спілкування.

Визначення феномену пізнавальної культури дає можливість зрозуміти власне структуру пізнавальної культури старшокласників. У складі структури пізнавальної культури ми виділяємо наступні компоненти: цілемотиваційний, змістовний, практично-дієвий.

Аналізуючи цілемотиваційний компонент пізнавальної культури, ми виділили два основних його елементи – мотив і цілеполягання. Ми дотримуємося думки, критерієм цілемотиваційного компоненту слід вважати сформованість умінь осмисленого відбору, вибору і формування цілей діяльності (зокрема і пізнавальної) різних за часовим інтервалом (стратегічні, тактичні, оперативні).

Розглядаючи наступний компонент, змістовний, як критерій його розвитку в структурі пізнавальної культури, ми виділили сформованість таких розумових умінь: логічні, продуктивно-конструктивні, корекційно-рефлексивні.

Наступним важливим компонентом є практично-дієвий і два елементи, що входять до його складу – соціальна комунікація та соціально-психологічна рефлексія.

Критерієм розвитку компоненту соціальної комунікації, на нашу думку, є сформованість соціально-комунікативних умінь, властивостей і здібностей (задатків) в особистості старшокласника-ліцеїста.

Критерієм розвитку соціально-психологічної рефлексії, на наш погляд, є сформованість якостей рефлексії особистості в логіці пізнавального процесу (здібності, властивості, уміння тощо).

На підставі проведених досліджень щодо відбору критеріїв та показників сформованості пізнавальної культури старшокласників-

ліцеїстів були визначені рівні сформованості цієї якості особистості (максимальний, середній, достатній, низький).

Кожен рівень характеризується мірою сформованості наступних показників: умінь осмисленого відбору, вибору і формування цілей діяльності різних за часовим інтервалом; розумових (розумових, творчих тощо) умінь; соціально-комунікаційних умінь, властивостей і якостей особистості; якостей рефлексії особистості в логіці пізнавального процесу.

У процесі формування пізнавальної культури старшокласника-ліцеїста суттєве значення відіграє соціалізаційний простір освітнього закладу. Соціалізуючий простір ліцею являє собою цілісну структуру, в яку тісно вплетені освітнє й виховне середовище, що мають поєднуючий – соціальний вектори. З огляду на завдання формування пізнавальної культури ліцеїста, соціальний простір становить собою сукупність різноманітних умов і впливів на особистість старшокласника, а також можливостей, що надаються освітньо-виховним середовищем ліцею.

Для побудови структури соціалізаційного простору ліцею необхідним є з'ясування його основних структурних компонентів.

Спираючись на дослідження В. Докучаєвої [3], М. Ліфінцивої [5], С. Полуйкової [6], а також використовуючи еколого-особистісну модель освітнього середовища, розроблену В. Ясвіним [8], нами були визначені структурні компоненти соціалізуючого простору ліцею: соціальний, технологічний (змістовний), просторово-предметний.

Перший із них – соціальний компонент, представлений взаємодією різних суб'єктів освітньої діяльності. Виходячи з особливості закладу, до суб'єктів взаємодії ми відносимо: адміністрацію, офіцерів, викладачів, ліцеїстів, батьків, представників різних служб ліцею (психологічної, соціальної тощо).

Наступний компонент – технологічний, який включає навчально-професійну діяльність ліцеїстів, діяльність викладачів і офіцерів (цілі, зміст, методи, форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології). Даний компонент забезпечує різні шляхи і способи придбання й застосування професійних знань і досвіду соціальних відносин.

Окрім представлених вище компонентів важливим є також просторово-предметний. Даний компонент включає приміщення для занять і допоміжних служб, будівлі навчального закладу в цілому, прилеглі території тощо. Просторово-предметний компонент характеризується такими параметрами, як гнучкість, індивідуальність і автономність.

Для оптимізації процесу формування пізнавальної культури в межах соціалізуючого простору ліцею необхідним є проведення, насамперед, діагностичних досліджень, спрямованих на виявлення здібностей комунікації в учнів, а також основних труднощів, пов'язаних з нею. Тільки на основі проведення широкого діагностичного обстеження

можна переходити до реалізації наступної умови – використання резервів саморозвитку особистості старшокласника-ліцеїста щодо процесу комунікації.

Необхідними заходами для забезпечення виконання цієї умови на нашу думку є такі: забезпечення учнів позитивно мотивуючою інформацією про використання й розвиток комунікативних умінь, їх застосування в різних життєвих ситуаціях; забезпечення учнів необхідною інформацією про принципи, норми, правила й засоби спілкування, про використання резервів саморозвитку в комунікативній діяльності; забезпечення учнів інформацією, на основі проведення діагностичних досліджень, що стосується особистісних комунікаційних особливостей, способах корекції і підвищення комунікативних можливостей.

Указані заходи стосуються інформаційного супроводу процесу саморозвитку ліцеїста.

Таким чином, проаналізувавши основні умови, представлені вище, нами були виділені чинники, що гарантують їх реалізацію:

- активне використання різноманітних тренінгів, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей старшокласників;
- застосування в навчально-виховному процесі таких методів навчання й розвитку, які зорієнтовані на прояв комунікативної активності з боку учнів.

Окрім соціального компоненту, в моделі соціалізуючого простору ліцею важливе місце надається технологічному компоненту. Стосовно технологічного компонента соціалізаційного простору ліцею, нами були виділені заходи, що дійсно сприятимуть реалізації умов з підвищення рівня пізнавальної культури учнів:

- посилення психолого-педагогічної діагностики учнів;
- активне використання різного виду тренінгів, спрямованих на
- розвиток цілеполагання в учнів, рефлексії, що сприяє використанню резервів самонавчання особистості старшокласника;
- застосування в навчально-виховному процесі інформаційно-
- комп'ютерних технологій;
- розширення мережі позанавчальних заходів для старшокласників
- як в рамках ліцею, так і за його межами з активним
- використанням можливостей секцій, гуртків і факультативів.

Далі розглянемо предметно-просторовий компонент соціалізуючого простору ліцею. Особливості архітектурного рішення ліцею, відносно невелика чисельність учнів сприяють тому, що ліцеїст (на відміну від звичайного школяра) має “особистий” простір. Сприятливе в цілому територіальне розташування дозволяє усунути досить характерні для масової школи такі негативні явища, як когнітивне і емоційне перевантаження, відсутність можливості певного контролю простору, виникнення стресу і конфліктів [1, с. 67].

Крім особливостей організації соціального, технологічного і предметно-просторового компонентів соціалізаційного простору ліцею, за необхідне вважаємо окремо розглянути специфіку забезпечення соціального і технологічного компонентів в період літнього відпочинку. На нашу думку, канікулярний час літнього періоду є дуже ефективним з огляду на можливості реалізації завдань соціалізації ліцеїстів, й, зокрема, формування пізнавальної культури.

Літній період у першу чергу цікавий тим, що дозволяє активно використовувати вплив ігрових форм і методів на особистість старшокласника-ліцеїста з метою її соціалізації.

Проаналізувавши плани діяльності військово-спортивного табору, з огляду саме на формування пізнавальної культури, ми знайшли можливим запропонувати деякі заходи щодо оптимізації соціалізаційного простору, що утворюється навколо ліцеїста в літній період, а саме:

- розширення кола заходів культурологічної спрямованості, які сприяють взаємодії учнів із зовнішнім соціумом (походи в театри і кінотеатри, музеї, галереї мистецтв, філармонії, художні салони, різноманітні експозиції);

- активне застосування різноманітних тренінгів, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей, розумових властивостей та умінь (цілеполягання, рефлексія, критичне оцінювання, вироблення здібностей до виявлення оптимальних шляхів у вирішенні завдань в логіці пізнавального процесу);

- розширення спектру спортивних заходів, проведення заходів, спрямованих на розвиток когнітивно-творчих здібностей учнів (вікторини, конкурси з різних предметів, науково-дослідницькі проекти, пізнавально-розвивальні ігри тощо);

- розширення охоронно-оздоровчих заходів, спрямованих на запобігання захворювань у ліцеїстів, а також підвищення рівня культури здоров'я (походи у басейни, проведення лекції з проблем тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії, СНІДу із запрошенням працівників медицини, перегляд фільмів з цієї теми, відвідування наркологічних диспансерів тощо).

Оскільки процес соціалізації є безперервним, то необхідним є здійснення роботи з формування пізнавальної культури старшокласників саме влітку як одного з завдань соціалізації. З огляду на це, нами був розроблений спеціальний комплекс завдань для учнів для літнього періоду. До складу “домашнього” комплексу завдань, що підлягали вирішенню влітку, ми включили такі:

- завдання на розвиток творчого мислення (відповідно до особистісних інтелектуальних можливостей, потреб та запитів);

- відвідування ліцеїстами культурних закладів за місцем проживання (музеї, театри, галереї мистецтв, філармонії, художні салони, різноманітні експозиції тощо) з наступним наданням творчого звіту;

- написання плану власної пізнавальної діяльності на наступний навчальний рік з виокремлюванням стратегічних і тактичних цілей;
- проведення аналізу пізнавально-творчих досягнень за минулий навчальний рік з позиції критичного осмислення виконаної роботи й виділення резервів самовдосконалення.

Запропонований комплекс завдань мав сприяти збагаченню й розширенню соціалізаційних можливостей педагогічної роботи з ліцеїстами й, зокрема, вирішенню такого окремого напрямку соціалізаційних завдань, як формування пізнавальної культури ліцеїстів.

Діагностувальним експериментом були охоплені старшокласники з чотирьох десятих класів Луганського обласного ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою імені героїв Молодої гвардії. Всього до експерименту (включно апробацію) було включено 310 старшокласників-ліцеїстів.

За результатами діагностики констатовано наявність первинного (в цілому задовільного) рівня пізнавальної культури учнів, а також – наявність необхідного діагностичного підґрунтя, що уможливило реалізацію наступної складової експерименту з активним застосуванням тренінгів, спеціалізованих курсів, ліцейських та позаліцейських заходів тощо.

Спираючись на розроблену модель соціалізаційного простору сучасного ліцею, оптимізованого метою формування пізнавальної культури старшокласників, ми зробили висновок, що для підвищення загального рівня сформованості пізнавальної культури у старшокласників необхідне внесення коректувальних змін до існуючого соціалізаційного простору ліцею. Зміни відповідно до висунутих нами умов в соціалізаційному просторі ліцею здійснювалися у декілька етапів (I етап – адаптивно-установчий, II етап – теоретико-тренувальний, III етап – теоретико-навчально-тренувальний), кожен з яких був підпорядкований певній меті.

Для того, щоб переконатися в практичній придатності розробленої моделі соціалізаційного простору ліцею, окремі методики пройшли апробацію в різних навчальних закладах: Луганський обласний медико-біологічний ліцей, Луганський професійний торгово-кулінарний ліцей ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Старобільський професійний ліцей та ін.

Окрім зазначеного вище, слід підкреслити, що зростання рівня пізнавальної культури відбувалося адекватно рівню соціалізації учнів, що підтверджується діагностичними даними упродовж усього експерименту. Це ще раз підтверджує правильність обґрунтованої моделі та умов її застосування в соціалізаційному просторі ліцею.

Результати кількісного аналізу даних заключного діагностичного зрізу, апробації методик зі збільшення рівня основних компонентів пізнавальної культури в чотирьох ліцеях Луганської області, а також результати особистих досягнень ліцеїстів за підсумками впровадження

формування стратегії підтверджують наше припущення стосовно того, що експериментальна сукупність умов, порівняно з традиційними умовами розвитку старшокласників-ліцеїстів, є більш ефективною з огляду на можливості формування пізнавальної культури останніх, що, у свою чергу, дозволяє розглядати запропоновану концептуальну модель практично підтвердженою й уможливорює висновок про істинність вихідної гіпотези дослідження.

Література:

- 1. Аніщенко А. П.** Педагогічні умови соціалізації старшокласників у територіальній громаді : автореф. дис. ... канд. пед наук : 13.00.05 / А. П. Аніщенко. – Луганськ, 2010. – 22 с.
- 2. Борисова П. В.** Особенности познавательной активности старшеклассников в образовательном процессе (на примере различных типов образовательных заведений) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. В. Борисова; Российский гос пед. ун-т. им. А. И. Герцена. – СПб., 2004. – 206 с.
- 3. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
- 4. Ичалова М. Х.** Познавательная культура и религиозное сознание: аспекты взаимосвязи : дисс. ... канд. филос. наук : 9.00.11 / М. Х. Ичалова ; Дагестанский гос. ун-т. – Махачкала, 2004. – 147 с.
- 5. Лифинцева М. В.** Содержание и организация воспитательной работы в образовательных учреждениях в условиях интеграции социально-педагогической среды : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Лифинцева ; Ставропольский гос. ун-т. – Ставрополь, 2004.
- 6. Полуйкова С. Ю.** Организационно-педагогические условия освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / С. Ю. Полуйкова ; Омский гос. ун-т. – Омск, 2000.
- 7. Рапацевич Е. С.** Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск, 2005. – 719 с.
- 8. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

Сергієнко О. О. Особливості формування пізнавальної культури старшокласників-ліцеїстів в умовах соціалізаційного простору сучасного ліцею.

Ця стаття присвячена обґрунтуванню і більш детальному розкриттю поняття “пізнавальна культура” через визначення його сутнісних характеристик, здійснено аналіз доцільності використання моделі соціалізаційного простору сучасного ліцею, що оптимізована метою формування пізнавальної культури старшокласників-ліцеїстів.

Ключові слова: пізнавальна культура; структура пізнавальної культури; соціалізаційний простір; структура соціалізаційного простору;

культура мислення; пізнавальна активність; особистість старшокласника-лицейста.

Сергиенко А. А. Особенности формирования познавательной культуры старшекласников-лицейстов в условиях социализационного пространства современного лицея.

Данная статья посвящена обоснованию и более детальному раскрытию понятия „познавательная культура” через определение его сущностных характеристик, осуществлен анализ целесообразности использования модели социализационного пространства современного лицея, оптимизированной целью формирования познавательной культуры старшекласников-лицейстов.

Ключевые слова: познавательная культура; структура познавательной культуры; социализационное пространство; структура социализационного пространства; культура мышления; познавательная активность; личность старшекласника-лицейста.

Sergienko A. Some Peculiarities of Forming the Cognitive Culture of Senior Pupils-Cadets in Conditions of a Socializing Space of Modern Lyceum.

This article is devoted to the substantiating and more detailed description of the concept “The Cognitive Culture” through the determination of it’s essential descriptions, there was done an analysis of expediency of the usage of the model of socialization space of modern lyceum, optimized by the aim of forming the cognitive culture of senior pupils of lyceum.

Key words: cognitive culture, the structure of cognitive culture, socialization space, the structure of socialization space; culture of thinking; cognitive activity; personality of the student of high school or student of lyceum.

УДК 378.147≅371.3:004.78:351.741

Т. Л. Снегір'ова

**ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ
ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ ТА НЕОБХІДНІСТЬ
ЇХ ВИВЧЕННЯ КУРСАНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ СИСТЕМИ МВС**

У наші дні неможливо собі уявити ефективну роботу правоохоронних органів з попередження, розкриття та розслідування злочинів без використання сучасних інформаційних технологій. Величезна кількість статистичної, аналітичної та довідкової інформації використовується в діяльності судових органів, прокуратури,

нотаріальних та адвокатських контор, юридичних офісів, і, звичайно ж, в оперативно-розшуковій, слідчій та експертній роботі органів внутрішніх справ. Для цього застосовують не лише універсальне, але й спеціальне програмне забезпечення. Ті темпи, з якими нові інформаційні технології зараз створюються та впроваджуються в практичну діяльність правоохоронних органів, настільки високі, що іноді навіть фахівці у галузі ІКТ, а тим більше, інші категорії користувачів не встигають оцінити масштаби й глибину всього, що відбувається. Проте кінцеві результати загальної роботи залежать від здатності кожного співробітника вирішувати завдання професійної інформаційної діяльності. А ці здатності формуються під час професійної підготовки.

Отже, найважливішим завданням сучасної юридичної освіти у вищих навчальних закладах системи МВС є озброєння курсантів знаннями та досвідом використання інформаційних технологій, які використовуються в практичній діяльності правоохоронних органів.

Проблемам використання інформаційних технологій в роботі правоохоронних органів, а також підвищення рівня володіння цими технологіями випускниками ВНЗ системи МВС присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних дослідників Х. А. Андріашина, С. Я. Казанцева, Г. В. Єпура, М. І. Ануфрієва, О. М. Бандурки, О. Н. Ярмиша, Ф. П. Васильєва, І. В. Горошка, М. П. Дубініна, О. М. Різника, Н. С. Павлюченка, В. Р. Женіла, В. А. Мінаєва, А. Л. Полєжаєва, С. Бігуна та ін. Проте, як показує аналіз наукових робіт з даної проблематики, тему формування інформаційної компетентності та підвищення рівня володіння інформаційними технологіями випускниками вищих навчальних закладів системи МВС не можна назвати вичерпною. Недостатньо розробленою залишається методологія та методика підвищення інформаційної компетентності курсантів ВНЗ системи МВС за допомогою використання у навчальному процесі інформаційних технологій, які застосовуються в практичній роботі працівників ОВС. Зокрема, недостатньо висвітлено є проблема опанування курсантами сучасного програмно-технічного забезпечення професійної діяльності працівників міліції.

Завдання та методи дослідження. На основі аналізу літератури та досвіду практичної роботи Луганського обласного управління МВС України було визначено, які категорії працівників МВС якого роду масиви інформації використовують; уточнено поняття “інформаційні технології” та “автоматизовані інформаційні системи”; подано класифікацію та стислу характеристику автоматизованих інформаційних систем та конкретних інформаційних технологій, які правоохоронні органи використовують у своїй діяльності; проаналізовано функції Управління оперативної інформації УМВС області та його підрозділів; показано масштабність і складність інформаційного забезпечення роботи кожного співробітника правоохоронних органів; зроблено висновок про

важливість формування професійної інформаційної компетентності курсантів у ВНЗ системи МВС.

Органи внутрішніх справ у своїй роботі використовують інформацію, пов'язану не лише з відомостями про стан громадського порядку і рівня злочинності на певній території, але також і про самі органи та підрозділи, їх сили і засоби. Співробітники чергових частин ОВС, слідчі, працівники оперативних підрозділів карного розшуку, експерти-криміналісти, дільничні інспектора міліції, працівники паспортно-візових служб та інших підрозділів внутрішніх органів у процесі своєї роботи накопичують величезні бази даних оперативно-довідкового і оперативно-розшукового призначення. У цих базах зазвичай міститься інформація, яка стосується обліково-реєстраційних даних громадян; правопорушень і кримінальних подій; правопорушників і злочинців; викрадених і вилучених речей, а також предметів антикваріату; власників автотранспортних засобів; власників вогнепальної зброї; громадян, що знаходяться в розшуку та безвісті зниклих громадян, а також інша інформація, що підлягає зберіганню.

Уся ця інформація необхідна для ефективної роботи різних підрозділів правоохоронних органів та своєчасного прийняття практичних заходів у боротьбі зі злочинністю та правопорушеннями [1].

Такі обсяги інформації вимагають не лише накопичення, але й аналітичного опрацювання, що полягає у спеціальному відборі, узагальненні й систематизації, інакше пошук необхідної інформації стане достатньо складним, а деколи навіть і неможливим. Проте це важко зробити без автоматизації всіх інформаційних процесів і використання автоматизованих інформаційних систем (АІС) та мереж. Тому збір, узагальнення, систематизація, обробка, передача, зберігання і видача по запитам усієї необхідної інформації сьогодні здійснюється з використанням сучасних інформаційних технологій.

Визначимося з поняттями інформаційні технології і автоматизовані інформаційні системи.

Інформаційні технології – це система операцій з накопичення, зберігання, обробки та передачі інформації, які здійснюються за допомогою спеціальних каналів зв'язку з використанням комп'ютерної техніки [2].

Автоматизованими інформаційними системами (АІС) або банками даних називають сукупність структурованих певним чином баз даних, а також апаратно-програмних засобів, що дозволяють зберігати ці дані та маніпулювати ними [3].

Автоматизовані інформаційні системи, які правоохоронні органи використовують в своїй діяльності, за своїм призначенням діляться на:

- АІС, призначені для збору та обробки обліково-реєстраційної і статистичної інформації;
- АІС оперативного призначення;
- АІС, які використовують в слідчій роботі;

- АІС криміналістичного призначення;
- АІС, які використовуються в експертній діяльності;
- АІС управлінського призначення та ін.

З іншого боку ці автоматизовані інформаційні системи можна класифікувати за рівнем складності обробки інформації (технічної, обчислювальної, аналітичної, логічної), яка використовується, таким чином:

1. Автоматизовані інформаційно-довідкові системи (АІДС).
2. Автоматизовані інформаційно-пошукові системи (АІПС).
3. Автоматизовані системи обробки даних (АСОД).
4. Автоматизовані робочі місця (АРМ).
5. Автоматизовані системи управління (АСУ).
6. Експертні системи (ЕС), експертно-консультуючі системи та системи підтримки ухвалення рішень.

АІДС (автоматизовані інформаційно-довідкові системи) дозволяють забезпечити користувача інформацією довідкового характеру. Працюючи в інтерактивному режимі, АІДС дозволяють вводити, систематизувати, зберігати та видавати відомості за запитом користувачів, при цьому, не роблячи ніяких складних перетворень даних.

АІПС (автоматизовані інформаційно-пошукові системи) дають можливість відбирати і виводити інформацію за умовами, які задаються в запитах.

АСОД (автоматизовані системи обробки даних) – це системи, які дозволяють вирішувати завдання, що мають чітку структуру за наявності вхідних даних, алгоритмів та стандартних процедур обробки. Такі системи використовуються для автоматизації повсякденних дій управлінського персоналу, які часто повторюються.

АРМ (автоматизовані робочі місця) – це основне середовище інформаційно-технічної автоматизації професійної діяльності співробітника ОВС. Вони є індивідуальним комплексом технічних засобів та програмного забезпечення, який дозволяє максимально автоматизувати роботу фахівців конкретного підрозділу. АРМ в основному складається з персонального комп'ютера, принтера, сканера, ксерокса, графічного пристрою та інших технічних засобів, а також пакетів прикладних програм загального призначення (текстових процесорів, електронних таблиць, графічних програм) і спеціального програмного забезпечення. Існує три типи АРМ: індивідуального користування, групового користування та користування в мережі. Співробітників, що працює на АРМ, не потрібні доскональні знання в області інформатики (ОС, прикладне програмне забезпечення), його головним завданням є вміння розбиратися у своїй предметній області.

АСУ (автоматизовані системи управління) є комплексами технічних та програмних засобів, за допомогою яких можна автоматизувати управління різними об'єктами. Забезпечення керівництва

інформацією є основною функцією АСУ. Зазвичай АСУ є сукупністю різних автоматизованих робочих місць, які пов'язані між собою.

ЕС (експертні системи) – це спеціальні програми, які в процесі рішення проблемних ситуацій здатні частково замінювати фахівця-експерта. Вони ґрунтуються на алгоритмах штучного інтелекту і використовують інформацію, отриману від фахівців в конкретній галузі. Такі системи, спираючись на спеціалізовану базу даних і використовуючи певний набір правил та механізмів виведення інформації на основі наявних фактів, дозволяють розпізнавати ситуації, ставити діагнози, пропонувати вирішення проблем і давати рекомендації по вибору дій [4].

У роботі кожного підрозділу органів внутрішніх справ застосовуються свої АІС.

Одним з найголовніших підрозділів інформаційного забезпечення ОВС є Управління оперативної інформації УМВС області, до функцій якого входить:

1. Своєчасне та оперативне забезпечення МВС України, керівництво УМВС, а також інших правоохоронних органів достовірними довідковими, архівними, статистичними, оперативно-розшуковими, криміналістичними та іншими відомостями.

2. Перевірка стану всіх оперативно-розшукових обліків в ОВС, а також аналіз їх використання в профілактиці та розкритті злочинів.

3. Робота по вдосконаленню наявних інформаційних технологій, а також розробка і впровадження в практику нових автоматизованих систем. Проектування і побудова регіональних інформаційно-обчислювальних мереж та інтегрованих банків даних.

4. Координація роботи з питань використання комп'ютерної техніки на місцях. Поповнення та підтримка в технічно справному стані всього комп'ютерного устаткування УМВС області.

5. Забезпечення актуальності інформаційних баз даних, контроль над повнотою та своєчасністю надання необхідної інформації.

Управління оперативної інформації складається з декількох підрозділів: інформаційно-довідкове відділення (чергова частина), відділ кримінальної інформації, відділ оперативно-довідкових обліків, відділ статистики, архівний підрозділ та комп'ютерний центр.

У обов'язки співробітників чергової частини входить цілодобове надання оперативно-розшукової та довідкової інформації по запитах ОВС, яка стосується нерозкритих злочинів; злочинців, що переховуються; осіб, що знаходяться у розшуку; осіб, які підозрюються у скоєнні різних злочинів та правопорушень; безвісті зниклих громадян; непізнаних трупів; невідомих хворих; осіб криміногенних категорій, які потрапляли у поле зору міліції; предметів, зброї та автотранспортних засобів, які знаходяться у розшуку; адміністративної практики.

Функціями відділу кримінальної інформації є збір, аналіз та видача оперативної та оперативно-розшукової інформації, яка використовується різними підрозділами (оперативними, слідчими та ін.) УМВС та ОВС у процесі розшуку злочинців, а також при розслідуванні та розкритті злочинів.

Функціями відділу оперативно-довідкових обліків є ведення персонального дактилоскопічного та оперативно-довідкового обліків; забезпечення ОВС, СБУ, прокуратур, судів, а також інших правоохоронних установ та органів оперативно-довідковою інформацією про громадян, які скоїли злочини, заарештовані, затримані як бродяги, переховуються від слідства та суду, про жертв політичних репресій.

Відділ статистики займається розробкою та видачею статистичних звітів, забезпечує збереження інформації, видає довідкову інформацію по запитах.

До функцій архівного підрозділу УОІ окрім прийому, обліку, зберігання та обробки архівної документації входить забезпечення користувачів архівною інформацією, підбір необхідних матеріалів для проведення оперативно-розшукових та слідчих заходів, а також видача довідок про реабілітацію жертв політичних репресій.

Основним завданням комп'ютерного центру є розробка та впровадження в практичну роботу підрозділів ОВС нових інформаційних технологій та забезпечення безпеки даних в системах і мережах.

Максимально підвищити ефективність роботи управління оперативної інформації та реалізувати усі завдання, які поставлені перед ними, допомагає використання цілого ряду автоматизованих інформаційних систем, що мають оперативно-довідкове, адміністративне, оперативно-розшукове та статистичне призначення. Коротко зупинимося на деяких із них.

АІС "Особа" призначена для обліку осіб криміногенних категорій, які потрапили у поле зору міліції (особливо небезпечних рецидивістів, наркоманів, неповнолітніх, тих, хто перебуває на обліку в ОВС, засуджених без позбавлення волі, осіб без певного місця проживання та ін.).

АІС "Оріон" призначена для обліку оперативної інформації, а також відомостей про скоєні тяжкі злочини.

АІС "Кримінальна статистика" призначена для обліку інформації про зареєстровані злочини та осіб, що їх скоїли.

АІС "Нерозкриті злочини" призначена для обліку відомостей про нерозкриті злочини, які були здійснені на території області.

АІС "Розшук" та АІС "Розшук Україна" призначені для обліку оголошених у розшук злочинців, а також безвісті зниклих громадян.

АІС "Адміністративна практика" призначена для обліку адміністративних правопорушень та громадян, що їх скоїли.

АІС “Упізнання” призначена для обліку інформації про невідомих хворих, безвісті зниклих громадян та непізнані трупи (у системі окрім інформації є фотографії).

АІС “Ф-26” призначена для обліку осіб, які звільнилися з місць позбавлення волі та зареєструвалися на даній території.

АІС “Арсенал” та АІС “Зброя” призначені для номерного обліку вогнепальної та газової зброї, яка знаходиться в користуванні у громадян і організацій; зброї, що продається торгівельними установами; а також табельної зброї системи МВС.

АІС “Підривники” призначається для обліку громадян, які мають допуск до роботи з вибуховими речовинами.

АІС “Автомобіль” призначена для обліку інформації про всі одиниці зареєстрованого автотранспорту, а також їх власників.

АІС “УГІН-СНД” призначена для обліку інформації про викрадений автотранспорт.

АІС “Втрачені паспорти” призначається для обліку втрачених паспортів і відомостей про їх власників.

АІС “Номерні речі” призначається для обліку інформації про предмети, які мають індивідуальні номери та відмітні особливості, такі як зброя, автотранспорт, грошові знаки, документи, предмети антикваріату, побутова та комп'ютерна техніка, мобільні телефони та ін. [5].

Усі автоматизовані інформаційні системи за допомогою локальних мереж об'єднані в інтегрований банк даних (ІБД), який надає можливість використовувати будь-яку інформацію з АІС працівникам любых підрозділів ОВС.

Проте інформаційні технології використовуються не лише співробітниками управління оперативної інформації. Діяльність працівників слідчого апарату, співробітників карного розшуку, дільничних інспекторів, працівників паспортних підрозділів, а особливо криміналістів та експертів також нерозривно пов'язана з умінням користуватися різними інформаційними технологіями. Окрім описаних вище автоматизованих інформаційних систем, співробітник кожного підрозділу ОВС в своїй безпосередній роботі використовує також спеціальні програми та автоматизовані робочі місця.

Наприклад, автоматизоване робоче місце АРМ “Слідчий”, що є комплексом індивідуальних програмних та технічних засобів, призначене для автоматизації інформаційної підтримки процесу досудового слідства. Ця програма допомагає слідчому оптимізувати виконання своїх професійних функцій, скорочуючи трудомісткість та витрати часу при розслідуванні злочинів і ухваленні рішень. До складу АРМ “Слідчий” входять декілька автоматизованих інформаційно-пошукових систем: АПС “Картотека кримінальних справ”; АПС “Докази”; АПС “Постанови”.

Працівники карного розшуку в своїй діяльності використовують автоматизоване робоче місце АРМ “Розшук”, яке дозволяє автоматизувати процес ведення розшукових картотек, а також підготовки постанов про заведення розшукової справи, оголошення в розшук, припинення розшуку.

Для того, щоб автоматизувати процеси створення композиційних портретів (фотороботів) та підготовки висновків експертів-криміналістів про проведені експертизи, використовується АРМ “Експерт”, яке складається з автоматизованих інформаційно-пошукових систем АПС “Фоторобот” та АПС “Експертизи”. Окрім цього криміналісти та експерти використовують в своїй роботі автоматизовані дактилоскопічні інформаційні системи (АДІС), які призначені для ведення дактилоскопічних автоматизованих обліків; експертні системи, призначені для вирішення завдань судово-почеркознавської експертизи; комп’ютерні системи криміналістичного дослідження фонограм; пулегільзотеки, що дозволяють ідентифікувати зброю за стріляними кулями та гільзами; слідотеки, призначені для трасологічних досліджень підшов взуття та ін. [6].

Усе наведене вище є лише досить стислим і ні в якому разі неповним оглядом інформаційних технологій, які на сьогоднішній день використовуються в практичній діяльності ОВС. Цей огляд зроблено лише з однією метою – показати всю масштабність та складність інформаційного забезпечення роботи кожного співробітника правоохоронних органів. Таким чином, для того, щоб виконувати свої функціональні обов’язки на належному рівні, співробітник правоохоронних органів зобов’язаний мати досить високий рівень інформаційної компетентності. Отже, одним із найважливіших завдань професійної підготовки курсантів у ВНЗ системи МВС є формування їхньої професійної інформаційної компетентності.

Опанування інформаційними технологіями, що використовуються у практичній діяльності правоохоронних органів, та набуття практичного досвіду роботи в автоматизованих інформаційних системах конкретних підрозділів ОВС з використанням інформаційних мереж та існуючого інтегрованого банку даних УМВС повинно стати одним із найголовніших методів формування інформаційної компетентності курсантів вищих навчальних закладів системи МВС. Ще у 2000 р. керівництво УМВС в Луганській області розробило пропозиції щодо „створення в навчальних закладах правоохоронної системи області локальних інформаційних мереж, підключених до діючого Інтегрованого банку даних УМВС України для того, щоб майбутні співробітники органів внутрішніх справ набували певних знань комп’ютерних технологій, що діють, а також практичних навиків та умінь працювати з існуючим програмним забезпеченням” [5]. Проте питання до цього дня так і залишається відкритим.

За підсумками дослідження можна зробити висновок, що одним з найважливіших методів формування інформаційної компетентності курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України повинно стати засвоєння теоретичних засад створення, використання і особливо практичного використання засобів програмно-технічного забезпечення професійної діяльності співробітників ОВС, що використовуються в їх практичній діяльності. З цією метою доцільно на базі вищого навчального закладу створити локальну інформаційну мережу, яка б мала доступ до діючого Інтегрованого банку даних УМВСУ. У разі, коли інформаційна система містить інформацію з обмеженим доступом, спільно з управлінням оперативної інформації УМВС області розробити тренажери (моделі, навчальні варіанти) цих автоматизованих інформаційних систем. Такі системи можна поповнювати інформацією силами кафедри інформаційних технологій, спеціальних кафедр (ОРД, кримінального права, кримінального процесу, криміналістики, адміністративного права) та самих курсантів, які могли б виконувати цю роботу в межах самостійної роботи зі спеціальних дисциплін та дисципліни “Інформаційні технології ОВС”.

У правоохоронних органах інтенсивно ведуться роботи щодо вдосконалення діючих інформаційних технологій, проектування та побудови нових інформаційних мереж, впроваджуються нові підсистеми, здійснюється поповнення автоматизованих банків даних. Саме цим чинником зумовлена необхідність і доцільність подальших наукових розвідок спільно з фахівцями практичних підрозділів МВС стосовно удосконалення навчальних програм з інформатики і споріднених з нею дисциплін, створення на базі відомчих навчальних закладів та територіальних ОВС навчальних центрів з інформаційних технологій, розробки і впровадження в навчальну та практичну діяльність правоохоронних органів спільних науково-практичних рекомендацій, навчально-методичного забезпечення та передового досвіду використання інформаційних технологій у професійній інформаційній діяльності працівників міліції.

Література:

1. Информатика и математика для юристов : учеб. пособие для вузов / под ред. проф. Х. А. Андриашина и проф. С. Я. Казанцева. – М. : ЮНИТИ, Закон и право, 2003. – 463 с. **2. Основы** автоматизации управления в органах внутренних дел : учебник / под ред. В. А. Минаева, А. П. Полежаева. – М. : Академия МВД РФ, 1993. **3. Информационные** технологии управления в органах внутренних дел : учебник / под ред. проф. В. А. Минаева. – М. : Академия управления МВД России, 1997. **4. Информационные** технологии управления в органах внутренних дел : учебник / Ф. П. Васильев, И. В. Горошко, М. П. Дубинин, В. Р. Женило и др. – Ульяновск, 1997. – 683 с. **5. Информационное** обеспечение оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел в

Луганской области : учеб.-метод. пособие / под ред. начальника УМВДУ в Луганской области генерал-майора милиции Г. В. Епура. – Луганск, 2000. **6. Теорія** управління органами внутрішніх справ : підручник / за ред. канд. юрид. наук Ю. Ф. Кравченка. – К. : Національна академія внутрішніх справ України, 1999. – 702 с.

Снегірьова Т. Л. Інформаційні технології в діяльності правоохоронних органів та необхідність їх вивчення курсантами вищих навчальних закладів системи МВС.

У статті на основі аналізу літератури та досвіду практичної роботи Луганського обласного управління МВС України визначено, які категорії працівників МВС якого роду масиви інформації використовують; уточнено поняття “інформаційні технології” та “автоматизовані інформаційні системи”; подано класифікацію та стислу характеристику автоматизованих інформаційних систем, які правоохоронні органи використовують у своїй діяльності; зроблено висновок про важливість формування інформаційної компетентності курсантів у ВНЗ системи МВС.

Ключові слова: інформаційна компетентність, інформаційні технології, курсанти системи МВС.

Снегирева Т. Л. Информационные технологии в деятельности правоохранительных органов и необходимость их изучения курсантами высших учебных заведений системы МВД.

В статье на основе анализа литературы и опыта практической работы Луганского областного управления МВД Украины определено, какие категории сотрудников МВД какого рода массивы информации используют в своей деятельности; уточнены понятия „информационные технологии” и „автоматизированные информационные системы”; представлены классификация и сжатая характеристика автоматизированных информационных систем, используемых в деятельности правоохранительных органов; сделан вывод о важности формирования информационной компетентности курсантов в вузах системы МВД.

Ключевые слова: информационная компетентность, информационные технологии, курсанты системы МВД.

Snegirova T. Information technology in activity of law enforcement bodies and necessity of their studying by cadets of higher educational institutions of system of the Ministry of Internal Affairs.

In the article on the basis of analysis of literature and experience of practical work of Lugansk regional authority of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine it is defined what sorts of information are used by definite categories of officers of the Ministry of Internal Affairs. It is specified the terms “information technologies” and “the automatized information systems”;

it is represented the classification and concise characteristic of the automatized information systems which are used in the activity of law enforcement bodies. The conclusion is based on the importance of formation of cadets' professional and information competence in the higher educational institutions of the system of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: information competence, information technologies, cadets of the system of the Ministry of Internal Affairs.

УДК 378.147

О. Н. Чиж, Т. Є. Фіногєєва

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В ПЕРІОД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти підкреслюється, що зміст базової і повної загальної середньої освіти створює передумови для індивідуалізації навчання, запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів [4].

Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Ця проблема зафіксована в державній національній програмі "Освіта", де наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності "підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня" [1, с. 4].

Щоб цілеспрямовано формувати молодого фахівця, викладач ВНЗ повинен добре уявити собі структуру його професійної діяльності на різних рівнях розвитку. Психолого-педагогічні дослідження показують, що основи професійної компетентності майбутнього фахівця закладаються в період його навчання у ВНЗ [2; 3; 5; 7]. Роботи Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Н. Г. Ничкало дозволили розкрити потенційні можливості різних навчальних предметів у підготовці висококваліфікованого компетентного фахівця. У цих дослідженнях діяльність педагога (вчителя, викладача ПТУ, середнього та вищого

навчального закладу) стала розглядатися з точки зору її внутрішньої структури, що дозволило розкрити динаміку професійної компетентності педагога.

Вважаючи основою компетентності оперування знанням, Н. В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів професійної компетентності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання і системно-моделюючий діяльність [2]. Проведені низкою викладачів дослідження на різному фактичному матеріалі, але на основі однієї педагогічної концепції дозволили визначити, які зміни у діяльності викладача певного рівня професійної компетентності повинні відбутися, щоб він піднявся на сходинку вище. Це дало можливість щоразу пропонувати викладачеві такий зміст і такі форми діяльності, у яких цілеспрямовано формуються відповідні педагогічні вміння. Виявилось можливим моделювання системи навчання основам його професійною компетентністю.

Подальші дослідження в цій галузі показали, що хоча всі п'ять рівнів професійної компетентності справді виявляють себе в педагогічній практиці, підвищення рівня компетентності кожного окремо взятого викладача не завжди точно збігається з послідовністю його переходу від одного рівня оперування знаннями до іншого. Наявність високої кореляції між рівнем компетентності та рівнем оперування знаннями (близько 0,80) не суперечить появі в практиці їх невідповідності. Щоб пояснити причини таких відхилень, необхідно було з'ясувати, як формується кожен рівень компетентності в окремих викладачів, що є орієнтовною основою дій на перших етапах навчання майбутнього інженера-педагога, яка визначає шлях формування того чи того рівня професійної компетентності. Нарешті, треба було встановити, які фактори мають стійкий вплив (позитивний чи негативний) на формування вищих рівнів педагогічної компетентності за умови систематичного й цілеспрямованого навчання студентів професійним умінням, що характеризує рівень діяльності інженера-педагога.

Виявилось, що репродуктивний рівень компетентності не може розглядатися як початковий рівень оволодіння процесом діяльності для молодих інженерів-педагогів. Він, як і всі інші, часто є результатом деякого, іноді досить тривалого, періоду самостійної роботи педагога. Значить, початковий рівень діяльності й нижчий рівень компетентності – поняття неоднозначні. Перше характеризує особливості діяльності студентів у період педагогічної практики, друге – особливості діяльності педагога, що має вже певний досвід роботи. Рівень компетентності – характеристика досить стійкої, сформованої “педагогічної дії”.

Спробуємо порівняти діяльність студента під час педагогічної практики з діяльністю педагога-початківця. З'ясуємо спочатку, що в їхній роботі виявляється загальним. Спільним у діяльності навчання в них є те, що вони добре уявляють собі цілі й завдання професійно-технічних закладів освіти. І ті й інші добре знають основні завдання

навчання. Проте відсутність досвіду роботи не дозволяє їм розгорнути відомі цілі й стратегічні завдання в систему ієрархічно супідрядних завдань різного типу, що визначають систему роботи педагога в навчанні. Тому однотипні дидактичні завдання різного змісту і в різних умовах вирішуються настільки по-різному, що буває важко визначити переважний рівень оперування знанням. Між знаннями та вміннями оперувати знаннями у навчальній діяльності існує розрив, який особливо різко виявляється в діяльності молодого фахівця, так як при однаковій теоретичній та практичній підготовці змушений діяти самостійно, з великим почуттям відповідальності за результати роботи. Спільним для викладача-податківця та студента-практиканта є так само і те, що в них ще не склалася стійка орієнтовна основа педагогічної діяльності.

Значним гальмом в оволодінні орієнтовною основою діяльності навчання на досить високому рівні компетентності є й відсутність серйозної ознайомчої роботи студентів з практикою роботи викладачів, компетентних до початку самостійної педагогічної діяльності [5]. Підготовка перших уроків студентів йде паралельно зі спостереженням і аналізом роботи педагога. Але лише невелика група студентів (скажімо-перша група) за умови дуже тісного контакту з педагогом, який жорстко регламентує всю підготовчу роботу студентів перед уроками, починає свою педагогічну діяльність, копіюючи педагога, відтворюючи застосовувані ним педагогічні дії. Однак ці студенти до кінця практики не засвоюють загальну стратегію викладача, а перенесення сформованих у них професійних умінь ускладнюється тим, що орієнтовна основа їх дій жорстко регламентувалася і не носить узагальнюючого характеру. Ми оцінюємо рівень їх гностичних і проєктувальних умінь як початковий, або низький навіть в самому кінці педагогічної практики.

Друга група студентів, що має яскраво виражену педагогічну спрямованість, ще до початку практичної роботи в якості викладача на основі різноманітних знань, особистих вражень, досвіду роботи з дітьми створює "свою" модель власної педагогічної діяльності. Для всіх студентів цієї групи незалежно від їх академічної успішності характерно постійне прагнення не слідувати сліпо вказівками методиста та викладача, а знайти рішення поставленої дидактичної задачі самостійно. Крім того, у цих студентів в організації педагогічної діяльності вже з перших кроків є й додаткові власні орієнтири. При правильному коригування педагогічної діяльності студентів у них за період практики формуються професійно-значущі вміння, характерні для діяльності кращих педагогів у вирішенні як оперативних, так і (що особливо важливо) стратегічних і тактичних завдань різного типу. Рівень сформованості їх умінь у педагогічній діяльності оцінюється як високий.

Є ще й третя група студентів. Ця група при активному інтересі до педагогічної діяльності до початку педагогічної практики не має своєї сталої думки щодо вибору потрібних орієнтирів у вирішенні оперативних, тактичних і стратегічних завдань, але в силу якихось

причин не може скористатися і рекомендаціями керівників практики. При підготовці до уроку ці студенти прагнуть діяти самостійно і самі визначають орієнтири в педагогічній діяльності. Свої помилки в роботі вони пояснюють відсутністю досвіду і вважають їх явищем закономірним. Професійні вміння в них формуються повільно навіть при виконанні спеціально розробленої системи завдань, спрямованої на їх формування. Орієнтовна основа їхньої педагогічної діяльності виявляється невизначеною, нестійкою, хиткою. Рівень сформованості провідних умінь оцінюється як низький і іноді дуже низький.

Таким чином, рівень оволодіння педагогічної (навчальної) діяльністю на відміну від рівня професійної компетентності визначається не тільки мірою творчості в оперуванні знаннями, але і мірою самостійності у формулюванні та розв'язанні дидактичних завдань і характером помилок і недоліків у їх реалізації.

Після закінчення ВНЗ перша група випускників має певні особливості педагогічної діяльності. У складанні тематичних і поурочних планів вони, як правило, покладаються на укладачів методичних рекомендацій, навчальні посібники, швидко звикають користуватися кількома наявними в їхньому розпорядженні посібниками та звільняють себе від самостійної роботи з проектування і конструювання процесу та результатів своєї роботи. Відповідно до обраного посібника будується не тільки кожен окремий урок, а й ціла система роботи з курсу. З роками вона обростає подробицями: у неї включаються завдання для "сильних" і "слабких" учнів, картки із завданнями в кількох варіантах, що відрізняються за складністю тощо. Через приблизно 30 років у педагогічному колективі, де працює такий інженер-педагог, починають говорити про те, що він "оволодів методикою викладання", що він "диференційовано підходить до роботи з учнем" тощо. Але ретельний аналіз усіх аспектів його діяльності дозволяє зробити висновок, що склався стабільний "педагогічний почерк", характерний для репродуктивного і частково адаптивного рівня професійної компетентності.

Значить, нижчий рівень компетентності був для інженера-педагога не тільки нижньої сходинкою, з якої починається старт, але і завершенням особливим чином організованої цілеспрямованої діяльності інженера-педагога в навчанні. Перехід на новий, більш високий рівень професійної компетентності для таких інженерів-педагогів пов'язаний, перш за все, з переглядом своїх вихідних позицій. Оволодіння професійною компетентністю в цих інженерів-педагогів йде повільно, через оволодіння дослідницькими і проектувальними вміннями, шляхом витіснення діяльності нижчих рівнів і збільшення питомої ваги діяльності більш високого рівня.

Найбільш успішно опановують основи професійної компетентності випускники, котрі входили до другої групи. З перших кроків самостійної роботи в ПТЗО на перший план у них виступає

гностична діяльність. Вони намагаються дослідити всі сторони навчально-виховного процесу. Деталізація завдань уроку йде у них спочатку за двома основними напрямками: який матеріал і в якому обсязі повинні засвоїти учні і як їх зацікавити різними видами робіт на уроці. Аналіз педагогічної діяльності цих інженерів-педагогів показує, що її не можна ні в перший рік, ні пізніше віднести до репродуктивної. У перші роки роботи йде процес становлення структури професійно-педагогічних знань інженера-педагога, тому рівень оперування знаннями нестійкий: на уроках з різних тем курсу і навіть на одному уроці (на різних його етапах) можна виявити як адаптивний, так і системно-моделюючий рівень і проміжний між ними. Тут знову має місце поступове витіснення діяльності нижчих рівнів, але процес цей йде більш бурхливо і суперечливо.

Відмінною особливістю молодих інженерів-педагогів третьої групи є те, що протягом досить тривалого часу в них взагалі відсутня система в роботі. Завдання перспективного планування вони не тільки не ставлять, але і взагалі скептично до цього ставляться. Тому складені за наполяганням керівництва ПТЗО їх тематичні плани в роботі не використовуються, вони короткі, неконкретні, не містять розділів, які б вимагали орієнтовного визначення різноманітних форм навчальної роботи учнів за всією темою. У структурі знань цих інженерів-педагогів найвищу питому вагу займають знання науки, предмет якої вони викладають, найнижчий, знання про способи засвоєння цих знань, тобто психолого-педагогічні знання. Тому дати більш-менш розгорнутий психолого-педагогічний і методичний аналіз кожної теми курсу навіть після її проходження вони не можуть. Вони не просто мають низький рівень розвитку гностичних умінь, але старанно відгороджуються від усіх видів роботи, пов'язаної з дослідженням навчального процесу, тобто не відчують потреби в такій діяльності. У структурі їх педагогічної діяльності переважає або організаторська й комунікативна, або конструктивна і організаторська діяльність. У тому і тому випадку вищі рівні професійної компетентності не формуються, а основний контроль продуктивності своєї роботи інженери-педагоги здійснюють за найближчими результатами письмових робіт та усних відповідей учнів. Недооцінка проєктувального і гностичного компонентів не дозволяє їм піднятися до локально-моделюючого і більш високих рівнів діяльності.

Однак подальша доля випускників цієї групи значною мірою визначається особливостями того педагогічного колективу, у якому вони працюють. У творчо працюючому колективі молодий інженер-педагог поставлений перед необхідністю постійно вдосконалювати свою діяльність, знайомитися з досвідом роботи колег, приймати участь в обговоренні важливих питань навчально-виховної роботи. У такому разі через 20 років у інженера-педагога складається, нарешті, стійка орієнтовна основа педагогічної діяльності і він дещо пізніше, ніж випускники першої групи, теж починає виконувати окремі види роботи

так, як їх виконує інженер-педагог-компетентний. Поступово локально-моделюючий рівень витісняє репродуктивний і адаптивний і стає визначальним. Із зростанням компетентності у випускників цієї групи різкіше, ніж у решти, змінюється задоволеність професією. Ті випускники, які потрапили в слабкі педагогічні колективи, довго не можуть прийти до стійкої системи в роботі, їх професійно-педагогічні знання і надбані в досвіді вміння вдосконалюються на емпіричній основі, утворюють жорсткі структури дії – “штампи”, які заважають інженеру-педагогу в переорієнтуванні. Це про них кажуть: “Досвідчений, але не компетентний”.

Таким чином, аналіз педагогічної діяльності студентів в період практики і тих же випускників у перші роки самостійної роботи в ПТЗО показує, що у формуванні високого рівня професійної компетентності інженера-педагога важливу роль відіграє педагогічна практика і перші роки самостійної роботи в професійно-технічному закладі освіти. У період педагогічної практики формування основ компетентності залежить від спрямованості студента, особливості його взаємодії з керівниками практики і педагогом, ступеня самостійності у формулюванні та розв'язанні дидактичних завдань, рівня оперування знаннями, відношення до власних успіхів, невдач, промахів. У самостійній педагогічній діяльності формування того чи того рівня професійної компетентності визначається структурою діяльності, що склалася до моменту закінчення ВНЗ і тим, до якого педагогічного колективу потрапить випускник. Останнє особливо важливо для тих випускників, у яких у ВНЗ не склалася стійка орієнтовна основа діяльності, серйозно впливає на вибір шляхів формування компетентності.

Література:

1. Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)”. – Київ : Райдуга, 1994. – 53 с. **2. Кузьмина Н. В.** Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63 – 66. **3. Ничкало Н. Г.** Сучасні світові тенденції, українські реалії та перспективи наукового забезпечення якісної освіти / Н. Г. Ничкало // Якісна освіта в багатоетичному суспільстві : матеріали регіонал. семінару. – К., 2004. – С. 35 – 45. **4. Огнев'юк В.** До обговорення проекту Державних стандартів базової і повної середньої освіти / Віктор Огнев'юк // Управління освітою. Спеціальний випуск. – Серпень, 2003. **5. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М. : “Когито-Центр”, 2002. – 396 с. **6. Сластенин В. А.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – М., 2004. – №2. – С. 8 – 17.

Чиж О. Н., Фіногєєва Т. Є. Особливості формування професійної компетентності майбутнього інженера-педагога в період педагогічної практики.

У статті викладено основні етапи формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійно-технічних закладів освіти в період проходження ними педагогічної практики, описано особливості підвищення рівня професійної компетентності інженерів-педагогів під час їх самостійної педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність, інженер-педагог, орієнтовна основа діяльності, педагогічна практика.

Чиж А. Н., Финогеева Т. Е. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего инженера-педагога в период педагогической практики.

В статье изложены основные этапы формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей профессионально-технических заведений образования в период прохождения педагогической ими практики, описано особенности повышения уровня профессиональной компетентности инженеров-педагогов во время их самостоятельной педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инженер-педагог, ориентировочная основа деятельности, педагогическая практика.

Chig O. N., Finogeeva T. E. Features of the formation of professional competence of the future engineer-teacher during teaching practice.

The article describes the main stages of the professional competence of future teachers of vocational and technical educational institutions during the period of their teaching practices, described features raise the level of professional competence of engineers and educators during their self-teaching.

Key words: professional competence, engineer-teacher, an indicative basis activities, pedagogical practices.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 377.011.3-051:78

Г. В. Аніщенко

МУЗИЧНО-ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ОБІЗНАНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті розглянуто проблему формування музично-творчої активності як однієї з умов набуття музичної обізнаності сучасного фахівця, досліджено шляхи підвищення музичного потенціалу професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів.

На часі забезпечення якості освіти в усіх її ланках, що неможливо без високого рівня культури педагогічних кадрів. Тому суспільство висуває високі вимоги до майбутніх вихователів, передусім до рівня їх загальної культури, зокрема художньо-естетичної та музичної, проявом чого є музично-творча активність. Формування їх музично-творчої активності має бути пріоритетним завданням педагогічних коледжів [1, с. 5].

Аналіз філософських, психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що сучасною наукою накопичено значний фонд ідей, спираючись на які можна успішно розв'язувати проблеми формування музично-творчої активності студентів у педагогічних коледжах. Ці ідеї містяться у працях Л. С. Виготського, С. У. Гончаренка, М. О. Лазарева, С. О. Сисоєвої, В. О. Сухомлинського, Т. І. Шамової, Г. І. Шукіної та багатьох інших, які розглядали проблему формування музично-творчої активності в контексті розвитку і виховання творчої особистості. На думку науковців, творча активність є визначальною рисою творчої особистості, й розглядається як її інтегративна характеристика, у якій, з одного боку, відображені нові структурні утворення (творчі потреби, мотиви, вимоги), а з іншого, знаходять своє вираження якісні зміни в діяльності, від чого вона стає цілеспрямованішою, продуктивною.

Вагомий внесок у теорію та практику формування музично-творчої активності особистості предметами музичного циклу внесли О. А. Апраксіна, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Баренбойм, О. Н. Дем'янчук, Б. Л. Яворський, Г. М. Падалка, Б. В. Асаф'єв та інші, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом музично-творчого розвитку особистості.

Протягом останніх років проблема музичної підготовки педагога досліджувалася у різних аспектах, зокрема: в аспекті визначення психолого-педагогічних основ успішної професійної діяльності вчителя (Ш. О. Амонашвілі, О. П. Кондратюк, Л. В. Кондрашова), через

професіограму праці вихователя та вчителя (О. Г. Мороз, О. В. Киричук, О. І. Щербаков, С. О. Сисоєва та інші).

Метою нашої статті є аналіз теоретичних основ формування музично-творчої спрямованості студентів та висвітлення сутності музично-творчої активності як показника рівня сформованості музичної обізнаності майбутнього педагога.

Учені визначають музично-творчу активність як комплексну характеристику професіоналізму майбутнього педагога, яка може бути дана лише при всебічному музичному аналізі цього утворення; як риси музикальності особистості; як регулятора професійної поведінки; як умови результативної педагогічної праці в аспекті музично-естетичного виховання дітей і молоді [2, с. 2 – 4].

Вивчення питання про характеристику музично-творчої активності як умови набуття музичної обізнаності вихователя дошкільних закладів неможливе без конкретизації її сутності. У своїй роботі ми розглядаємо музично-творчу активність як складне особистісне утворення, що виступає умовою й результатом музично-педагогічної діяльності, забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення професійних завдань майбутнього вихователя дошкільних закладів у напрямі музичного виховання дошкільників.

Змістовний аспект музично-творчої активності як інтегративного особистісно-діяльнісного музичного утворення поєднує в собі музичну обізнаність, музичні інтереси і потреби, спрямованість і схильності до різних видів музичної діяльності, рівень розвитку музично-інтелектуальних здібностей, емоційності, що обумовлюють результативність різних видів музичної діяльності. Зазначимо, що названі складові одночасно й взаємозалежно пов'язані з музично-творчою активністю, яка є обов'язковою умовою набуття музичної обізнаності поглиблення музичних інтересів тощо.

Дослідниками доведено, що найбільша музично-творча активність у процесі занять музикою виявляється в самостійній музичній, зокрема музично-пізнавальній діяльності, що сприяє інтенсивному мисленню, інтенсивній роботі пам'яті, уяви, отже, музичної обізнаності (О. О. Апраксина, Л. А. Баренбойм, Н. О. Ветлугіна, М. Ф. Гнесін, Г. Г. Нейгауз, Г. С. Рігіна, Б. М. Теплов, Б. Л. Яворський, П. М. Якобсон). Науковці зазначають, що одним з найсприятливіших періодів для формування музично-творчої активності є студентство. Адже, студентський вік – це період активного формування внутрішньої потреби особистості співвідносити власні прагнення з інтересами суспільства. Дослідники цього вікового періоду Б. Г. Ананьєв, О. В. Дмитрієв, М. Л. Дьяченко, О. Г. Мороз, Г. С. Костюк та інші визначають студентство як відносну спільність особистостей, обумовлену домінуючою єдністю мети й завдань у справі оволодіння своєю професією, а також ідентичними організаційними структурами життєдіяльності, що забезпечують результативність впливу всіх чинників

навчально-виховного процесу [4, с. 3]. Студенти коледжів складають особливу групу, оскільки за віковими показниками вони є учнями старшої школи, тобто школярами.

Однією з форм організації навчального процесу старших школярів так звана музично-творча діяльність. Ця діяльність передбачає забезпечення музичної грамотності і певної виконавської співацької майстерності в галузі хорового мистецтва. Увага також приділяється засвоєнню музично-теоретичного матеріалу, підвищенню якості виконання хорового репертуару. На відміну від вокально-інструментальної підготовки тут не передбачається спеціальна музична підготовка учнів для хорових колективів. Тому навчальний план і програма підпорядковуються внутрішнім потребам. Якість сучасного навчального процесу в значній мірі визначається музично-творчою активністю старших учнів (чи майбутніх студентів). Проблема музичної активності вирішується не тільки завдяки цікавій побудові уроку; багато буде залежати і від індивідуального підходу вчителя до кожного старшокласника. Адже вчитель повинне знати добре своїх учнів, пам'ятати про їх сильні і слабкі сторони, музичні інтереси, музичні нахили, – оптимістично оцінити можливості конкретної особистості.

Підготовка і проведення уроку завжди вимагає від учителя музично-творчого підходу, активного прояву його музичних знань, умінь та професійного досвіду праці.

Отже, студентський вік – це період формування внутрішньої потреби особистості в музиці співвідносити власні прагнення з музичними інтересами суспільства.

З метою вивчення мотивів, що спонукають студентів до активно-творчої діяльності в ході музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, було проведене анкетування студентів 1 – 4 курсів музично-педагогічних коледжів.

Процес підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів повинен будуватися на основі синтезу педагогіки, музичного мистецтва і мистецтва взагалі, що пронизує всі ланки і ступені навчально-виховного процесу. Результативність цього процесу залежить певною мірою від вихідного рівня.

Формування професійно-компетентного фахівця в аспекті розвитку його музичного рівня стала важливою умовою становлення професійної музичної освіти, в якій виділено професійні та соціально-визначені особистісні характеристики вихователя сучасного дошкільного закладу та звертання до питання формування музичної обізнаності, що вимагає цілеспрямованої підготовки в напрямі розвитку музичної обізнаності студентів.

У ході опитування було встановлено, що студенти виявляють інтерес до різних видів мистецтва: музики, літератури, живопису тощо. Так, 58,2 % опитаних студентів перевагу віддають музиці, мотивуючи тим, що вона для них не тільки музично-творча сфера застосування

власних сил, а насамперед захоплення. На перше місце серед способів прояву музично-творчої активності студенти ставлять музично-виконавську діяльність і тільки потім педагогічну. Більшість студентів (72,5 %) усвідомлюють, що від рівня музично-творчого розвитку, музичної обізнаності, стійкості музичних інтересів, їх стійкості, залежить успішність їхнього музично-творчого зростання й досягнення високого рівня загального професіоналізму, музичного розвитку і виховання дітей.

У ході дослідження нами було встановлено, що 37,3 % студентів, які брали участь в експерименті, усвідомлюють роль музично-творчої активності у власному музично-творчому зростанні, але займають щодо її появи пасивну позицію. Причини такої суперечності майбутні вихователі пояснюють браком часу, оскільки опитані змушені поєднувати навчання з роботою, 24,5 % о студентів засвідчили бажання докладати зусиль до занять у танцювальних, хорових та оркестрових колективах, але не мають для того необхідних коштів, 23,2 % – не володіють способами музичного самовиховання, мають слабку волю [5, с. 90]. Отже, з одного боку, досить високі показники інтересу до музичної діяльності, з іншої, – низький рівень готовності до музично-творчої активності.

Під час аналізу навчально-виховного процесу в педагогічних коледжах в аспекті музичної складової було виявлено недостатню роботу викладачів зі стимулювання музично-творчої активності майбутніх вихователів дошкільних закладів. Причину такого становища варто шукати в невідповідності викладачів педагогічних коледжів до такої роботи з формування у майбутніх вихователів цього важливого показника їхньої музичної зацікавленості.

З метою визначення рівня й характеру музично-творчої активності студентів їм була запропонована серія музично-творчих завдань. Для виявлення вираженості такого критерію як музично-творча спрямованість нами були взяті такі показники: особливості сприйняття музичного твору; емоційне ставлення студентів до музично-образного змісту музичних творів.

Для визначення музичної сприйнятливості студентів було запропоновано виконання низки завдань. Так, завдання з метою визначення особливостей сприйняття і характеру музичного твору. Студентам було запропоновано два різних за характером музичних твори, які необхідно було охарактеризувати, та проаналізувати (М. Тактакішвілі “Музична поема”; та Л. Бетховена Соната № 5 до мінор, тощо). Завдання готувалося студентами на індивідуальних заняттях навчання гри на музичних інструментах [6, с. 70].

Інше завдання мало на меті виявити ставлення студентів до образного змісту музичних творів, що виконуються. Для цього студенти повинні були, виконуючи твір, словесно описати музичні образи, викладені в них (Р. Шуман “Сміливий наїзник”; Р. Шуман “Перша

втрата”). Завдання виконувалося на індивідуальному занятті під керівництвом викладача.

Висновки, отримані у процесі діагностики вираженості музично-естетичної спрямованості як показника музично-творчої активності студентів, підтвердили припущення про те, що важливим фактором у системі музично-педагогічної підготовки є мотивація, емоційно-естетична спрямованість інтересів, причому істотним є усвідомлення студентами власного музично-творчого зростання.

Встановлено, що музична обізнаність і музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів та позитивна динаміка рівня їхньої музично-творчої активності перебуває у безпосередньому зв'язку й взаємозумовленості. Досягнення позитивних результатів у формуванні музично-творчої активності в тому випадку, якщо майбутній фахівець виявлятиме досягнення професійного й особистого успіху, вираження свого творчого “Я”. Саме тому, на наш погляд, музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів повинна бути орієнтована на особистість студента й передати особистісно-гуманітарну орієнтацію завдань, змісту і способів організації навчальної роботи; системне бачення студентами музично-педагогічної діяльності, як важливого складника професійної діяльності вихователя дошкільних навчальних закладів; спрямованість дидактичних засобів на розвиток музично-педагогічних здібностей і творчого стилю діяльності майбутніх вихователів дошкільних закладів; урахування в процесі підготовки результатів діагностування рівня виявлення музично-творчої активності студентів [3, с. 45].

Процес підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів повинен будуватися на основі синтезу педагогіки, музичного мистецтва і мистецтва взагалі, що пронизує всі ланки і ступені навчально-виховного процесу. Результативність цього процесу залежить певною мірою від вихідного рівня.

Однак, проведене дослідження не є вичерпним у розробці цієї проблеми. Виконана робота дозволяє побачити перспективи подальшого вивчення проблем якості музичної підготовки сучасних фахівців, зокрема й майбутніх вихователів дошкільних закладів. З вивченням цих питань ми пов'язуємо подальшу дослідницьку роботу щодо визначення шляхів підвищення якості музичної підготовки сучасного вихователя і забезпечення не менше, ніж рівня достатнього музичного розвитку.

Література:

- 1. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
- 2. Сисоєва С. О.** Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
- 3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета.** – 2002. – №1. – С. 2 – 4.
- 4. Лазарев М. О.** Основи педагогічної творчості : навч.

посіб. для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП “Мрія-Г-ЛТД, 1995. – 212 с. **5. Ростовський О. Я.** Музична педагогіка : навч. програми, метод. рек. та матеріали / О. Я. Ростовський. – Ніжин : НДПУ, 2001. – 112 с. **6. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики :** зб. наук. праць / вип. кол. Гузій Н. В. (відпов. за вип.) та ін. – К. : НПТУ, 2001. – Вип. 6. – 295 с.

Аніщенко Г. В. Музично-творча активність як чинник формування музичної обізнаності майбутніх вихователів.

У статті розглянуто проблему формування музично-творчої активності як показника рівня формування музичної обізнаності сучасного фахівця, досліджено шляхи підвищення внутрішнього музичного потенціалу студентів та окреслено шляхи його формування. Процес підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів повинен будуватися на основі синтезу педагогіки, музичного мистецтва і мистецтва взагалі, що пронизує всі ланки і ступені навчально-виховного процесу. Результативність цього процесу залежить певною мірою від вихідного рівня.

Ключові слова: майбутні вихователі дошкільних закладів, музична обізнаність, музична підготовка.

Анищенко Г. В. Музыкально-творческая активность как фактор формирования музыкальной осведомленности будущих воспитателей.

В статье рассмотрена проблема формирования музыкально-творческой активности как показателя уровня формирования музыкальной осведомленности современного специалиста, исследовано пути повышения внутреннего музыкального потенциала студентов и очерчено пути его формирования. Процесс подготовки будущих воспитателей дошкольных заведений должен строиться на основе синтеза педагогики, музыкального искусства и искусства вообще, что пронизывает все звенья и степени учебно-воспитательного процесса. Результативность этого процесса зависит в известной мере от исходного уровня.

Ключевые слова: будущие воспитатели дошкольных заведений, музыкальная осведомленность, музыкальная подготовка.

Anishchenko A. Musically creative activity as factor of forming of musical knowledge of future educators.

In article addresses to a problem of formation of musical knowledge of the future tutors which it is caused by necessity of improvement of special musical preparation of the future experts. As the L.A. Vyhoskyi each mental function and social-psychological adjustment as a form of interaction and cooperation between people, and then – as a form of individual devices as personality psychology. The findings indicate that group, which used various

forms of training vary with the ability to assess their knowledge. In the field of educational assessment and a more independent group that has organized educational experience of cooperation both children and contact the caregiver and children.

Key words: future educators of preschool establishments, musical knowledge, musical preparation.

УДК [378:63](477)

Е. И. Богучарова, П. А. Кузнецов

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Анализируя проблему преподавания общеобразовательных, в частности обществоведческих и гуманитарных предметов в вузах негуманитарного профиля, необходимо подчеркнуть, что решение психолого-педагогической проблемы педагогики гуманитарных предметов затрагивает более общую социокультурную проблему гуманитаризации высшего образования (Е. Н. Покровский). Причем очевидна зависимость этой проблемы не только от ряда факторов микро- и мезоуровня, а и факторов глобальных – макроуровня. Имеется в виду таких, в частности, факторов, как состояние украинского высшего негуманитарного, аграрного образования; сформированности единого европейского образовательного пространства, с ориентированностью украинской системы высшего образования на реализацию Болонских соглашений в долгосрочной перспективе; разработку и внедрение в образовательную практику инновационного педагогического тезауруса преподавания гуманитарных дисциплин в профильных и непрофильных вузах Украины.

Само собой понятно, что система высшего негуманитарного, в частности аграрного образования находится в постоянном движении и обновлении, совершенствуясь не только профильно как специализированная система обучения аграрным специальностям, но поступательно и неуклонно формируясь в качестве институционализированной системы подготовки и воспитания будущей элиты аграриев страны в стенах высшей школы.

Естественно, аграрное образование является неотъемлемой частью современного украинского образовательного пространства, и поэтому вполне законно переживает все тяготы и трудности болезненного вхождения в европейски ориентированный Болонский процесс. Тем не менее последний, будучи в том числе и моделью реформирования высшей украинской сельскохозяйственной школы, выступает в качестве одного из существенных факторов евроинтеграции и демократизации

всей Украины, а не только украинской высшей школы. Практически это означает, что отказ от принципов Болонской декларации, едва ли правомерен в обозримой перспективе.

В силу вышесказанного, не претендуя на полноту охвата всех направлений реформирования высшего негуманитарного, в частности аграрного образования, попытаемся выделить специфику преподавания непрофильных, в частности гуманитарных дисциплин в украинской высшей школе. Однако прежде чем коснуться вопросов специфики преподавания гуманитарного цикла имеет смысл указать, почему собственно система аграрного образования нуждается в реформировании на современном этапе развития общества.

Очевидно, что кроме евроинтеграционных тенденций необходимость реформирования системы украинского аграрного образования, его усовершенствования, повышения качества образовательных услуг, диктуется рядом обстоятельств не только глобального, но и локального, регионального, национального характера. Среди предпосылок реформирования которых, судя по литературным источникам [3, 4], наиважнейшие следующие:

1) *значительное усложнение профессиональной деятельности украинских аграриев*, вынужденных адаптироваться к условиям рынка и рыночной конкуренции;

2) *постоянно расширяющаяся коммерциализация украинского аграрного образования*, зачастую сочетающаяся с рутинными педагогическими технологиями, чуть ли не советского образца причем отнюдь не наилучшего качества и, как следствие, несоответствие наличного уровня профессионализма педагогических кадров аграрных вузов требованиям времени;

3) *существенное повышение удельного веса фактологической информации* в деятельности педагогов аграрных вузов в ущерб проблемному изложению учебного материала в образовательных социокультурных процессах трансляции сельскохозяйственных знаний, что объясняется как объективными, так и субъективными причинами;

4) *лавинообразный рост научной сельскохозяйственной информации* при почти таком же постоянном *ускорении темпов морального устарения этих знаний* и, как следствие, их неэффективность;

5) *слабость материально-технической базы украинских аграрных вузов*, в силу чего *наукоемкие обучающие методики, техники, технологии не могут быть представлены* на должном уровне в учебно-воспитательном процессе;

6) *узкопрофессиональная ограниченность* отраслевой деятельности аграриев, *тормозящая развитие их личности*, что в условиях вытеснения сельскохозяйственной занятости на украинском рынке труда ведёт к драматическим последствиям;

7) неуклонное *секвестрование циклов общеобразовательных гуманитарных дисциплин* в учебных планах подготовки всех аграрных специальностей, по вполне понятным причинам экономии финансовых средств, однако, за счёт “не своих” дисциплин, а будто бы “чужих” т.е. непрофильных предметов, несмотря на весь их востребованный у современной аграрной элиты мировоззренческий потенциал, формирующий в то же время у студентов-аграриев творческие способности, предпринимательство, инициативность, конкурентноспособность в новых условиях ведения хозяйствования.

Как видим, среди локальных посылок к реформированию системы аграрного образования и его гуманитарной составляющей, зафиксированных в перечне под номером семь, оказывается тезис о неуклонном сокращении доли гуманитарных предметных циклов в среднегодовых объёмах учебной нагрузки для аграриев высшей квалификации. Безусловно, даже частичная, а тем более полная реализация указанного пункта в учебно-воспитательном процессе актуализирует проблему преподавания всего гуманитарного цикла, а не какого-то отдельного предмета. Ведь *преподавание в условиях часового цейтнота* принципиально отличается от неукороченной версии любого учебного курса, а тем более гуманитарных дисциплин, где многие вопросы требуют вдумчивого отношения. А значит, требуется дополнительное время для их осмысления студентами. Понятное дело, педагогический *цейтнот* далеко не единственное основание аналитического экскурса в проблему преподавания непрофильных гуманитарных дисциплин в системе образования высшей школы.

Дополнительным и даже более *мощным стимулом к активизации научного интереса* не только к педагогической, а и социокультурной стороне заявленной проблемы выступает, как это ни парадоксально звучит, давний спор между “физиками” и “лириками”, широко проанонсированный в доперестроечные времена на страницах советской печати. Действительно, для большей части читающей аудитории тех времён так и осталось – “главнее физика” с её объективными закономерностями, экспериментальной проверкой результатов и четкими причинно-следственными связями, а совсем не “лирика” с её “чувствами, слезами и страстями”.

Само собой понятно, гуманитарное знание всегда оценивалась как незрелая, описательная научная система, и изучать её особенно не стоило. Правда, этот тезис провозглашался уже с платформы философии позитивистского толка (Кун, К. Поппер). Конечно, может показаться, что речь идет всего лишь о спекулятивных рассуждениях, тем не менее основная часть украинской управленческой элиты в сфере образования сформировалась в советские времена. И следовательно, *традиционно дискриминационное отношение к гуманитарным предметам* она «впитала с молоком матери» в отличие от отношения к профильным, специализированным, которое корнями уходит в давние времена и

находит своё естественное выражение в секвестровании гуманитарной составляющей высшего образования. Вместе с тем более глубокие основания этого спора находятся совсем в другой плоскости.

И они таковы. В давнем споре о “физиках” и “лириках” мы имеем дело не просто с “физическим” утверждением объективности одних знаний и отрицанием роли субъекта и субъективности в познании в противоположность признанию “лирических” вкладов личности в культурный продукт, с акцентом роли личности в истории. В сущности этот спор так бы и остался очередным пиаром “диалектически развивающейся советской науки”, если бы не одно “но!”. Имеется в виду вполне закономерный вопрос, который возникает в свете итогов в этом споре. Собственно, для кого проводятся все реформы в Украине, в частности и в системе высшего образования, в том числе и непрофильного гуманитарного? Неужели известное, ставшее крылатым чеховское “человека забыли” вполне приложимо ко всей сегодняшней реформистской “кухне”?

Иначе говоря, речь идет о технократическом характере реформ, проводимых в украинском образовании. То есть, тотальный секвестр непрофильных дисциплин, сокращение объемов гуманитарного образования объяснять исключительно педагогическими или экономическими причинами было бы неправомерно. Ведь, как бы там ни было резкое сокращение бюджетного финансирования высшего образования сегодня в значительной мере компенсируется внебюджетными поступлениями. Главным поэтому является не количественное уменьшение учебной нагрузки для преподавателя, а нечто большее – тотальное вытеснение гуманитарного образования и гуманитарного компонента во всех формах отраслевого образования, которое имеет место в вузах Украины. “Корень зла”, на самом деле, лежит в дегуманизации самих украинского общества и университетского образования, которые, по сути, при такой технократической модели реформирования высшей школы Украины тесно переплетаются между собой.

Кроме того, подобные подходы имеют далеко идущие последствия. Прежде всего это и отсутствие гуманистических ценностей в социокультурном контексте наряду с падением стандартов гуманитарного знания, и снижение способности к интеллектуальному усилию подавляющей массы студентов-аграриев – выходцев из небольших украинских городов и поселков, и бюрократизация гуманитарной сферы, и в конце концов, неизбежная депрофессионализация системы управления гуманитарными институтами, по крайней мере, вузовскими – кафедрами, факультетами, центрами.

Нельзя не сказать и ещё об одной *особенности, стимулирующей актуализацию заявленной проблемы*. Отвечая на вызовы современности, украинское высшее образование всё больше коммерциализируется,

осуществляя *рекрутинговую политику привлечения к учёбе* (ежегодный набор абитуриентов) экономически активные группы населения украинской “глубинки”. Характерной чертой этих групп является крайний прагматизм в оценке получаемых образовательных услуг. Говоря проще, студенты аграрных вузов приходят в университеты для получения “полезных знаний” (useful knowledge), обеспечивающих наиболее эффективный и скорейший доступ к источникам капитала, а совсем не к гуманистическим ценностям. Отсюда, учитывая подобные ценностные ориентации студенчества, преподаватель вынужден излагать непрофильные гуманитарные предметы с позиций голого практицизма, что дополнительно снижает, секвестрованный “сверху” в учебных нагрузках мировоззренческий накал гуманитарных дисциплин. В этом смысле гуманитарные знания (а к тому же и гуманистические ценности в целом) выглядят во многом излишними, бесполезными и неоправданно затратными и оказываются как бы дважды обесцененными – в глазах чиновников МОН, от которых зависит судьба простых гуманитариев-преподавателей, и со стороны будущих субъектов образовательного пространства – студентов, что не может не тревожить как культурный феномен.

Естественно, возникает вопрос, оправдано ли то, что университеты сегодня стали универсальными высшими учебными заведениями, однако не с точки зрения классической системы образования? Универсальность современного вуза предстает как десятки и сотни специализаций, фактически, с обязательным высшим образованием даже для тех профессий, для которых вполне приемлем средне-специальный уровень? Иначе говоря, там, где приоритет должен принадлежать ценностям творчества, основным путем реализации, которых является “труд души”, процветает выгода чиновников от образования. Тем самым поощряются присущие современным менеджерам технократическая эрудированность и инженерная “простота” решений сложных вопросов экологической ответственности современных поколений.

Однако в гуманитарных науках такой принцип образования “не проходит”, а для студента-провинциала, каким в своем большинстве являются молодежь аграрных вузов, подобные тенденции достаточно настораживают. Ведь смысл и ценность приобретает труд человека от земли – защитника Природы, как его вклад в жизнь общества, а не просто, как его занятие с землей, животными, растениями. Смысл труда специалиста-агрария заключается, прежде всего, в том, что человек делает сверх своих предписанных служебных обязанностей, что он привносит, как личность в свою работу, исходя из социоэкологической ответственности, а не в погоне исключительно за наживой, стремясь все выжать из доступных для него средств – земли, животных, растений, воздуха, воды.

Для осознания степени актуальности проблемы преподавания непрофильных дисциплин следует также иметь в виду, что реформирование системы образования в аграрных вузах осуществляется в контексте перехода Украины к рыночным отношениям в аграрном секторе экономики. Как показывает опыт высокоразвитых стран Запада, создавших устойчивые рыночные экономические системы, трансформация общества, переживаемая сегодня Украиной и другими государствами постсоветского пространства в сфере образования, в значительно большей мере корреспондирует с *универсальной образованностью специалиста-агрария*, чем с традиционной направленностью аграрного образования на узкую профессиональную специализацию. Подтверждением подобной универсализации является пример организации аграрного образования Франции [6].

В учебных программах французских аграрных вузов широко представлена система гуманитарного образования – 35 % объёма всей учебной нагрузки. Она, эта система призвана повысить социоэкологическую ответственность отраслевой профессиональной деятельности, развивать интеллектуальный ресурс и способность действовать в конкурентной среде у французских студентов-аграриев, их жизненную компетентность и умение “жить вместе” на этой Земле. Не случайно образовательный идеал XXI ст., пропагандируемый в материалах и с трибуны ЮНЕСКО, зиждется на четырёх базовых принципах: *учится познавать, учится работать, учится жить вместе, учится жить*, – реализация которых в системе высшего образования позволяет специалистам как раз достичь универсальной образованности [1].

Таким образом, усиливающееся влияния глобальных евроинтеграционных факторов, сочетающееся с воздействием локальных национальных реформистских тенденций в сфере образования вызывает необходимость разработки новых подходов в организации учебно-воспитательного процесса в непрофильных гуманитарных, в том числе и аграрных вузах в плоскости реализации гуманистических ценностей в учебных циклах гуманитарных дисциплин.

Гипотеза. Можно предположить, что статус гуманитарных дисциплин в непрофильном вузе сегодня квалифицируется как статус “педагогика второго эшелона”, что, в свою очередь, продуцирует ряд принципиальных педагогических трудностей и определяет специфику преподавания гуманитарного компонента в рамках отраслевого, в частности, аграрного, социально-экономического, инженерного, естественнонаучного образования.

Задачи. **1.** Исследовать специфику объёмов гуманитарного образования в гуманитарном компоненте профильного аграрного образования; **2.** и в соответствии с ней изучить вопрос о том, как следует доработать и усовершенствовать педагогический тезаурус непрофильных гуманитарных дисциплин отраслевых вузов.

Очевидно, в условиях трансформации общества, которую сегодня переживает Украина, современное университетское образование всё больше гуманитаризируется, превращаясь в интеллектуальный ресурс социума, при этом преследуя исключительно высокогуманные цели, а именно: *обеспечение выживания человека и человечества XXI ст. с полной гарантией их социальной безопасности*. Кроме глобальных цивилизационных целей современное высшее образование в качестве общегосударственной цели имеет своим основанием ещё и повышение уровня духовности молодёжи и общества в целом, активное противостояние нашествию “масс-культуры”, усвоение лучших отечественных и зарубежных культурных образцов.

Казалось бы педагогическая расшифровка такого рода четких, вполне гуманистически заявленных образовательных приоритетов для всех преподавателей, а тем более обществоведов и гуманитариев должна означать только одно: усиление гуманитарной составляющей образовательно-воспитательного процесса в современной высшей школе, в том числе и в непрофильных вузах, например, аграрных, сельскохозяйственных в Украине. При ближайшем переводе столь высокого стиля заявленных гуманистических ценностных приоритетов украинской высшей школы в сухие цифры образовательных услуг можно было бы ожидать, если не увеличения, то, по крайней мере, неприкосновенности гуманитарного компонента аграрного, социально-экономического, инженерного, естественнонаучного и других форм образования, сохранение учебной нагрузки в часовых параметрах хотя бы прошлых лет, остававшейся неприкосновенной для гуманитарного цикла.

Однако, тщательный анализ украинских министерских планов и программ за последние пять лет свидетельствует как раз об обратном [2]. На деле идёт неуклонное сокращение учебных часов, отводимых в планах и программах для гуманитарных и обществоведческих дисциплин МОН Украины. Правда, подобные сокращения не обходят стороной и профильные дисциплины. Ярчайшим образчиком такого тотального секвестра, инициируемого на самом высоком государственном уровне в отношении “всего и вся” непрофильного – гуманитарного является известное письмо, разосланное как циркуляр ещё в мае 2005 года за подписью высокопоставленного украинского госчиновника от образования, с указанием точной расцасовки предполагаемого секвестрования гуманитарного цикла в непрофильных вузах. Думаем, что, увидев эту леденящую душу цифирь, каждый преподаватель-обществовед-гуманитарий невольно содрогнется, заново пережив перестроечный стресс социальных изменений.

Но и сегодняшние предписания МОН и департаментов, советов, центров соответствующих профильных министерств, курирующих профильное образования в Украине, не менее впечатляющи.

Ясное дело, высокие слова относительно определяющей роли гуманитарных и гуманистических ценностей и соответственно базовой

роли гуманитарных дисциплин в формировании мировоззрения молодых людей в Украине, их нравственной, политической и эстетической культуре как-то блекнут на фоне этой “цифири” и растворяются сами собой. Если же к этой моновской *госустановке на тотальный секвестр гуманитарных предметов*, а значит, и гуманитарных знаний и гуманистических ценностей в образовательном процессе добавить «мелочи» повседневной жизни гуманитарных кафедр в виде обязательных к исполнению предписаний к тому, чтобы при составлении факультетских расписаний, оставшиеся после спецдисциплин “окна” заполнять именно гуманитарными предметами, а формы отчётности - экзамены и дифференцированные зачёты по гуманитарным предметам последовательно скасировать с заменой их на безоценочную форму отчётности по предмету в виде модуля или зачета “на скорую руку”, то о какой гуманитаризации высшего образования в Украине может идти речь?

Вывод напрашивается сам собой: преподавание гуманитарных и обществоведческих т.е., социогуманитарных общеобразовательных дисциплин в непрофильных вузах находится на вторых ролях, осуществляется по принципу дополнительности, а сами предметы, несмотря на весь их мировоззренческий потенциал, оцениваются не только чиновниками, а зачастую самими преподавателями-гуманитариями, да и студентами-аграриями как второразрядные, излишние, бесполезные и неоправданно затратные с точки зрения вложенного студенческого учебного труда.

Образно выражаясь, изучение предметов гуманитарного цикла в непрофильных вузах де-факто рассматривается как *“педагогика второго эшелона”*. Известный российский педагог и социолог Н. Е. Покровский в своей нашумевшей статье “Гуманистический кризис гуманитарного образования”, исследуя причины подобного состояния, что присуще не только вузам Украины, но и России, с тревогой констатирует: *современное университетское образование отторгает гуманитарный дискурс*. По мнению ученого, это сложная и многогранная проблема, которая порождена, прежде всего тем, что российское (и не только российское, но и западное) общество всё в большей степени фокусируется на бизнес-ценностях, коммерции, “полезном знании” (useful knowledge), что почти автоматически приводит к снижению или даже аннигиляции и гуманитарного дискурса [7].

Очевидно, что последствия тотального секвестрования гуманитарного цикла наряду с появлением “табелей о рангах” предметов, с оценкой ряда из них как “педагогик второго эшелона” безутешительны. На практике это приводит к тому, что преподаватель-обществовед-гуманитарий, позиционируя себя в учебно-воспитательном процессе как крайне необходимую, востребованную, незаменимую и центральную в идеологическом плане фигуру, сталкивается со стеной непонимания и невостребованности.

В отличие от французских студентов-аграриев, к примеру, украинские студенты в тех *объёмах гуманитарного образования*, которые реализуются в учебно-воспитательном процессе гуманитарного компонента образования отраслевых вузов Украины утрачивают способность увидеть значимость своего гуманитарного предмета, знания их становятся поверхностными, а отношение студентов к его изучению, да и ко всем предметам гуманитарного цикла – неглубоким. Но тогда откуда ж “взяться” *социоэкологической ответственности нашей студенческой молодежи, жизненной компетентности, глубокой связи с землей, миром животных и растений?!*

Кроме того, появление “табели о рангах” значимости предметов в квалификационных планах и программах для преподавателя-гуманитария опасны ещё и потому, что изучаемый гуманитарный предмет без всякого участия со стороны самого преподавательского состава приобретает *демотивирующие функции в образовательном процессе*. Вместо того, чтобы стать источником творческого отношения, инструментом разрешения познавательных и жизненных коллизий, интеллектуальным ресурсом студентов гуманитарный компонент образования наоборот остается недоступным, а собственное бескультурье превращается в норму агрессивного или безразличного поведения. В таком случае педагогу необходимо прилагать особые усилия, чтобы *ремотивировать учебную активность студентов* в системе аудиторных занятий по данному предмету, заниматься вопросами дисциплины, посещаемости и т. д. [2].

Как показывает опыт, только такого рода педагогические усилия самого преподавателя-гуманитария, а в дополнение его творческий стиль, креативность в состоянии *максимизировать эффективность изучения* отдельного гуманитарного цикла, сняв негативное воздействие тотального секвестрования и оценки предметов как “педагогик второго эшелона”. Однако все проблемы такой “педагогики” естественно отдельный преподаватель не решит.

Итак, благодаря аналитической разведке и педагогической рефлексии было установлено, что, для преподавателя предлагаемый МОН Украины *объём гуманитарного образования* требует существенной корректировки используемых педагогических технологий, корректировки педагогического тезауруса, используемого в методике преподавания общеобразовательных гуманитарных дисциплин в непрофильном вузе, опоры на гуманистические ценности, введения в учебно-воспитательный процесс своеобразных компенсаторов превращения *некультурности* в норму, дегуманизации отношений по линии студенты-аграрии–преподаватель.

Подобная корректировка должна быть направлена в первую очередь на совершенствование институциональных возможностей гуманитарных дисциплин, т. е расширения гуманистического поля гуманитарного образования. Прежде всего для преподавателя важно

максимально розвивать внутрішній гуманітарно-гуманістический потенціал соціальних наук і психолого-педагогічних предметів, повертаючись к первоосновам гуманістического мировоззрення і гуманістических цінностей.

І тільки зате педагогіческа рефлексія направиється уже на якіснє характеристики самих препоіаєаемых предметів, поіск інновационних методологіческих і методіческих підходів, внеірення і розробку авторських курсів, бїлее активное підключеніє к образовательно-воспитательному процесу структурних підразделеній університета (бібліотеки, комп'ютерного класу, Інтернет-сеті, музею історії).

Наше ісслеіования в дальнєйшем строілось как обощеніє собственной педагогіческой діяльності, в хїде чєго нами бїло устанївлено, что *креативность* і *ремотивірующее педагогіческое усиліє* должны сосредоточіться по таким направиеніям препоіаєательской діяльності в непрофильных вузах при ізученії гуманітарных дисциплин: 1) создание *подлинной образовательной среды* в вузе і на своих занятіях особенно *с опорой на со-творчество* препоіаєателя і студента [5]; 2) актуалізація іспїользования *междисциплинарного подхода* і креативных методік обучения с опорой на *проблемное изложєніє* содержания ізучаемого гуманітарного предмета; 3) активное *вовлечєніє студентов в діалог і познавательный полілог* с акцентірованием значимости самостоятельной познавательной ініціативы, с перестройкой подачи ізучаемого предмета, но не по типу традиционно монологіческой педагогіческой презентації (“учитель всегда прав”) предмета, а как *інтерактивний, дійснєний учебний діскурс* (“неважно, кто ты – педагог ілі студент, собственную правоту, свою точку зрення ты должен доказать”).

Нам представляється, что еще одной “болевой точкой” предметів із педагогік второго эшелона является практика “перебрасывания” предметів методологіческого мировоззренческого уровня, как например, філософія, релігїєіведение, психологія і педагогіка із одного семестра в другой, с курса на курс. Как правило, подобное организационно-методіческое “ноу-хау”, т.е., “перебрасывание” осущєствляется в одном-єдинственном направиеніи, а іменно, в возрастном разрезе. С точки зрення времени, предоставление шансов на “омїложеніє”, “ювенилізацію” познавательных возможностей студенчєской аудиторії, которой в последующем предлагается данный учебний курс, может бїть, і неплохо. Однако делается это волюнтарістски, без пропеіевтических курсів, бессистемно і для препоіаєателя остается “закрытой темой”, не подлежащей обсудженію.

При этом обычно ломается лїогика изложєнія предметів гуманітарного цикла, а конкретний університетский курс ізолірується і утрачивает свой мировоззренческий воспитательный потенціал, так как студенты младших курсів, как правило, оказываются не готовыми к

анализу сложных проблем предлагаемого для изучения университетского предмета. Подобная *практика произвольного изменения места учебной дисциплины* особенно губительна для аграрных вузов, если учесть, что здесь достаточно велика прослойка студентов-выпускников сельских школ, у которых обычно отмечается низкий уровень теоретической подготовки, несформированность научных интересов, нечувствительность к проблемной постановке вопросов в рамках учебных дисциплин. Как следствие, вузовскому педагогу-гуманитарию прежде чем ориентировать студентов на глубокое усвоение курса следует озаботиться вопросами управления познавательными возможностями будущих аграриев, эмпатийным и диалогическим общением, психологическим климатом. То есть, преподавателю гуманитарного компонента нужно заниматься опосредованными факторами учебы – преодолевать огрехи и недостатки школьного образования его студентов, бороться с чересчур “специальным умом” молодого человека из украинской глубинки. Поэтому времени на собственно свой предмет остается еще меньше.

Как этого избежать или по крайней мере снизить потери “КПД”?

Наиболее продуктивная и гуманистически ориентированная позиция преподавателя здесь, конечно, – плюралистическая, позволяющая раскрыть пусть порой непродуктивный, но все же имеющийся молодежный многообразный познавательный диапазон, состоящий из наивных мнений и незрелых оценок, демонстрируемый студентами в связи с поиском наиболее рациональных решений обсуждаемых проблем. Здесь также важно умение преподавателя *быть толерантным* в его собственных оценках качества глубины и доказательности студенческих суждений. При этом не следует обольщаться в отношении перспективы скоростного или даже какого-то ускоренного варианта интеллектуального развития основной студенческой массы аграриев. Существенный интеллектуальный прирост может сказаться лишь с течением времени, на более старших курсах.

Вот почему представляется необходимым создание “учебного пакета” дисциплин с детальной разработкой системы проблемно-поисковых заданий и ситуаций, с одной стороны, что как раз и соответствует требованиям Болонского процесса, а с другой, – важно начать с первых занятий поступательное движение преподавателя совместно со студентами к повышению эффективности гуманитарной составляющей образовательной среды, которая позволит студентам “научится жить”, а не *только научиться учиться, т.е. поможет сформировать жизненную компетентность*. По сути, реализация второго положения усиливает и теоретическую, и практическую направленность в организации и построении преподавания гуманитарных дисциплин в аграрном вузе.

Проведённая аналитическая разведка проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в непрофильных, в частности аграрном, вузах

позволяет прийти к заключению в отношении особого статуса циклов гуманитарных дисциплин, объёмов учебной нагрузки гуманитарного образования в гуманитарном компонента аграрного, социально-экономического, инженерного, естественнонаучного образования, что получает в непрофильных отраслевых вузах Украины в виде статуса предметов “педагогике второго эшелона”.

Подобный статус, а также постоянное секвестрование часов гуманитарных курсов во всех структурах высшей школы хотелось бы, безусловно оценить как “ущербные”, “кризисные”, “дегуманизирующие”, однако, предположив, что в основе подобных процессов лежат общецивилизационные тенденции, мы выдвинули ряд требований к организации гуманитарного образования и деятельности педагогов-гуманитариев в непрофильных отраслевых вузах Украины:

1) преодолеть негативное отношение и ревальвировать ценность предметов мировоззренческого характера;

2) осуществить ремотивацию студенческой активности в изучении гуманитарных предметов;

3) создать “учебные пакеты”, отдавая предпочтение проблемному изложению предмета с опорой на теоретико-практическую направленность всего курса;

4) внедрять креативные методики обучения путём инициирования подлинной образовательной среды, где максимально акцентируется гуманитарная составляющая, но не в ущерб профильным дисциплинам;

5) попытаться инновационно дополнить и развить педагогический тезаурус гуманитарных дисциплин в непрофильном вузе путём поиска педагогических закономерностей преподавания с учётом растущей коммерциализации образования и внедрения европейских норм и стандартов в образовательное пространство Украины.

Таким образом, для эффективного реформирования высшего образования Украины, на наш взгляд, нужно тщательным образом пересмотреть преимущества и недостатки предыдущей системы образования, найти переходные конструктивные формы к эффективным и прогрессивным системам и технологиям образования, и именно относительно гуманитарного образования и гуманитарного компонента аграрного, социально-экономического, инженерного, естественнонаучного и других форм образования, например юридического или в области подготовки к правоохранительной деятельности. Украина имела и имеет одну из наиболее авторитетных образовательных систем в мире (по уровню образования она занимала 15 место из 162 стран мира). Однако эта система формировалась и развивалась при других социально-экономических, политических, общественных и культурных условиях. И в течение существования независимой Украины реформы, которые имели место в отечественном научно-образовательном комплексе, носили косметический характер. Поэтому необходимы инновационные подходы, кардинальные

изменения. Система образования наряду с культурой и искусством является основным институтом, обеспечивающим преемственность, сохранение и преумножение духовного, культурного и научного наследия предшествующих поколений, формирование позитивных мировоззренческих установок. Однако рыночные условия требуют основательных изменений в системе науки и образования Украины.

Литература:

1. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев – Донецк, 1993. – 32 с.
2. Болонський процес – у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упоряд. : М. Ф. Стеценко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль, 2003.
3. Глузман А. В. Университетское теоретическое образования: опыт системного планирования / А. В. Глузман. – К., 1996.
4. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальноосвітньої школи (проект концепції) / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований ; АПН України; Фонд – ЕУОШТА. – К., 1994.
5. Дакснер М. Есть ли будущее в университетах / М. Дакснер // *Alma Mater*. – 2005. – № 3. – С. 28 – 30.
6. Журавська Н. С. Теорія і практика аграрної освіти як відкритої системи / Н. С. Журавська // Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрями сучасної освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (2 – 5 жовтня 2005 р., м. Луганськ). – Ч. 1. – Луганськ, 2005.
7. Покровский Н. Е. Что происходит с гуманитарным образованием / Н. Е. Покровский // *Социологические исследования*. – 2006. – № 2.
8. Семёнов А. Д. Педагогика среды / А. Д. Семёнов. – Екатеринбург, 1990.

Богучарова О. І., Кузнецов П. О. Проблеми гуманітарної складової вищої освіти в Україні.

У статті проаналізовано соціокультурну, психолого-педагогічну проблему специфіки викладання гуманітарних дисциплін у непрофільному галузевому відомчому вищому навчальному закладі України. В підсумку робиться висновок про необхідність подолання негативного ставлення до світоглядних гуманітарних предметів як “педагогіки другого ешелону”.

Ключові слова: проблеми викладання, вища освіта, гуманітарні дисципліни.

Богучарова Е. И., Кузнецов П. А. Проблемы гуманитарной составляющей высшего образования в Украине.

В статье проанализирована социокультурная, психолого-педагогическая проблема специфики преподавания гуманитарных дисциплин в непрофильном отраслевом ведомственном вузе Украины. Делается вывод о необходимости преодоления негативного отношения к

мировоззренческим гуманитарным предметам как “педагогике второго эшелона”.

Ключевые слова: проблемы преподавания, высшее образование, гуманитарные дисциплины.

Bogucharova Ye., Cuznetsov P. The problems of humanitarian constituent of higher education in Ukraine.

The article is devoted to the sociocultural, psuco-pedagogical problem of the humanities' teaching specificity in the faculty type of the high school of Ukraine. In conclusion it is stressed the necessity to overcome the negative attitudes to the worldview's humanities as to an «second echelon pedagogy».

Key words: problems of teaching, higher education, Arts.

УДК 378.1+371.132

А. М. Волощук

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

В умовах глобалізації результатом динамічних змін у житті України та світової спільноти загалом стає відкритість системи вищої освіти, яка здатна реагувати на появу нових тенденцій, напрямів розвитку суспільства, досягнень науки та техніки та сприяти успішному діалогу культур і цивілізацій, забезпечуючи тим самим їх взаємопроникнення та взаємоповагу між їхніми представниками. У той же час, основною метою професійної підготовки стає всебічно та гармонійно розвинена особистість конкурентоздатного фахівця, готового не лише ефективно працювати за обраним фахом, а й займатися самоосвітою та саморозвитком протягом усього життя. Дані положення стосуються й підготовки освітян.

У зв'язку з цим сьогодні багато науковців досліджують різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю (далі – ГП), зокрема зосереджуючи увагу на важливості формування методичної компетентності (далі – МК) як підґрунтя для розвитку професіоналізму майбутніх педагогів. У нашій роботі ми спираємося на роботи В. О. Адольфа, І. В. Гребенева, О. Л. Зубков, О. В. Ільченка, Т. М. Гущиної, Т. Е. Кочаряна, Х. Кнауф, Н. В. Кузьміної, О. В. Лебедевої, Г. О. Соколової, О. В. Тумашевої та інших дослідників, які розглядають МК як невід'ємну складову фахового становлення вчителя, однак на даному етапі особливості формування даної компетентності у процесі підготовки майбутнього вчителя ГП ще досі не розкриті. Саме тому, *метою даної статті* є розробка моделі системи формування МК майбутніх учителів ГП у процесі педагогічної практики.

Грунтуючись на проведеному дослідженні даної проблеми, ми використали структурно-функціональну модель, у якій об'єкт нашого дослідження розглядається як цілісна система, у структурі якої можна виділити ряд компонентів, які виконують свої функції, і простежити взаємозв'язки між ними та з'ясувати етапи досягнення очікуваного результату. Дана модель (*див. рис. 1*) містить наступні категорії: соціальне державне замовлення; мета професійної педагогічної підготовки, зміст якої розкривається в основних завданнях підготовки; напрями розвитку МК; технологія формування МК у процесі педагогічної практики, яка деталізується в змісті, умовах, формах і методах професійної підготовки майбутніх учителів ГП і засобах реалізації даної технології; етапи формування МК і рівні розвитку даної компетентності, а також результат підготовки фахівців-гуманітаріїв, організованої на основі розробленої моделі.

Актуальність побудови процесу формування МК майбутніх учителів ГП обумовлюється **соціальним державним замовленням** на підготовку компетентних учителів в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти. Оскільки в сфері освіти зараз відбувається значна кількість змін, спричинених входженням України в європейський освітній простір після підписання Болонської конвенції, оновлення потребує і система професійної педагогічної освіти. Політика нашої держави спрямована на "створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці", що зафіксовано в Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р.) [1].

Метою такої професійної підготовки є формування МК майбутніх учителів ГП у процесі теоретичної підготовки та педагогічної практики. Поставленій меті підпорядковується ряд **завдань** для формування МК майбутніх учителів-гуманітаріїв у процесі педагогічної практики, основними з яких є: 1) утвердження тісного взаємозв'язку між педагогічною теорією та практикою; 2) забезпечення належних умов для формування МК; 3) розвиток усіх складових компонентів МК.

На виконання окреслених завдань покликана розроблена нами **технологія формування МК у процесі педагогічної практики**, яка складається з п'яти основних блоків: змісту, умов, форм, методів і засобів реалізації. Зупинимось детальніше на цих блоках.

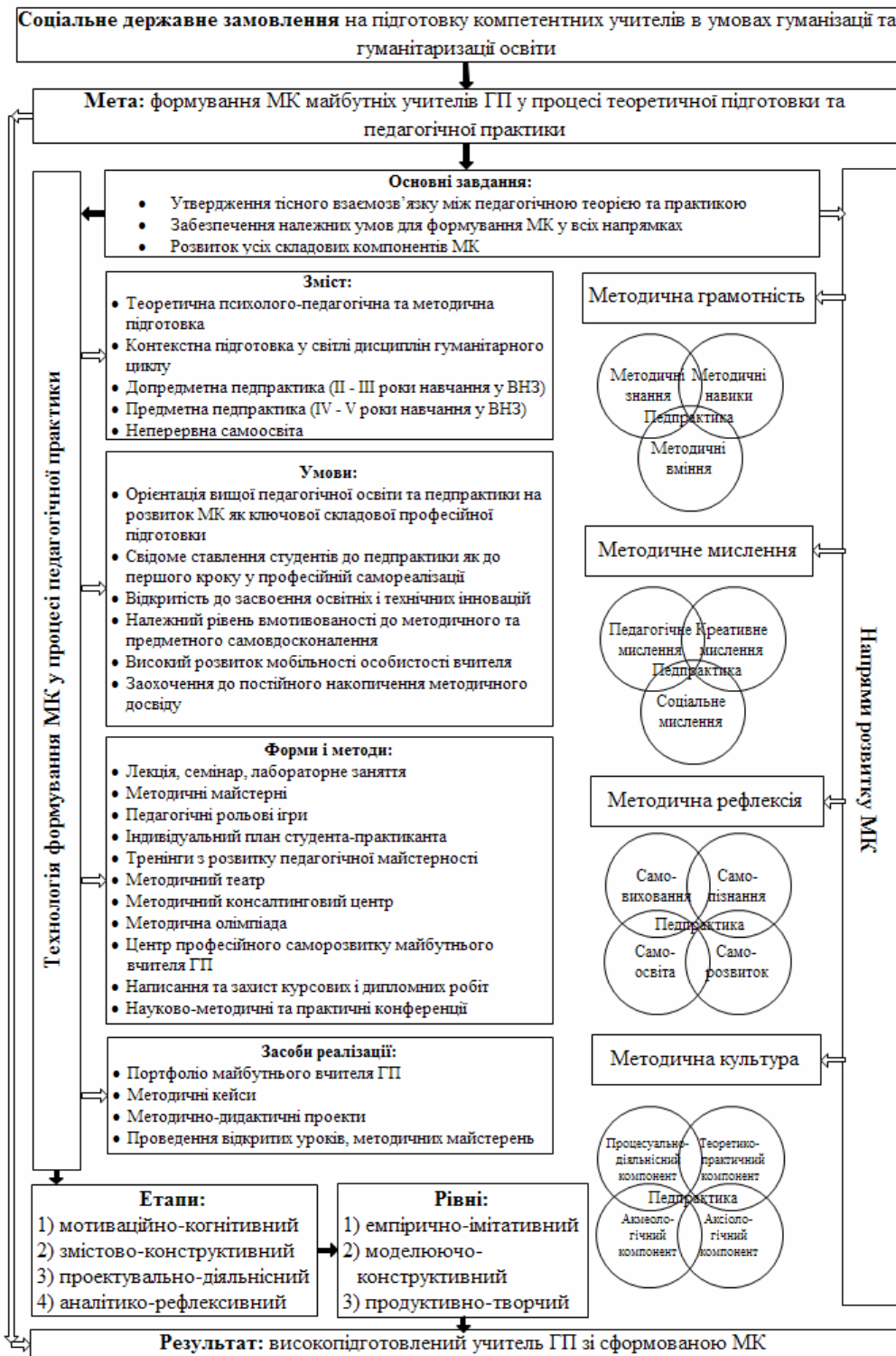


Рисунок 1

Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики

Загальновизнаним є той факт, що теорія служить підґрунтям для практики. Саме тому формування МК не вбачається можливим без *фундаментальної теоретичної психолого-педагогічної та методичної підготовки*, яка для студентів ГП розпочинається вже з першого року навчання у ВНЗ і триває протягом усього процесу професійної підготовки, переходячи на новий рівень у власне професійну діяльність.

Услід за А. О. Вербицьким [2], ми вважаємо, що студенти гуманітарних спеціальностей проходять *контекстну підготовку у світлі дисциплін гуманітарного циклу*, яка відбувається як процес руху їхньої діяльності “від навчальної діяльності академічного типу через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність до власне професійної” [2, с. 61].

Спираючись на діяльнісну теорію О. М. Леонтьєва [3], згідно з якою одна діяльність трансформується в іншу на основі зміни її предметів і мотивів зазначений вище перехід діяльностей здійснюється в такій послідовності трансформації предметів: навчальна інформація → модельовані ситуації → власне педагогічні ситуації [2, с. 40]. В умовах саме контекстної підготовки майбутні вчителі мають змогу перетворитися з об’єктів навчально-виховних впливів на діяльнісні суб’єкти, які не лише відтворюють набутий досвід, а й продукують щось нове, наповнюючи тим самим цей досвід власним змістом.

З контекстним навчанням тісно пов’язана фахова практична студентська діяльність, навички якої актуалізуються та розвиваються в період педагогічної практики. Під час *допредметної педагогічної практики* (яку студенти проходять протягом II – III років навчання у ВНЗ) відбувається первинне осмислення сутності професії вчителя ГП і аналіз важливості набутого теоретичного досвіду за перші роки навчання у ВНЗ. Також у цей час практиканти мають змогу познайомитися з навчально-виховним процесом не з позиції учнів, а з позиції майбутніх учителів ГП і детальніше осмислити свій професійний вибір. *Предметна практика* (яку студенти проходять на IV – V курсах навчання у ВНЗ для здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “спеціаліст” відповідно), у свою чергу, дозволяє майбутнім учителям ГП повністю зануритися в освітній процес у певному ЗНЗ, що включає в себе не лише викладання гуманітарних дисциплін за фахом, а й сприяння різнобічному та гармонійному розвитку як усього класного колективу, так і кожного окремого учня.

Оскільки одним із завдань розвитку педагогічної освіти є створення необхідних умов для безперервної освіти педагогічних працівників [1], то ми обов’язково включаємо до змісту технології формування МК у процесі педагогічної практики *неперервну самоосвіту*. Під самоосвітою ми розуміємо не стільки постійне розширення світогляду та накопичення нової інформації, скільки готовність до експериментування з інноваційними прийомами та технологіями з метою стимулювання вдосконалення МК і підвищення ефективності та

результативності власної діяльності. Говорячи про неперервну самоосвіту, ми слідуємо загально визнаній та прийнятій у наукових колах ідеї необхідності “освіти протягом усього життя”, що є надзвичайно важливим в умовах глобалізації, прискорених темпів розвитку науки і техніки, інтенсивних і перманентних змін у житті суспільства.

З метою наповнення процесу формування МК належним змістом, слід дотримуватися певних **умов**, тобто обставин, за яких відбувається розвиток МК, та які забезпечують ефективну взаємодію учасників освітньо-виховного процесу [4, с. 1506].

Отож, насамперед вища педагогічна освіта та педагогічна практика мають *орієнтуватися на розвиток МК як ключового складника професійної підготовки*, оскільки, на нашу думку, без сформованої методичного складника не може бути кваліфікованого вчителя гуманітарного профілю. У свою чергу, студентам педагогічних спеціальностей гуманітарного спрямування необхідно *свідомо ставитися до педагогічної практики* як до першого кроку у професійній самореалізації. На нашу думку, сприйняття педпрактики як можливості зануритися у реальний навчально-виховний процес і спроби себе як справжнього вчителя значно сприятиме формуванню МК майбутніх учителів-гуманітаріїв.

Відкритість до засвоєння освітніх і технічних інновацій є наступною важливою умовою формування методично компетентного вчителя ГП. Під цією умовою ми розуміємо готовність студентів переймати та інтеріоризувати передовий науково-технічний досвід викладання дисциплін гуманітарного циклу з метою використання даних новинок у власній діяльності для підвищення її ефективності.

Загальновідомо, що мотивація є одним із основних рушіїв діяльності [5, с. 3]. Саме тому *належний рівень вмотивованості до методичного та предметного самовдосконалення* належить до умов, дотримання яких сприяє формуванню МК у процесі педагогічної практики.

В умовах модернізації освіти і науки, покращення міжнаціональних і міжнародних зв'язків нашої країни зі світовою спільнотою запорукою успішного формування МК майбутніх учителів ГП у процесі педпрактики є *високий рівень мобільності особистості вчителя*. Під даною умовою ми розуміємо здатність гуманітаріїв залучатися до освітніх інновацій і впроваджувати їх у навчально-виховний процес, тим самим збагачуючи власний педагогічний досвід методичними новинками, а також активність майбутніх учителів у обміні власними здобутками з освітянами інших міст, районів, країн тощо. З високим розвитком мобільності особистості вчителя пов'язана наступна умова – *заохочення до постійного накопичення методичного досвіду*, оскільки в ході взаємодії педагогів з їхніми колегами з інших навчальних закладів відбувається формування колективного методичного досвіду на

основі індивідуального. Інакше кажучи, створюються належні умови, в яких кожен учитель має змогу заповнити наявні в нього прогалини в методичній роботі через переймання досвіду своїх колег.

На реалізацію запропонованої технології формування МК покликані як традиційні, так і інноваційні *форми і методи* роботи. До першої групи належать лекційні, семінарські та лабораторні заняття, індивідуальний план студента-практиканта (який він заповнює в ході педагогічної практики), написання та захист курсових і дипломних робіт, а також науково-методичні та практичні конференції. Дані види робіт внесені до навчальних і робочих програм гуманітарних спеціальностей і їхній зміст є цілком зрозумілим.

Зупинимося детальніше на інноваційних формах і методах роботи у ВНЗ. Отже, *методичні майстерні* організовуються, в першу чергу, з метою розвитку методичного мислення студентів через вирішення проблемних професійно-методичних задач в умовах змодельованих педагогічних ситуацій. Такі майстерні покликані розвивати аналітичні, інтерактивні, науково-пізнавальні, дидактичні, креативні та інтелектуальні здібності майбутніх учителів ГП, оскільки вони забезпечують належні умови для творчої організації та використання навчального матеріалу, а також стимулюють студентів гуманітарних спеціальностей методично грамотно вирішувати проблемні ситуації.

Іншим прикладом інноваційної роботи серед майбутніх учителів ГП є *педагогічна рольова гра* – груповий вид діяльності, в якій її учасники розподіляють, беруть на себе та використовують різні соціальні ролі членів педагогічного середовища в спеціально-створених або сюжетних умовах [5, с. 95]. На відміну від методичних майстерень, у педагогічних рольових іграх учасники демонструють свою професійно-методичну підготовку відповідно до обраної педагогічної ролі (вчитель, учень, представник адміністрації ЗНЗ тощо), а також знайомляться з особливостями проведення групових форм роботи на уроках з гуманітарних дисциплін, беручи безпосередню участь у таких роботах. Педагогічні рольові ігри покликані розвивати комунікативні, соціальні, рефлексивні, діагностичні та проектні вміння, залучаючи студентів-гуманітаріїв до змодельованого освітньо-педагогічного середовища.

Тренінги з розвитку педагогічної майстерності як форма інтерактивного навчання, мета якого розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки в спілкуванні, є одним з найважливіших методів у системі професійної підготовки вчителя ГП [5, с. 357]. Оскільки за визначенням відомих науковців (І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.) [6] педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [6, с. 30], тренінги з педагогічної майстерності, насамперед, стимулюють розвиток методичної рефлексії та педагогічного такту, а також закладають основи методичної культури майбутніх учителів ГП,

розвиваючи їхні рефлексивні, орієнтаційні, інтелектуальні, гностичні, перцептивні та методологічні вміння.

Іншою інноваційною формою роботи для реалізації технології формування МК майбутніх учителів-гуманітаріїв є *методичний театр*, “метою діяльності якого є пошук, апробація, адаптація, розвиток і розповсюдження нових технологій навчання фахових дисциплін у двох напрямках: 1) від студента до студента; 2) від студента до вчителя” [7, 60]. Студенти, які залучаються до такого виду роботи, мають змогу значно підвищити рівень розвитку дослідницьких, пізнавальних, інформаційних, діагностичних, аналітико-синтетичних, навчально-логічних і конструктивних умінь.

Методичний консалтинговий центр, діяльність якого максимально наближена до реальної навчально-виховної діяльності студента-майбутнього вчителя ГП, також є ефективною формою інноваційної роботи. Створення такого центру забезпечує надання студентам-практикантам кваліфікованої допомоги, оскільки до його складу мають входити талановиті в професійному плані студенти старших курсів і викладачі-методисти, які виступають у ролі фасилітаторів, помічників, радників, пошуковців, мотиваторів креативних ідей і задумів. Діяльність консалтингового центру базується на вирішенні методичних і дослідницьких завдань, пов'язаних з моделюванням навчально-виховного процесу з іноземної мови на молодшому, середньому та старшому степенях навчання у ЗНЗ з метою формування й удосконалення професійної, зокрема методичної, компетентності майбутнього вчителя ГП, ознайомлення шкільних педагогів із сучасними ефективними методами і формами викладання іноземної мови, з інноваційними технологіями формування комунікативної іншомовної компетенції учнів ЗНЗ.

Серед інноваційних форм і методів формування МК майбутнього вчителя ГП чинне місце займає *методична олімпіада* – один із ефективних прийомів вдосконалення всіх компонентів МК у всіх напрямках і дієвий стимул до опанування педагогічної професії. Метою методичної олімпіади є визначення наявного рівня фахової підготовки майбутніх учителів ГП та забезпечення необхідних умов для її самокорекції, стимулювання розвитку умінь практичного застосування набутих теоретичних знань з основ педагогіки, психології та методики викладання гуманітарних дисциплін, визначення рівня готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до успішної професійної діяльності, а також формування методичної рефлексії засобами критичного самоаналізу професійної майстерності майбутнього вчителя ГП.

Така інноваційна форма роботи, як *центр професійного саморозвитку майбутнього вчителя ГП* функціонально відрізняється від інших форм і методів, оскільки основною метою його створення є забезпечення належних умов і навчально-технічної бази для самоосвіти та самовдосконалення майбутніх учителів ГП. Даний

центр має містити велику кількість професійно спрямованої літератури, методичних періодичних видань, автентичні відео- та аудіоматеріали, які можна використовувати при підготовці як до аудиторних занять, так і до педагогічної практики, а також методичних майстерень, олімпіад тощо. У центрі професійного саморозвитку майбутнього вчителя ГП мають також бути новітні технічні засоби навчання, ознайомлюватися та працювати з якими зможе кожен студент даного факультету.

На нашу думку, застосування всіх описаних форм і методів значно стимулюватиме процес формування МК майбутніх учителів ГП і забезпечить високий рівень підготовки останніх до самостійної професійної діяльності.

Наступним елементом нашої моделі є *засоби реалізації* технології формування МК у процесі педагогічної практики.

Говорячи про *Портфоліо майбутнього вчителя ГП*, ми орієнтуємося на ідею Ради Європи про використання Європейського Портфоліо для студентів-учителів мови (EPOSTL) [8] як документу, розробленого спеціально для студентів педагогічного фаху. Услід за Радою Європи, під Портфоліо майбутнього вчителя ГП ми розуміємо пакет документів, оформлених під час навчання у ВНЗ і в період педагогічної практики, де представлено професійно-методичні досягнення власника Портфоліо, результати його рефлексії рівня сформованості компонентів професійної компетентності, зокрема її важливої методичної складової, визначення своїх сильних і слабких сторін у професії, зразки своїх методичних наробок і докази та рівні професійно-методичного зростання.

Серед основних *цілей і завдань* Портфоліо майбутнього вчителя ГП ми виділяємо заохочення до методичної рефлексії та самооцінки власних здобутків, допомога в практичній підготовці студентів до майбутньої діяльності в різних навчальних контекстах, забезпечення належним інструментарієм для ефективного проходження педагогічної практики та для самовдосконалення на основі представлених у Портфоліо методичних напрацювань [8, с. 5].

Розглядаючи *методичні кейси*, доречно, насамперед, згадати про кейсовий метод (інші назви – кейс-метод, кейс-стаді), який широко використовується при підготовці фахівців багатьох спеціальностей, як у галузі точних наук, так і в гуманітарних, оскільки досвід практичного застосування набутої теоретичної підготовки важливе для всіх майбутніх професіоналів, незалежно від їхньої обраної спеціалізації. У роз'ясненні ключової відмінності кейсового методу від інших інноваційних засобів, ми погоджуємося з В. О. Подоляк, що вона “полягає у впровадженні демократичних засад у навчання, ідеї реалізації вільного вибору у процесі одержання знань на основі певної ситуативної рівноправності учасників навчального процесу” [9, с. 232].

Як зазначає С. М. Гончаров, у кейсі “розглядається будь-яка конкретна ситуація, що може виникати у будь-якій галузі людської діяльності на макро- та мікрорівнях, яка відображає стан проблеми чи об’єкту за конкретний проміжок часу” [10, с. 105]. Зважаючи на це, під **методичним кейсом** ми маємо на увазі будь-яку педагогічну ситуацію, яка характеризує певний стан проблеми чи об’єкту навчально-виховного процесу і потребує виваженого методично грамотного вирішення майбутніми вчителями ГП шляхом обговорення даної ситуації у малих або великих групах.

Беручи до уваги динамічний розвиток науки і техніки, зміст кейсів має бути актуальним і носити випереджувальний характер, оскільки методична підготовка вчителів-гуманітаріїв має відбуватися в ногу з часом і орієнтуватися на інноваційні процеси в житті суспільства у світлі процесів гуманізації та гуманітаризації освіти.

Методичні кейси є дієвим засобом реалізації технології формування МК у процесі педагогічної практики, тому що в ході їх вирішення студенти мають змогу практично застосовувати набутий теоретичний досвід, розглядати запропоновані педагогічні ситуації з різних сторін, враховуючи погляди на дані ситуації всіх учасників і аналізуючи наслідки можливих варіантів вирішення того чи іншого кейсу.

Під *методичним проектом* ми розуміємо продукт професійно-методичної діяльності, в якому представлені форми, методи, технології та засоби навчання, виховання і розвитку в контексті певної теми заняття або тематики навчальної програми дисциплін гуманітарного циклу. Оскільки в межах нашого дослідження ми говоримо про методичні проекти студентів, які мають своє використання переважно на лабораторних і практичних заняттях з методики викладання обраного фаху, до них висуваються не такі жорсткі вимоги, як до методичних проектів, які опубліковуються та мають набагато більше поширення. Однак, у процесі виготовлення методичного проекту слід провести самоаналіз набутого теоретичного і практичного досвіду з обраної теми, яка, в свою чергу, має бути актуальною і необхідною для засвоєння, визначити мету й орієнтовну структуру методичного проекту, а також ретельно дослідити науково-методичну літературу та інші інформаційні джерела з даної теми.

Суть методичного проекту полягає у представленні авторського підходу до вивчення обраної теми на основі узагальнення існуючого наукового досвіду з використанням для цього найефективніших, на думку автора, шляхів.

Зауважимо, що свої методичні проекти майбутні вчителі-гуманітарії можуть додавати до своїх Портфоліо як докази продуктивності професійно-методичної підготовки, а також використовувати на своїх *відкритих уроках* і/або *майстернях*. Безумовно, студенти за роки навчання у ВНЗ не мають змоги провести велику

кількість відкритих занять, але фрагменти уроків з різної тематики, які вони проводять зі своїми одногрупниками на практичних і лабораторних заняттях з педагогіки та методики викладання обраного фаху або на педагогічно-методичних майстернях з учителями ЗНЗ різних типів, теж можна віднести до відкритих уроків. Проведення саме таких занять значно стимулює розвиток усіх напрямів МК, оскільки майбутні вчителі ГП мають змогу не лише самостійно проаналізувати виконану роботу, а й почути думки з цього приводу своїх колег-студентів і більш досвідчених педагогів-практиків. Здатність сприйняти схвальні відгуки та критичні зауваження з приводу проведеного уроку та спроможність урахувати їх у подальшій діяльності є свідченням високого рівня готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної самореалізації.

У нашому дослідженні ми розглянули лише декілька інноваційних і традиційних засобів реалізації технології формування МК у процесі педагогічної практики, які, на нашу думку, є ключовими для професійно-методичного становлення вчителя ГП, але їх можна доповнити й іншими ефективними засобами, як, наприклад, переймання передового педагогічного досвіду від учителів-новаторів, відвідування професійно та методично спрямованих спецкурсів, участь у відеотренінгах тощо.

Модель формування МК у процесі педагогічної практики включає в себе також *етапи* формування даної компетентності. Оскільки процес формування МК охоплює всі аспекти професійно-методичного зростання вчителя ГП, ми виділяємо наступні етапи:

1) *мотиваційно-когнітивний*, на якому відбувається становлення особистісного портрету майбутнього вчителя ГП, тобто визначаються мотиви, орієнтації та переконання щодо обраної професії, розвивається когнітивна сфера, засвоюються фундаментальні знання, здійснюються перші кроки в оволодінні базовими компонентами МК. Відповідно, навчання у ВНЗ має стимулювати студентів до активної пізнавальної діяльності, вироблення позитивного ставлення до освітянської праці, особистісних пошуків педагогічних ідеалів, прагнення професійної самоідентифікації та самореалізації;

2) *змістово-конструктивний*, сутність якого етапу в якісному змістовому наповненні МК – набуття студентами необхідних предметних та практико-орієнтованих знань, загальнопедагогічних умінь і навичок, тобто розвиток у них методичної грамотності. З огляду на це, професійна підготовка вчителів-гуманітаріїв у ВНЗ має організовуватися як цілеспрямований процес формування основних компонентів МК, у ході якого відбувається засвоєння професійно орієнтованої інформації, позитивного передового педагогічно-методичного досвіду та закладаються основи розвитку інших напрямів МК;

3) *проектувально-діяльнісний*, що характеризується оволодінням майбутніми вчителями компонентами МК у безпосередній практичній діяльності на педагогічній практиці у ЗНЗ різних типів. У цей період у студентів активно розвиваються функціонально-предметні вміння та

професійно-педагогічні здібності й якості, оскільки майбутні вчителі ГП мають змогу конструювати власну роботу, проектувати її успішність і орієнтований рівень сформованості МК, якого слід досягти на кінець тієї чи тої педагогічної практики. Саме тому правильна організація педагогічної практики, в ході якої розкривається професійно-педагогічний потенціал студентів, є дуже важливою умовою формування МК у всіх напрямках;

4) *аналітико-рефлексивний* – етап аналізу й оцінювання проведеної роботи, визначення ефективності методичної підготовки у ВНЗ і рівня власних професійно-методичних досягнень, з'ясування сильних і слабких сторін у собі як учителя, а також окреслення першочергових завдань для самоосвіти та самовдосконалення. Даний етап є своєрідним підбиттям підсумків процесу формування МК у стінах ВНЗ, який вимагає серйозного осмислення майбутнім педагогом-гуманітарієм набутого теоретичного і практичного досвіду, зіставлення його з сучасними вимогами, що висувуються до вчителя ГП суспільством і державою, та вибір шляхів підвищення рівня власної методичної майстерності.

Представлені етапи є обов'язковими для системного оволодіння всіма компонентами МК і якісного педагогічно-методичного розвитку в усіх напрямках.

Наступним компонентом нашої моделі є *рівні сформованості МК* майбутніх учителів ГП у процесі педагогічної практики. У ході теоретичного та практичного дослідження процесу підготовки педагогів-гуманітаріїв, ми виявили три послідовні рівні.

Перший, низький рівень – *емпірично-імітативний* – характеризується стихійним, ситуативним оволодінням студентами базовими знаннями і й уміннями на основі готових розробок, вирішуючи педагогічні ситуації та задачі емпірично, наслідуючи відомі способи і методи роботи, та не співвідносячи навчальну інформацію з майбутньою професійною діяльністю. Студенти з низьким рівнем МК потребують постійного заохочення до методичної діяльності та контролю за їхньою працею з боку викладача (методиста) та не мають особистісно-ціннісних орієнтацій на всебічний методичний розвиток.

Другий, середній рівень – *моделюючо-конструктивний* – визначається більш системним особистісно та професійно орієнтованим підходом до засвоєння теорії і практики педагогічно-методичної діяльності, здатністю майбутніх учителів ГП моделювати процес власного фахово-методичного становлення, обираючи для цього підходящий інструментарій із уже існуючих варіантів, наповнюючи їх власним змістом. Студенти з середнім рівнем МК усвідомлюють необхідність і важливість застосування своїх знань, умінь і навичок на практиці як запоруки успішності майбутньої професійної діяльності, в них активно розвиваються методична грамотність і мислення, закладаються основи розвитку методичної рефлексії та культури, але цей

процес відбувається в ході рецептивно-репродуктивної діяльності, на готових методичних розробках і з допомогою викладача (методиста).

Третій, високий рівень – *продуктивно-творчий* – характеризується володінням студентами всіх груп знань і вмінь, наявністю в них стійкого пізнавального професійно спрямованого інтересу, який стимулює майбутніх учителів ГП до творчого вирішення педагогічно-методичних задач і ситуацій. Представники даного рівня МК прагнуть долучатися до роботи з інноваційними педагогічними технологіями та продукують удосконалені методи і способи викладання дисциплін гуманітарного циклу. У таких студентів високорозвинена методична рефлексія та активно формується методична культура, оскільки вони здатні ретельно аналізувати навчально-педагогічну діяльність, визначаючи власні здобутки та помилки, і самостійно обирати ефективні шляхи їх усунення з метою особистісного та професійного зростання відповідно до своїх цінностей, педагогічних ідеалів і орієнтацій.

У результаті виконання поставлених завдань для формування МК майбутніх учителів ГП, дотримання виділених для цього умов, наповнення методичної підготовки належним змістом з використанням розглянутих форм, методів і засобів реалізації технології формування МК у процесі педагогічної практики, проходження всіх представлених етапів і досягнення певного рівня МК, ми отримуємо високо підготовленого учителя ГП із сформованою МК, що повністю відповідає вимогам, які висуває держава та суспільство до вищої педагогічної освіти.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо в практичній реалізації розробленої моделі та експериментальній перевірці її дієвості.

Література:

- 1. Концептуальні** засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>
- 2. Вербицкий А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
- 3. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
- 4. Великий** тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – С. 1506.
- 5. Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д : Издат. центр “МарТ”, 2005. – 448 с.
- 6. Педагогічна** майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
- 7. Самойлюкевич І. В.** Неперервний професійний розвиток: фактори і форми / І. В. Самойлюкевич // Вісн.

Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 25. – С. 59 – 61. **8. David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska and Kristine Soghikyan.** European Portfolio for Student Teachers of Language: A reflection tool for language teacher education. – Council of Europe. – February 2007. – 92 p. **9. Чернілевський Д. В.** Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова та ін. ; за ред. проф. Д. В. Чернілевського. – вид. 2-ге, допов. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с. **10. Гончаров С. М.** Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.

Волощук А. М. Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю.

У статті подано модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя гуманітарного профілю з детальним описом її компонентів. Представлено аналіз мети професійної підготовки майбутніх гуманітаріїв і підпорядковані їй завдання, а також розкрито зміст представленої технології.

Ключові слова: методична компетентність, структурно-функціональна модель, гуманітарний профіль, технологія.

Волощук А. Н. Модель формирования методической компетентности будущего учителя гуманитарного профиля.

В статье подаётся модель формирования методической компетентности будущего учителя гуманитарного профиля с подробным описанием её компонентов. Представлен анализ цели профессиональной подготовки будущих гуманитариев и подчинённые ей задания, а также раскрыто содержание представленной технологии.

Ключевые слова: методическая компетентность, структурно-функциональная модель, гуманитарный профиль, технология.

Voloshchuk A. M. The Methodological Competence Formation Model of the Future Humanities Teacher.

The article provides the model of the future humanities teachers' methodological competence formation and gives a detailed description of its components. The author analyzes the aim of the future humanities teachers' professional training, formulates its main tasks and discloses the contents of the given technique.

Key words: methodological competence, structurally-functional model, humanities, technique.

УДК 378.011.3-051:339.138

І. О. Горбуліч

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДІЛОВОГО
СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ**

В умовах глобалізації інформаційно-інноваційних тенденцій та створення системи безперервної освіти першочергового значення набуває проблема формування особистості сучасного фахівця, виховання в нього якостей ділової людини, що характеризують можливості особистісного потенціалу в суспільно-громадській, державно-політичній, виробничій сферах. Отже, виникає потреба у переосмисленні та теоретико-методологічному обґрунтуванні процесу підготовки майбутніх фахівців, зокрема, економічного профілю. Учені наголошують, що в нових соціально-економічних та соціокультурних умовах існування незалежної України освіта в економічній галузі має бути спрямована не тільки на формування певної кількості компетенцій, але й на виховання в майбутніх фахівців прагнення до діяльності в економічній галузі, формування самостійного дбайливого господаря, який відчуває потребу в особистій економічній культурі, у інноваційному застосуванні знань на практиці, у прагненні до ділового успіху [1, с. 49 – 50].

Вченими визначено, що процес інтеграції нашої держави в європейський простір, який відбувається сьогодні, необхідність інтернаціоналізації ділових стосунків у різних сферах маркетингу потребують підготовки спеціалістів-маркетологів з високим рівнем розвитку культури ділового спілкування [2, с. 58]. Вірогідно, що професійна діяльність сучасного фахівця-маркетолога набуває нового змісту під впливом культурних, економічних і політичних факторів, серед яких, відзначає І. Ромащенко, – широкий доступ до інформації з усього світу та можливості різногалузевої співпраці з вітчизняними й іноземними партнерами. Отже, специфіка професійної діяльності вимагає від майбутніх маркетологів володіння фаховою лексикою, формування навичок ведення ділових переговорів, що є основою адекватного професійного спілкування та важливим важелем впливу на досягнення консенсусу між сторонами – учасниками певного виду маркетингової діяльності [2, с. 45; 3].

Відзначимо, що професійна економічна освіта, а саме освіта маркетологів, відносно недавно увійшла в проблемне коло педагогічних досліджень. Зокрема, слід відзначити наукові роботи вітчизняних та російських вчених, серед яких дослідження Ю. Атаманчук, М. В. Вачевського, І. О. Зимньої, В. Локшина, Т. Ю. Морозова та ін., що присвячені різним аспектам розвитку професійної компетентності фахівців економічного профілю; на проблему формування професіоналізму та діловитості майбутніх фахівців економічної сфери

спрямовані дослідження З. Гіптерс, І. М. Кузнецова, Г. П. Медведєва та ін.; формування навичок професійного, зокрема ділового спілкування, вивчають Л. Богданова, Н. Волкова, І. Г. Данилюк, А. П. Загнітко, В. Кан-Калик, М. В. Черезова та ін.

Проте аналіз наукової літератури засвідчив, що питання професійної підготовки фахівців в галузі маркетингу вченими практично не розглядаються, не зважаючи на те, що професія маркетологів сьогодні є однією з найбільш запитаних у економічній сфері. Зокрема, один з напрямів професійної підготовки маркетологів – формування культури професійного спілкування – не знайшов послідовного висвітлення в наукових дослідженнях, хоча його актуальність для теорії й практики професійної освіти фахівців-маркетологів майже є очевидною. Отже, метою нашої статті є визначення змісту та специфіки поняття ділового спілкування маркетологів у контексті підготовки майбутніх фахівців цієї галузі.

Проаналізувавши значну кількість праць з проблеми компетентності фахівців у різних сферах діяльності (дослідження Ю. Атаманчука, М. В. Вачевського, Є. В. Прозорової, М. В. Черезової та ін.), ми знайшли узагальнену модель структури професійної компетентності майбутніх маркетологів, що поєднує три структурні компоненти: інтелектуальний, діяльнісно-вольовий та емоційно-моральний (Табл.1).

Структура професійної компетентності маркетологів

Таблиця 1.

Структурні компоненти	Зміст структурних компонентів
Інтелектуальний	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання з основ маркетингу, маркетингового менеджменту, рекламного менеджменту, бізнес в торгівлі та інших економічних дисциплін; 2. Знання з основ психології, педагогіки, філософії, соціології; 3. Знання з інформаційних технологій; 4. Система знань про сутність, структуру, функції і особливості професійного спілкування та ділового, зокрема; жанри ділової комунікації; 5. Знання щодо організації та проведення інноваційних форм ділового спілкування, а саме: презентації, круглі столи, прес-конференції, збори акціонерів, брифінги, ділові бесіди, наради, виставки і ярмарки нових товарів; 6. Логічність та послідовність у викладенні інформації, мовленнєва грамотність, уміння слухати, здатність «проводити свою лінію» і формулювати власну думку, обґрунтовувати заперечення. 7. Креативність, гнучкість мислення, передбачливість, загальна ерудованість.
Діяльнісно-вольовий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вміння успішно налаштовувати контакт з іншою людиною;

	<ol style="list-style-type: none">2. Вміння організувати та проводити інноваційні форми ділового спілкування;3. Дотримання мовного етикету;4. Культура зовнішнього вигляду;5. Активність, відповідальність, самостійність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, енергійність.
Емоційно-моральний	<ol style="list-style-type: none">1. Позитивне налаштування на процес спілкування;2. Розвиток емпатії та рефлексії;3. Культура вирішення суперечки та конфлікту; вміння вирішувати спори;4. Позитивна Я-концепція;5. Доброзичливість, повага до людей, чесність, порядність, гідність, толерантність, стриманість, благодійність та комунікабельність.

Змістом інтелектуального компонента структури професійної компетентності маркетологів є знання з економічних та психолого-педагогічних дисциплін, що визначають специфіку діяльності фахівця-маркетолога та особистісні якості фахівця, що впливають на ефективність процесу професійної діяльності маркетолога.

Змістом діяльнісно-вольового компонента структури професійної компетентності маркетологів є комплекс організаційних вмінь та особистісних характеристик фахівця, що визначають рівень його готовності успішно налаштовувати контакт з іншою людиною, здійснювати процес професійного спілкування.

Змістом емоційно-морального компоненту структури професійної компетентності маркетологів є особистісні якості фахівця, що пов'язані з емоційно-ціннісним аспектом процесу спілкування та загальною гуманістичною спрямованістю особистості фахівця.

На думку М. В. Вачевського, професійна компетентність маркетологів не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне поповнення особистого фонду знань соціальними, економічними, інформаційними, педагогічними і тощо відомостями, пов'язаними з професійною діяльністю та освітою. Також науковець визначає, що професійна компетентність маркетолога охоплює всі сфери діяльності, є провідною метою, до досягнення якої має прагнути маркетолог у процесі навчання та свого професійного становлення [4, с. 3].

Спілкування, як відзначають учені, є однією з центральних проблем, через призму якої вивчаються питання сприйняття й розуміння людьми одне одного, лідерство й керівництво, згуртованість і конфліктність, міжособистісні взаємини та ін. Дослідження процесу міжособистісної взаємодії та міжособистісних взаємин в економічній галузі показали, що 75 % американських, 63 % англійських і 85 %

японських підприємців вважають неефективне спілкування однією з основних причин виникнення проблем у їхній роботі [5, с. 52].

Спілкування є однією з основних психологічних категорій, зміст якої розглядається як складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що зумовлений потребою в спільній діяльності, обміні інформацією, який передбачає вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера по спілкуванню, і спрямований на значну зміну в стані, поведінці та особистісно-смыслових утвореннях партнера [6, с. 511].

Учені вважають, що спілкування є процесом передачі та прийому повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що включає зворотній зв'язок, у результаті чого відбувається обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття і пізнання, а також взаємний вплив та взаємодія із досягнення змін у діяльності [7, с. 47].

На думку вчених, саме процес спілкування є одночасно основою маркетингу і його головним методом, тому що споживачі вимагають від виробників саме комфортного спілкування [8, с. 105]. Спеціалісти в галузі маркетингу повинні вивчати і знати запити та бажання споживачів, зустрічатися особисто з клієнтами, кожен з яких відрізняється характером, темпераментом, звичками тощо [5, с. 45]. Отже, готовність людини до професійного спілкування, підкреслює К. Альбуханова-Славська, можна вважати справжнім професіоналізмом [9, с. 318].

Професійне спілкування розглядається дослідниками як таке, що реалізується в процесі виконання фахівцем професійних обов'язків, і має наступні ознаки: регламентованість, залежність від об'єктивних факторів, функціональність, строга спрямованість на ситуацію спілкування, дотримання визначених правил та норм спілкування – мовного етикету, атрибутивність, субординаційність [7, с. 65].

Сьогодні професійне спілкування розглядається як важлива складова професійної компетентності майбутнього маркетолога, діяльність якого є підсистемою діяльності маркетингового ринку, й полягає у виявленні потенційних споживачів товару, визначенні найбільш перспективного асортименту продукції, кон'юктурі товарного ринку та визначенні його різних сегментів, задоволенні адресних потреб споживачів, організації контролінгу, а також створенні позитивного іміджу певному виробникові, реклами його продукції тощо [10, с. 40]. Отже, кожна з названих форм маркетингової діяльності, ґрунтується, перш за все, на здатності фахівця до професійного, зокрема, ділового спілкування, важливішою особливістю якого є вміння будувати відносини з різними людьми, досягаючи максимальної ефективності ділових контактів [11, с. 23].

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що ділове спілкування це процес установалення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами їх спільної діяльності. Змістом ділового спілкування є обмін інформацією і досвідом, що припускає досягнення

певної мети і вирішення конкретної проблеми. Тому ми визначаємо поняття ділового спілкування маркетологів як процес установлення і розвитку ділових контактів між маркетологом та потенційним споживачем маркетингових послуг, що породжується потребами їх спільної взаємовигідної діяльності.

Підкреслимо, що культура професійного спілкування, ділового зокрема, є необхідної складовою професійної компетентності маркетологів, що реалізується у професійних ситуаціях і виявляється в адекватній мовленнєвій поведінці, висококультурній інтерактивній взаємодії фахівця у ситуаціях, що пов'язані з виконанням професійних завдань [7, с. 103].

З метою розвитку професійних якостей майбутніх маркетологів у навчально-виховному процесі, зокрема, формування здатностей до ділового спілкування, можна впровадити спеціальний курс етики ділового спілкування, завдання якого спрямовані на: 1) здобуття студентами знань про основи ділового спілкування, його нормативні засади, способи їх використання, особливості етикету в різних умовах трудової діяльності; 2) розвиток навичок професійної рефлексії, що проявляється в умінні аналізувати конкретні ситуації спілкування, розпізнаючи типи людей, рівень їхньої моральності та інші індивідуальні особливості, що проявляються під час ділового спілкування; 3) оволодіння системою засобів ділового спілкування, його стратегіями; 4) розвиток вміння адаптувати обрані засоби спілкування до різних професійних ситуацій, зокрема: спілкування з іноземними партнерами, індивідуальні бесіди й колективне обговорення проблем, виступи перед різними аудиторіями, на переговорах, при розв'язанні конфліктів тощо [12, с. 67 – 69].

Серед форм навчальної роботи майбутніх маркетологів з формування здатності до ділового спілкування можна також доцільно застосовувати вправи на корекцію діалогічних бар'єрів (І. Ромащенко), що здійснюються в процесі моделювання типових комунікативних ситуацій. Метою створення таких комунікативних ситуацій, що відпрацьовуються на матеріалі професійної діяльності маркетологів, є вироблення навичок усного і писемного ділового мовлення. Студентам-маркетологам варто підбирати завдання, які сприяють виробленню вміння висловлювати власні думки, з'ясувати думки співрозмовника, виражати згоду, або незгоду з респондентом, виділяти головне в процесі ділової бесіди, доповнювати чи узагальнювати сказане [3, с. 60].

Таким чином зробимо висновок, що професійна освіта сучасних маркетологів має орієнтуватися на підвищення готовності майбутнього фахівця до оволодіння новими знаннями, розвиток його пізнавального потенціалу, творчих здібностей, самостійності у прийнятті рішень, відповідальності за результати власної діяльності, формування культури професійного спілкування, важливою складовою частиною якого є здібності до ділового спілкування.

Поняття культури спілкування визначається вченими як особистісна інтегративна якість, що виявляється у здатності людини висловлювати свої думки і почуття в зрозумілій, чіткій, виразній формі; керувати своїм емоційним станом; вміти будувати доцільні стосунки з оточуючими на гуманістичних засадах, здатності проявляти емпатію й толерантність [7, с. 103]. Отже, вчені вважають ділове спілкування одним із найважливіших рівнів прояву мовленнєвої культури. Цей аспект дуже важливий для кожного студента, а також, обов'язково, для студентів економічних спеціальностей, а саме – маркетологів. Саме формування здібностей до ділового спілкування може стати, на нашу думку, системоутворюючим чинником професійної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу.

Подальшого дослідження потребують різні напрями підготовки майбутніх маркетологів до ділового спілкування, зокрема, діагностика рівнів сформованості вмінь ділового спілкування фахівців – маркетологів, визначення стилів ділового спілкування, опанування основ риторики як складової частини ділового спілкування.

Література:

- 1. Гіптерс З.** Виховання діловитості і творчості майбутніх фахівців економічного профілю / З. Гіптерс // Рідна школа. – 2005. – № 12. – С. 49 – 52.
- 2. Ромащенко І.** Педагогічна технологія формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх маркетологів / І. Ромащенко // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 45 – 52.
- 3. Ромащенко І.** Формування навичок ведення ділових переговорів англійською мовою у майбутніх маркетологів / І. Ромащенко // Вища школа. – 2009. – № 1. – С. 58 – 66.
- 4. Вачевський М. В.** Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Вачевський. – Київ, 2008. – 41 с.
- 5. Обозов Н. Н.** Психологія міжличностних отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Знання, 1990. – 364 с.
- 6. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів** / уклад. В. Шапар та ін. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
- 7. Черезова М. В.** Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі коледжу : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Черезова Мар'яна Володимирівна. – Луганськ, 2010. – 245 с.
- 8. Фішер Р.** Путь к согласию, или переговоры без поражения / Р. Фішер, У. Юри. – М. : Издат. центр “Академия”, 1990. – 342 с.
- 9. Альбуханова-Славська К. А.** Личность в процессе общения / К. А. Альбуханова-Славська // Психология личности : хрестоматия. – Самара, 1999. – Т. 2. – С. 317 – 331.
- 10. Міщенко Г.** Маркетинг і вища освіта / Г. Міщенко // Вісн. Кн. палати. – 2004. – № 8. – С. 38 – 41.
- 11. Баева О. А.** Ораторское искусство и деловое общение : учеб. пособие / О. А. Баева. – М. : Новое знание, 2003. – 368 с.
- 12. Етика ділового спілкування** : курс лекцій /

Т. К. Чмут, Г. А. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – К. : МАУП, 1999. – 208 с.

Горбуліч І. О. Формування готовності до ділового спілкування у майбутніх маркетологів.

У статті розглянуто проблему формування здатності до ділового спілкування в майбутніх маркетологів. Проаналізовано поняття спілкування та ділового спілкування у різних сферах професійно-маркетингової діяльності, виявлено структура професійної компетентності майбутніх маркетологів, змістом якої є інтелектуальний, діяльнісно-вольовий та емоційно-моральний компоненти. Визначено зміст та специфіку поняття ділового спілкування маркетологів у контексті їх професійного спілкування та запропоновані напрями формування здатності до ділового спілкування у майбутніх фахівців.

Ключові слова: ділове спілкування, здатність до ділового спілкування, професійна компетентність.

Горбулич И. А. Формирование готовности к деловому общению у будущих маркетологов.

В статье рассмотрена проблема формирования способности к деловому общению у будущих маркетологов. Проанализировано понятие общения и делового общения в разных сферах профессионально-маркетинговой деятельности, представлена структура профессиональной компетентности будущих маркетологов, содержанием которой являются интеллектуальный, деятельностно-волевой и эмоционально-моральный компоненты. Определенно содержание и специфику понятия делового общения маркетологов в контексте их профессионального общения и предложены направления формирования способности к деловому общению у будущих специалистов.

Ключевые слова: деловое общение, способность к деловому общению, профессиональная компетентность.

Gorbulich I. Forming of readiness is to business intercourse for future marketing specialists.

In the article the problem of forming of capacity is considered for business intercourse for future marketing specialists. The concept of intercourse and business intercourse is analysed in the different spheres of professionally-marketing activity, the structure of professional competence of future marketing specialists, maintenance of which are intellectual, and emotionally-moral components, is presented. Certain maintenance and specific of concept of business intercourse of marketing specialists in the context of their professional intercourse and directions of forming a capacity are offered for business intercourse for future specialists.

Key words: business intercourse, capacity for business intercourse, professional competence.

УДК 37.012.001.76

В. В. Докучасва

ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧИЙ МЕТОД У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Важливим, хоча й опосередкованим, завданням для науковця-дослідника є, безумовно, пошук та відкриття (принаймні – в суб'єктивному вимірі) нових, незаангажованих методів для вивчення нових феноменів. Одним із таких методів у нашому дослідженні постає генетико-моделюючий метод, що ми обрали, як найбільш доцільний для вивчення такого складного, недосяжного для безпосереднього спостереження конструкту, як проектувальна компетентність педагога [1, с. 336 – 365].

Мета цієї статті полягає в тому, щоб, враховуючи конструктивні особливості генетико-моделюючого методу, по-перше, виявити сутнісні характеристики проектувальної компетентності як інтегративного утворення в особистості педагога, по-друге, визначити умови педагогічно доцільного впливу на розвиток проектувальної компетентності суб'єкта, що обрав для професійного самозростання сферу практичної педагогіки.

З огляду на те, що вищезазначений метод є сполученням від двох методів – моделювання та генетичного, коротко розглянемо сутність кожного з них.

Моделювання є одним із методів пізнання (відображення) й перетворення світу, що набув особливо широкого розповсюдження з розвитком науки, у результаті чого стало можливим створення нових типів моделей, а завдяки останнім розкрилися нові функції самого методу (моделювання процесів і явищ мікро-, макро- і мегасвіту, створення кібернетичних та імітаційних моделей, виникнення системотехніки тощо). Як універсальна форма пізнання, моделювання застосовується при дослідженні й перетворенні явищ у будь-якій сфері діяльності [2, с. 77 – 78].

Моделювання як метод слугує для дослідження об'єктів різної природи на їх аналогах (моделях), створюваних для визначення або утворення характеристик об'єктів, що існують або конструюються наново [3, с. 142].

Модель є замісником досліджуваного об'єкта [2, с. 78]. У визначенні філософів модель постає як система, „...дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу” [4]; як система, що є уявною або матеріальною, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його таким чином, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт [5]. У найбільш загальному розумінні модель визначають як аналог певного фрагменту природної чи соціальної реальності [6]. Особливість методу моделювання, що відрізняє його від

інших методів наукового знання, полягає в „опосередкованому вивченні об'єкта, здійснюваному за допомогою дослідження іншого об'єкта, аналогічного першому [6, с. 34]. Принциповим моментом тут, на думку В. Ясвіна, є те, що *аналогією* може вважатися лише суттєвий зв'язок між цими об'єктами, який ґрунтується на „подібності ключових ознак відношень між ними”, тоді як східність між об'єктами за випадковими ознаками не є аналогією [Там само].

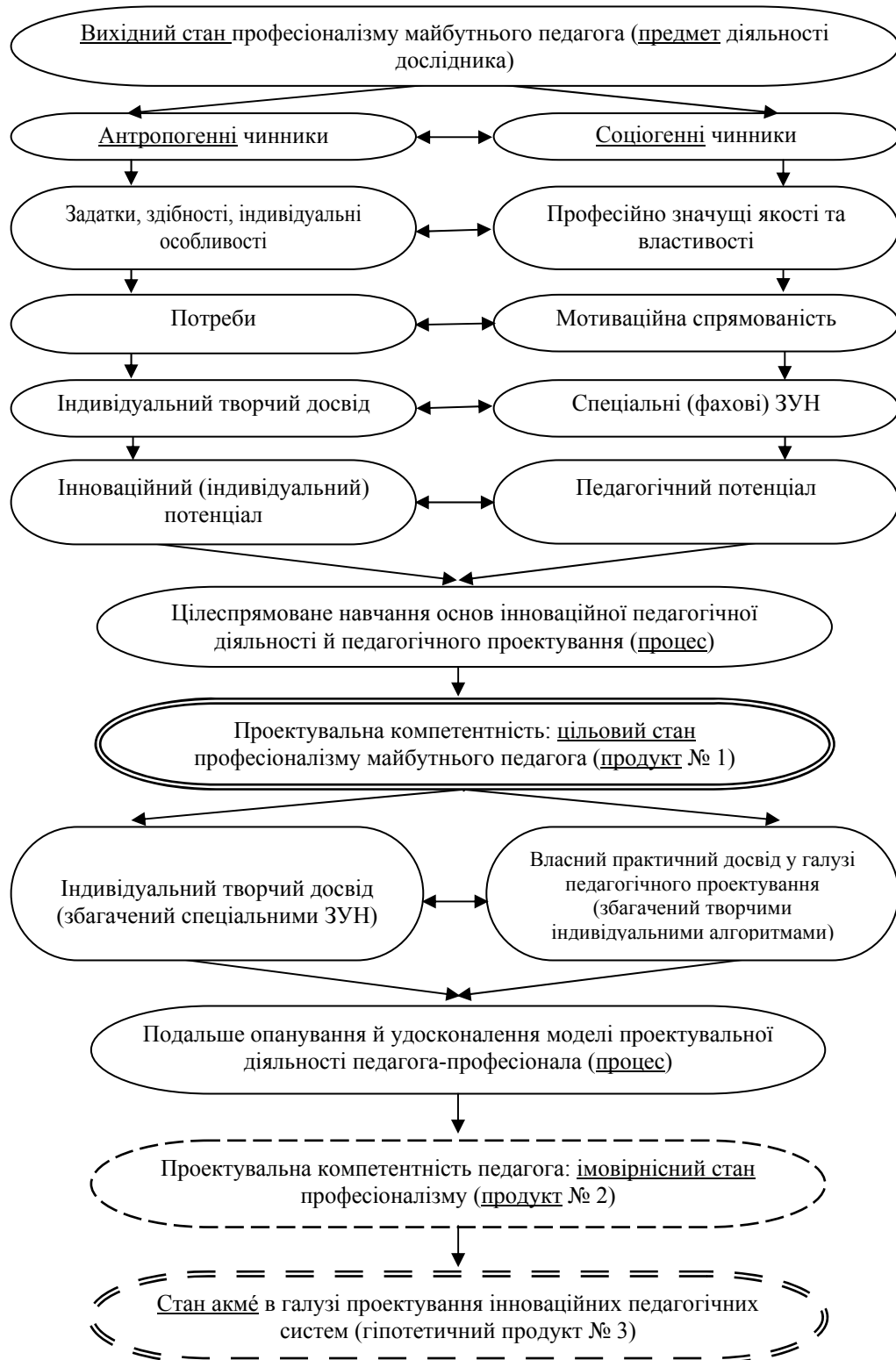
Зазначимо, що в основу методу моделювання покладена здатність людського мислення до абстрактного зіставлення властивостей різних об'єктів (тобто – до встановлення аналогій). Вочевидь, саме на підставі цієї здатності творчого суб'єкта й виокремлено таку *функцію* моделювання, що є для нас особливо актуальною в логіці проектування інноваційних систем у освітньому просторі [7], яка, власне, полягає у „оперуванні об'єктами, стосовно яких знання не представлені у повному обсязі...” [8, с. 101]. Резюмуючи характеристику методу, підкреслимо, що розробленою концепцією проектування інноваційних педагогічних систем нами задекларовано, зокрема, положення про моделюючий характер процесу проектування інноваційних педагогічних систем, що адекватно враховується його технологічною моделлю й подає „моделювання як наскрізний, синкретний процес, уписаний у логіку проектування” [7, с. 277].

Звертаючись до *генетичного* методу, зазначимо, що первісно прихильність до нього виявляли історики, покладаючи принцип історизму в основу лінійних моделей історії. Прийняття принципу історизму неодмінно вимагає використання генетичного методу, відповідно до якого з метою пояснення певної події з'ясовується її еволюція [9, с. 182].

Генетичний метод є складовою такої логічної процедури, як інтерпретація, що пов'язана з наданням сенсу чи значення знаковим системам. Генетичний спосіб інтерпретації потребує зазначення причин і умов, що детермінували появу цієї системи [Там само, с. 180]. У загальнофілософському сенсі – генетичний метод базується на відтворенні способу походження, зміни чи утворення феномена, що вивчається [Там само, с. 194].

Отже, ми виходимо з того, що поєднання таких методів, як генетичний та моделювання, уможлиблює не лише відтворення процесу виникнення, становлення й розвитку певного явища, але й створення його прогностичної моделі – зі включенням усього багатоманіття тих зв'язків, що є цікавими для дослідника.

Вивчаючи передумови виникнення й розвитку проектувальної компетентності педагога-професіонала (див. рис. 1), ми дійшли висновку, що механізм утворення цієї інтегративної якості суб'єкта професійної педагогічної діяльності ґрунтується на взаємодії двох діалектичних начал (які, власне, і слугують детермінантами певних змін в особистості впродовж її життя) – природно обумовленого та соціально надбаного, чи, за моделлю, – антропогенного та соціогенного чинників.



Модель “Генезис і розвиток проектувальної компетентності педагога-професіонала”

Ми добре усвідомлюємо, що такий підхід до розуміння сутності професіоналізму педагога й, зокрема, міри співвідношення в ньому професійної компетентності, професійної майстерності й творчості, є дещо суперечливим по відношенню до усталеної, загальноприйнятої точки зору, первісно викладеної А. Макаренком, згідно з якою заперечується власне можливість передвизначення професійної майстерності педагога його народженими особливостями, задатками, здібностями й натомість, затверджується факт її обумовленості рівнем професійної компетентності [10, с. 54].

Проте – підкреслимо – у нашому випадку, коли йдеться про інноваційну діяльність педагога, тобто “... феномен, що відображує ... творчий потенціал, вихід за межі нормативної діяльності” [Там само], актуалізації набуває саме антропогенний – “людський” у буквальному розумінні – чинник, який у процесі розвитку професійної компетентності педагога отримує прояв у таких індивідуальнісних новоутвореннях останнього (див. рис. 1), як “індивідуальний творчий досвід”, „індивідуальний творчий потенціал”, “індивідуальний творчий досвід, збагачений фаховими знаннями, уміннями, навичками”.

Останнє індивідуальнісне новоутворення, напевно, є найбільш очевидним наслідком взаємодії антропогенного й соціогенного чинників.

Утім, доречно зауважити, що набуття інноваційного досвіду є процесом об’єктивно складним, оскільки неодмінно передбачає наявність рефлексивного плану всіляких дій та операцій, що з цим досвідом пов’язані.

З усвідомленням того факту, що саме антропогенний чинник є першопричиною рефлексії (адже з усуненням цієї першопричини усувається, на наш погляд, і власне феномен рефлексії), стає можливим і – вважаємо – цілком коректним наше припущення про домінуючу роль антропогенного чинника в процесі опанування майбутніми фахівцями інноваційною педагогічною діяльністю й, зокрема, набуття проектувальної компетентності в межах її здійснення [11, с. 103 – 109, с. 141 – 145, с. 214 – 232].

Загалом зазначимо, що запропонована вище модель не лише розкриває природні та соціальні передумови утворення (генезис) проектувальної компетентності як особистісного феномена педагога-професіонала, а також дозволяє з’ясувати, як саме чинники обох груп зумовлюють *логіку* процесу формування, *структуру* й *зміст* цієї специфічної інтегративної якості майбутнього фахівця.

Сподіваймося, логіка становлення й розвитку проектувальної компетентності педагога простежується за цією моделлю досить чітко (див. рис. 1), надаючи уявлення й про важливі динамічні характеристики досліджуваного феномена – у спосіб визначення відповідних якісних рівнів здійснення проектувальної діяльності, яких сягає суб’єкт упродовж власного професійного зростання. Ці рівні, що імпліцитно

присутні в цій моделі, ми ідентифікуємо як індивідуально-творчий (I), професійно-педагогічний (II), професійно-творчий (III).

Отже, можна зробити висновок, що антропогенний та соціогенний чинники почергово домінуючи в цьому процесі та взаємодіючи один з одним на певних його етапах, об'єктивізуються (отримують прояв) у вигляді певного психічного стану особистості педагога (майбутнього чи діючого), що ми визначаємо як мобілізаційну готовність останнього до проектувальної діяльності. Та якщо динаміку якісних показників стану мобілізаційної готовності відобразитимуть вищезначені рівні (індивідуально-творчий, професійно-педагогічний, професійно-творчий), то доречно з'ясувати, якими є *інваріантні* складники проектувальної компетентності, що в цьому випадку може бути розглянута як мобілізаційна готовність суб'єкта до проектувальної діяльності.

Упродовж нашого дослідження ми дійшли висновку, що цими інваріантними складниками є такі структурні блоки-компоненти проектувальної компетентності майбутнього (діючого) педагога: *індивідуально-особистісний, професійно-педагогічний, соціальний*.

При цьому зазначимо, що кожний з наведених компонентів може бути представлений у вигляді окремої підструктури такого складного інтегративного утворення, що ми визначаємо як "проектувальна компетентність педагога-професіонала".

Усвідомлення ж сутності проектувальної компетентності як психічного (а отже, надто рухливого) феномена, що належить до вищих підструктур особистості, призводить нас до необхідності, крім *внутрішніх, відносно сталих зв'язків*, що вирізняють цю психічну структуру як упорядковану сукупність елементів, брати до уваги й *фактор зовнішнього впливу* (або зовнішніх зв'язків). З урахуванням останнього процес формування цієї психічної підструктури, а саме – її компонентного складу, постає як цілком оборотний (тобто такий, що піддається корекції).

З огляду на це, ми вважаємо, що при визначенні змісту (складу) структурних компонентів проектувальної компетентності педагога, важливо з'ясувати, насамперед, можливості організації педагогічно доцільного впливу на його особистість у процесі професійного становлення (цей процес ми розглядаємо як значущу складову соціального становлення особистості, що охоплює також і більш ранні – допрофесійні – стадії процесу соціалізації й реалізується через системні завдання профорієнтації та професійного самовизначення особистості).

Досліджуючи вищезначену проблему, ми дійшли певних висновків, сутність яких викладено в таблиці (див. табл. 1).

Табл. 1

Гностична модель варіативних можливостей педагогічно доцільних впливів та умов їх реалізації у процесі формування проектувальної компетентності педагога

Структурний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога (об'єкт моделюючого впливу)	Рівень моделюючого впливу	Середовище моделюючого впливу	Суб'єкт моделюючого впливу	Умови організації педагогічно доцільного впливу	Аспект надання моделюючого впливу
1	2	3	4	5	6
Індивідуально-особистісний компонент	Мікрорівень	Функціональне мікросередовище особистості	Сім'я Школа Друзі (однолітки)	Процес актуалізації та розв'язання особистістю провідних завдань соціалізації: – природно-культурних; – соціально-культурних; – соціально-психологічних	<ul style="list-style-type: none"> • Формування здорового способу життя • Опанування технології життєвого проектування • Відкриття сутнісних резервів індивідуальності та особистості Вивільнення творчого потенціалу особистості

Продовж. табл. 1

1	2	3	4	5	6
Професійно-педагогічний компонент	Мезорівень	Освітнє середовище ВНЗ	– Професорсько-викладацький колектив – Студентський контингент	Процес моделювання й розв'язання пізнавальних, навчально-творчих, дослідницьких та професійно-творчих завдань	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивація побудови творчих моделей професійної діяльності майбутнього педагога • Опанування технології створення проектів за професійно-педагогічною проблематикою Пошук зразків і створення власних творчих, інноваційних технологій професійно-педагогічної діяльності
	Мезорівень	Професійно-педагогічне середовище	– Школа – Інші заклади освіти – Установи післядипломної освіти – Органи управління освітою	Процес розв'язання творчих завдань практичної діяльності педагога, експериментальних завдань педагога-дослідника	

Продовж. табл. 1

1	2	3	4	5	6
Соціальний компонент	Макрорівень	Освітнє середовище регіону, країни Європейський , світовий освітній простір	– Міністерство освіти і науки України, – АПН; – МАНПО, – МААН тощо; – ООН (ЮНЕСКО).	– Процес надходження й розв'язання суспільно значущих завдань (замовлень) у межах галузевої та аспектної творчої діяльності: – науково-дослідницької; – професійно-педагогічної; – освітнього й соціального менеджменту тощо	<ul style="list-style-type: none"> • Науково-методичне забезпечення інноваційних процесів у сучасному освітньому просторі • Моделювання й проектування інноваційних педагогічних систем новостворених закладів освіти • Формування й розвиток концепції створення інноваційних педагогічних систем (аксіологічний, неологічний, практиологічний аспекти)

Зазначимо, що, створюючи “гностичну модель ... педагогічно доцільних впливів...”, ми прагнули передусім реалізувати цільове призначення цієї моделі (та й взагалі моделей цього класу). Отже, нагадаємо, що за вимогами, які висуваються до експертних і дослідницьких моделей, ці моделі неодмінно мають виконувати роль провідного когнітивного засобу й так званої “базової рамки” (за Ю. Швалбом) – для усвідомлення певної проблемної ситуації. Саме з метою отримання функціонально придатного дослідницького інструменту у вигляді запропонованої „гностичної моделі...” ми намагалися надати останній якнайбільшого ступеня інформативності (див. табл. 1).

Зауважимо, що поняття “*модельючий вплив*”, експліковане цією моделлю, використовується нами як ключове (тобто таке, що може слугувати концентром для семантичного й, загалом, проблемного аналізу сутності феномена, який цим поняттям визначається).

Отже, під “*модельючим впливом*” будемо розуміти в загальному сенсі комплекс соціальних чинників, що суттєвою мірою визначають ситуацію формування й розвитку особистості на актуальних етапах процесу життєздійснення.

У цьому ж випадку дослідження *впливу, що моделює* особистість (як загалом, так і окремі її психічні підструктури), відбувається в контексті *формування проєктувальної компетентності* майбутнього педагога, зумовлюючи, таким чином, наше уявлення про сутність модельючого впливу як про сукупність потенційних умов, гіпотетично сприятливих для утворення вищезначеної професійної якості майбутнього педагога. Інакше кажучи, *модельючий вплив* постає інтегративним чинником процесу формування проєктувальної компетентності останнього.

При цьому як джерело модельючого впливу може розглядатися певне середовище або певний суб’єкт (див. табл. 1).

Підкреслимо, що для модельючого впливу в *потенційній фазі* цими джерелами слугують *соціальне середовище* й *соціальний суб’єкт*, адже загальна ситуація формування й розвитку особистості має визначатися фактом включеності останньої до широкого соціалізаційного процесу (див. табл. 1).

Доречно зауважити, що В. Гінецинський, досліджуючи з позицій педагогічної антропології можливості педагогічного впливу на індивідуальність [12], виокремлює п’ять суб’єктів, а отже, і п’ять відповідних рівнів здійснення виховного впливу на людину: *соціетарний* рівень (суб’єктом впливу є суспільство в цілому); *інституціональний* рівень (суб’єкт – різні соціальні інститути, насамперед школа); *соціально-психологічний* рівень (суб’єкт – неінституціалізовані соціальні спільноти); *інтерперсональний* рівень (суб’єкти – конкретні люди з визначеними рольовими позиціями); *інтраперсональний* рівень (суб’єктом виховного впливу є сама людина) [Там само, с. 46].

На наш погляд, тут чітко простежується соціально-педагогічний підхід до визначення рівнів виховного впливу, оскільки йдеться, по суті, про ієрархічні суб'єкти процесу соціалізації.

Саме ґрунтуючись на соціально-педагогічному підході, ми знайшли можливим скористатися трьома рівнями моделюючого впливу, що подані нами в “ґностичній моделі...” як “мікрорівень”, “мезорівень” та “макрорівень” (див. табл. 1). У визначенні останніх ми виходили з рівневої градації чинників соціалізації, первісно запропонованої А. Мудриком [13].

Таким чином, усвідомлюючи необхідність розгляду сутності моделюючого впливу як *діалектичної єдності потенційних та актуальних умов*, зазначимо, що переведення моделюючого впливу в його актуальну фазу можливо здійснити принаймні двома шляхами. По-перше, у спосіб педагогізації функціонального середовища особистості (Ідеться про збагачення цього середовища засобами виховання – не лише всебічно й гармонічно розвиненої особистості, але й, за В. Гінецинським, “вільно розвиненої індивідуальності” [12, с. 49]). По-друге, у спосіб професіоналізації освітнього середовища особистості (зокрема, через включення останньої до системи цільової підготовки майбутнього педагога-професіонала до проектувальної діяльності).

У вищезгаданій “ґностичній моделі” ... “обидва способи подаються у вигляді переліку провідних педагогічних завдань, що загалом визначаються нами (а отже, і представлені в таблиці) як “*умови організації педагогічно доцільного впливу*” (див. табл. 1).

Варто зазначити, що низка класифікаційних параметрів моделюючого впливу, відібраних нами і включених до “ґностичної моделі...” (а саме: “рівень...”, “середовище...”, “суб'єкт...”, “аспект...”), первісно розглядалася як оптимально придатна для впорядкованого (імовірно, системного) опису природного діагностичного середовища, резервами якого ми намагалися скористатися для індикації та об'єктивізації найбільш суттєвих ознак проектувальної компетентності майбутнього педагога (що зазвичай є прихованими через ідеальну сутність досліджуваного феномена).

Отже, можемо констатувати, що ця сукупність параметрів моделюючого впливу актуалізована логічною процедурою нашого дослідження, надалі доводить свою доцільність, по-перше, при діагностичному моніторингу особливостей моделюючого впливу як інтегративного чинника формування проектувальної компетентності майбутнього педагога і, по-друге, у навчальній стратегії, що підпорядкована меті формування проектувальної компетентності майбутнього педагога й набуває реалізації як один з аспектів професійної підготовки останнього.

У цілому ж головну перевагу запропонованої нами “ґностичної моделі...”, побудованої на основі генетико-моделюючого методу, ми вбачаємо в тому, що вона не лише дозволяє встановити причинно-

наслідковий зв'язок між утворенням *структурних компонентів проектувальної компетентності* майбутнього педагога та вихідними *соціальними умовами*, а й уможлиблює визначення орієнтовних напрямів педагогічно виправданих заходів щодо *цільового перетворення* останніх.

Надавши, таким чином, у вигляді отриманих висновків певної версифікації власному припущенню – щодо можливості педагогічного управління процесом формування проектувальної компетентності майбутнього педагога, ми надалі мали змогу з'ясувати сутність і зміст структурних компонентів цієї інтегративної якості особистості, розглянута інтерпретація яких і є предметом подальшого розгляду в наступних наших публікаціях.

Література:

1. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. **2. Шумилин А. Т.** Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с. **3. Научно-технический** прогресс : словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – 336 с. **4. Уёмов О.** Логические основы метода моделирования / О. Уёмов. – М., 1971. **5. Штофф В.** Моделирование и философия / В. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 301 с. **6. Ясвин В.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография / В. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. **7. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. **8. Саранов А. М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с. **9. Цофнас А. Ю.** Гносеология : учеб. пособие / А. Ю. Цофнас. – К. : Алерта, 2005. – 232 с. **10. Педагогика** : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. **11. Салов Ю. И., Тюнников Ю. С.** Психолого-педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с. **12. Гинецинский В. И.** Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В. И. Гинецинский // Сов. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 46 – 49. **13. Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику : учеб. пособие для студ. / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 365 с.

Докучаєва В. В. Генетико-моделюючий метод у дослідженні проектувальної компетентності педагога.

У статті розкрито конструктивні особливості генетико-моделюючого методу й обґрунтовано доцільність його використання для дослідження феномена проектувальної компетентності педагога.

Ключові слова: генезис, моделювання, генетичний спосіб, генетико-моделюючий метод, проектувальна компетентність педагога, гностична модель.

Докучаева В. В. Генетико-моделирующий метод в исследовании проектировочной компетентности педагога.

В статье раскрываются конструктивные особенности генетико-моделирующего метода и обосновывается целесообразность его использования для исследования феномена проектировочной компетентности педагога.

Ключевые слова: генезис, моделирование, генетический способ, генетико-моделирующий метод, проектировочная компетентность педагога, гностическая модель.

Dokuchaeva V. V. Geneticist-prototyping method in researching process of teacher projective competence.

Author of the article reveals the constructive particularities a geneticist-prototyping method and motivates practicability of its use in study of the phenomenon of teacher projective competence.

Key words: genesis, modeling, genetic way, geneticist-prototyping method, teacher projective competence, gnostic model.

УДК 378.147-322

О. В. Єфремова

**ТЕХНОЛОГІЯ ДІАГНОСТИКИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ВНЗ**

Сучасна державна політика щодо забезпечення якості освіти в Україні передбачає вирішення цілого комплексу проблем, що стоять перед навчальними закладами, основними з яких є: загальні проблеми кваліметрії людини й освіти, якість освіти та її оцінка на сучасному етапі в загальноосвітньому, європейському та вітчизняному контекстах, моніторинги якості утворення різних рівнів, проблеми створення сучасних діагностичних і оцінних засобів для підсумкової й поетапної атестації й самооцінки якості підготовки тих, хто навчається в освітніх установах. Шлях до створення системи оцінки якості їх підготовки більшість дослідників убачають у розробці теорії наукової організації педагогічного контролю й використанні можливостей контрольновимірювальних матеріалів, у тому числі і педагогічних тестових матеріалів, розроблених на основі методів теорії моделювання і параметризації педагогічних тестів – теорії IRT. Розробка нових моделей контролю якості освіти (систем діагностичного, поточного і

підсумкового контролю) для оцінки ефективності освітнього процесу й моніторингу стану системи освіти, включаючи експертизу педагогічної діяльності й діагностику розвитку особистості в системі освіти, є пріоритетними напрямками фундаментальних і прикладних досліджень вищої освіти України.

У педагогічній теорії і практиці з'являються різноманітні підходи до оцінки якості підготовки тих, хто навчається (абітурієнтів, студентів та інших), в навчально-виховний процес освітніх установ упроваджуються нові педагогічні технології контролю знань, що спираються на сучасні інформаційні й телекомунікаційні можливості, а також методики контролю знань на тестовій основі, зокрема єдиний державний іспит та інші педагогічні інновації.

Проблему якості освіти й управління нею досліджували вітчизняні вчені: С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Байденко, Г. Бухарова, Г. Ковальова, В. Ледньов, І. Лернер, В. Полонський, Н. Селезньова, А. Субетто, О. Чиж та інші. Ідеї і результати цих досліджень служать теоретико-методологічною і науково-методичною базою для організації педагогічного контролю в різних видах освітніх установ.

Діагностика знань – предмет досліджень ряду вітчизняних і зарубіжних учених: В. Аванесова, В. Безпалькка, В. Майєра, Л. В. Макарової, В. І. Міхеєва, А. Анастасі, К. Інгенкампа, Б. Блума, Р. Раша, а також дисертаційних досліджень (І. Олександров, О. Єфремов, Л. Колясникова, О. Любімова, М. Мінін та ін.).

Дослідники відзначають, що система педагогічної діагностики, включена в структуру навчально-виховного процесу, у даний час знаходиться в стадії модернізації. Для здійснення процедур педагогічної діагностики необхідний комплекс педагогічних контрольних матеріалів, розроблених на науковій основі, що відповідають характеристикам об'єктивності, надійності й валідності. Створення науково-обґрунтованих методів вимірювання якості знань представляє певні труднощі, пов'язані з розробкою методичного забезпечення процедур діагностики, обґрунтуванням критеріїв оцінювання, створенням стандартних процедур діагностики, розробкою вимірювальних шкал для оцінки якості підготовки тих, хто навчається.

У контексті викладеного проблема дослідження може бути сформульована так: яким чином удосконалити діагностику якості підготовки майбутніх фахівців засобами інформаційних технологій для підвищення ефективності навчального процесу й об'єктивності педагогічного контролю і як підвищити якість педагогічних контрольних матеріалів, призначених для цієї мети?

Вивчення стану проблеми контролю показує, що більшість досліджень з цього питання, які проводилися раніше, присвячені, як правило, якомусь одному його аспекту: методам, формам, засобам та ін. Контроль якості навчання у ВНЗ протягом тривалого часу розглядався з позицій контролю якості продукції, що випускалася, на виробництві, а не

з педагогічних позицій; вивчалися більшою мірою кваліметричні аспекти контролю [1]. Комп'ютеризація в процесі контролю розглядалася найчастіше як засіб скорочення тимчасових витрат на нього і меншою мірою як засіб активізації пізнавальної діяльності осіб, що навчаються, засіб формування якісно нових позицій і професійних якостей і вмінь майбутніх фахівців [2].

Успішне функціонування системи педагогічної діагностики у ВНЗ залежить від безлічі внутрішніх і зовнішніх по відношенню до системи чинників. Це обумовлює міждисциплінарний підхід до дослідження даної системи (педагогічний, психологічний, управлінський та ін.) і використання різноманітних методів дослідження й обробки отриманих результатів. Такий підхід до дослідження і здійснення педагогічної діагностики ще раз підкреслює комплексність проблеми й можливість удосконалення системи педагогічної діагностики в цілому й окремих її аспектів як найважливіших фактів успішності здійснення освітнього процесу і вирішення завдань ВНЗ.

Функціонування системи педагогічної діагностики у ВНЗ містить два основні аспекти:

- діагностування навченості;
- способи діагностування.

Ці аспекти й визначають складові елементи, компоненти системи педагогічної діагностики у ВНЗ.

Перший виділений аспект – діагностування навченості – орієнтує на зміст наступних структурних компонентів системи педагогічної діагностики:

- мета діагностики;
- зміст інформації, що підлягає діагностиці, з кожної конкретної дисципліни, що вивчається (професійно важливій особистісній характеристиці).

Метою діагностики визначаються метою навчання всього освітнього процесу у ВНЗ на основі кваліфікаційних вимог до фахівця певного профілю. Зміст інформації, що діагностується, визначається відповідно до мети діагностики на основі ціннісного підходу до кожного розділу навчальної інформації, що міститься в державних навчальних програмах.

Другий аспект – як діагностувати – визначає зміст наступних структурних компонентів системи педагогічної діагностики у ВНЗ:

- види діагностики;
- методи, способи і форми діагностики;
- засоби діагностики;
- суб'єкти діагностики;
- об'єкти діагностики.

Зміст проведеного нами дослідження складають різні види, методи, способи й форми педагогічної діагностики у ВНЗ; обсяг і характер діагностичних завдань; різні психологічні аспекти педагогічної

діагностики і цілий ряд об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на достовірність і надійність діагностики (наприклад, складність навчальної інформації і труднощі її засвоєння) та ін. Рівні вимог до об'єктів діагностики оптимізації процесу діагностики повинні визначатися значущістю інформації, що діагностується, для фахівця конкретного профілю.

Спеціальне дослідження необхідне і для визначення найбільш ефективних технічних (комп'ютерних) засобів педагогічної діагностики – одного з основних сучасних засобів удосконалення процесу педагогічної діагностики у ВНЗ. Найважливіша проблема вдосконалення педагогічної діагностики – її раціональна частота, що дозволяє при найменших витратах (тимчасових і “енергетичних”) отримувати безперервні об'єктивні відомості про стан навченості, рівні професійного й особистісного розвитку студентів і здійснювати відповідно до цього своєчасну необхідну корекцію.

Проведені спостереження за поведінкою студентів у процесі контролю, що коректує знання, дають підстави стверджувати, що через структурну (поетапність) і функціональну (виявлення незнання з метою доучування) особливості контролю. Цей контроль виступає як ефективний засіб попередження стресових перевантажень. Система такого контролю повинна бути діагностичною за своєю суттю, тобто бути націленою не тільки на виявлення незнання, але й обов'язково – на корекцію засвоєння знань. Такий діагностичний підхід сприймається студентами схвально, оскільки допомагає їм долати труднощі у вирішенні конкретних завдань і випробовувати позитивні емоції. А це важливий стимул подальшого професійного й особистісного зростання студента у ВНЗ.

Специфіка діяльності системи педагогічної діагностики полягає в тому, що всі її компоненти, орієнтовані на мету діагностики, відображають цілі навчання фахівця певного профілю, спрямовані на компонент “об'єкт діагностики”. Саме його треба довести до певного рівня навченості, відповідної поставленій меті.

Кінцева мета щодо якості підготовки фахівців у ВНЗ формується в значній мірі в системі професійної діяльності фахівця, яка на встановлюваному рівні повинна бути освоєна фахівцем до моменту закінчення ВНЗ. Вона включає відповідний державний норматив і на основі кінцевої мети підготовки фахівця формулюються проміжні цілі, орієнтовані на певний етап підготовки.

Освітня діяльність у сформованій у ВНЗ системі підготовки сучасного фахівця, з одного боку, є результатом успішної управлінської діяльності керівників, творчій педагогічній діяльності викладачів ВНЗ, що успішно поєднують особистісну й діяльнісну суть. З іншого боку, весь зміст такої діяльності керівників, викладачів, інших працівників ВНЗ сприяє розвитку цілісної системи професійної діяльності у ВНЗ, умінню адекватно цілям освітньої системи визначити роль і місце свого

ВНЗ, факультету, кафедри, предмета в загальній системі підготовки фахівця, тобто підвищенню професіоналізму освітньої діяльності у ВНЗ за всіма компонентами:

– професіоналізм знань – знання про професійно-значущі якості, цілі підготовки фахівця даного профілю, шляхи й засоби їх досягнення й діагностики; теорії й практики навчання і виховання студентів; особливостях і змісті професійної діяльності майбутнього фахівця;

– професіоналізм спілкування – як система взаємодії викладачів, студентів і керівників структурних підрозділів ВНЗ; прояв необхідних комунікативних якостей і вмінь у навчальній, науковій, методичній і управлінській діяльності;

– професіоналізм самовдосконалення й розвитку – постійне прагнення до нових знань в галузі своєї науки, до вдосконалення своїх особистісних якостей педагогічної майстерності.

У процесі дослідження проблем педагогічної діагностики і контролю освітньої діяльності, якості підготовки фахівців у ВНЗ особлива увага була приділена проблемі реалізації можливостей педагогічної діагностики і контролю як засобам професійного й особистісного розвитку учасників освітнього процесу. Як показало проведене дослідження, в основі реалізації цих можливостей повинно лежати формування вмінь і навичок самоконтролю, самокорекції і самоврядування, в цілому особовий підхід в процесі здійснення педагогічної діагностики. Оволодіти технологією особистісного підходу – означає навчитися так будувати освітній процес, щоб у кожній його ситуації виявлялися найважливіші функції особистості: вибір цінностей, усвідомлення сенсу своєї діяльності, реалізація своїх здібностей і вмінь.

У той же час необхідно відзначити, що проблема вироблення об'єктивних діагностичних показників і критеріїв оцінки знань, умінь і навичок, рівня підготовленості до цього часу остаточно не дозволена і служить причиною суб'єктивізму в освітньому процесі. Педагогічна оцінка, як відзначав ще Б. Ананьєв, – найважливіший інструмент педагогічної діяльності, від ступеня володіння яким залежить рівень педагогічної майстерності [4]. Формування навичок взаємоконтролю, самоконтролю і самоврядування навчальною діяльністю є важливим елементом здійснення педагогічної діагностики у ВНЗ, виконання нею функцій контролю і розвитку.

Оскільки контроль якості підготовки фахівців у ВНЗ носить в основному наочний характер, об'єктом контролю є і навчальний предмет як підсистема всієї освітньої системи у ВНЗ. Ще одним важливим аспектом реалізації розвиваючої функції педагогічної діагностики і контролю відносно студентів і викладачів є здійснення зворотнього зв'язку. Навчальна діяльність стає регульованою і керованою в значній мірі завдяки ефекту зворотнього зв'язку, який включає три основні ланки (І. Зімня) [5]:

– еталон;

- процес співставлення з еталоном;
- ухвалення рішення.

При здійсненні педагогічної діагностики необхідно, щоб цей зовні заданий еталон став внутрішньою програмою дій самого суб'єкта. Важливо так побудувати діагностичну діяльність, щоб зовнішня оцінка викладачем навчальної дії студента перейшла в його самооцінку.

У структурі педагогічної діяльності особливе місце посідає алгоритмізація, складання структурно-логічних схем навчального матеріалу. Їх слід розглядати як засіб оптимізації процесу корекції і засвоєння знань через включення в цей процес “покрокового” контролю і використання на всіх етапах підготовки й проведення семінарських і практичних занять, у самостійній роботі студентів (при самоконтролі), а також як засіб активізації пізнавальної діяльності.

На основі методології оптимізації навчального процесу й за наслідками нашого дослідження побудований алгоритм педагогічної діагностики і контролю засвоєння навчальної інформації:

- конкретизація цілей навчання й підготовки з даного курсу (фахівців певного профілю); трансформація цілей навчання в меті діагностики і контролю;
- визначення змісту інформації, що діагностується, контрольованої, відповідно до цілей контролю і результатів дослідження (значущість навчальної інформації, труднощі засвоєння, частота контролю);
- визначення видів (попередня, поточна, проміжна, підсумкова діагностика), форм (контрольні роботи, колоквиуми, заліки, іспити та ін.), методів (програмований контроль, тестовий, традиційний, за допомогою ЕОМ, змішаний тощо), способів (письмове, усне опитування) педагогічної діагностики й контролю;
- відпрацювання методик постановки діагностичних питань, формулювання завдань і вправ;
- розробка методик прогностичного моделювання помилок засвоєння навчального матеріалу;
- розробка структури і системи корекції діагностуючих завдань, програм, а також системи поетапного контролю, що коректує, з найбільш значущих тем;
- складання діагностуючих, контролюючих програм з альтернативним уведенням відповідей з усіх тем, визначених для контролю;
- складання і видання методичних розробок для програмованого контролю; розробка рівнів вимог до засвоєння контрольованої інформації відповідно до її значущості;
- визначення переліку тем для алгоритмізації навчального матеріалу, що діагностується;

– вивчення можливостей комп'ютерних технологій і розробка методики їх використання для проектування і функціонування системи педагогічної діагностики і контролю у ВНЗ.

Таким чином, можна зробити наступні висновки: особливою і необхідною частиною освітнього процесу, навчання у ВНЗ є діагностика відповідності рівня навченості кваліфікаційним вимогам – цілям підготовки фахівців.

Видом педагогічної діагностики є поточна діагностика, що коректує, призначенням якої є своєчасне інформування стану навченості студентів і тим самим оперативна дія, що коректує, на освітній процес, професійний та особистісний розвиток студентів, їх самоконтроль.

Література:

- 1. Субетто А. И.** Квалиметрия человека и высшего образования / А. И. Субетто // Квалиметрия человека и образования. – Ч. 1. – М., 1992. – С. 7 – 16.
- 2. Гулюкина Н. А.** Тестовые технологии в системе интенсивной адаптации первокурсников : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук / Н. А. Гулюкина. – Новосибирск, 1999.
- 3. Машаров И. М.** Психолого-педагогические факторы формирования мотивации профессиональной деятельности / И. М. Машаров. – Киров, 2000.
- 4. Ананьев Б. Г.** Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды : у 2-х т. – М., 1980. – Т. 2. – С. 128 – 268.
- 5. Зимняя И. А.** Проблемы самооценивания как интериоризованной внешней оценки в процессе обучения / И. А. Зимняя // Квалиметрия человека и обучения. Методология и практика. – Кн. 1. – Ч. 1. – М., 1993. – С. 155 – 159.

Єфремова О. В. Технологія діагностики якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ.

У статті розглянуто питання вдосконалення педагогічної діагностики якості підготовки фахівців у ВНЗ з використанням засобів інформаційних технологій. За наслідками дослідження побудовано алгоритм педагогічної діагностики й контролю засвоєння навчальної інформації.

Ключові слова: діагностика знань тих, хто навчається, системи педагогічної діагностики, діагностування навченості, контроль, що коректує, алгоритм педагогічної діагностики.

Єфремова О. В. Технология диагностики качества подготовки будущих инженеров-педагогов в вузе.

В статье рассмотрен вопрос совершенствования педагогической диагностики качества подготовки специалистов в вузе с использованием средств информационных технологий. По результатам исследования построен алгоритм педагогической диагностики и контроля усвоения учебной информации.

Ключевые слова: диагностика знаний обучаемых, системы педагогической диагностики, диагностирования обученности, корректирующей контроль, алгоритм педагогической диагностики.

Efremova O. V. Technology of diagnostics of quality of preparation of engineers-teachers in the institute of higher.

In the article the questions of perfection of pedagogical diagnostics of quality of preparation of specialists are considered in the institute of higher with the use of facilities of information technologies. On results research the algorithm of pedagogical diagnostics and control of mastering of educational information is built.

Key words: diagnostics of knowledges taught, systems of pedagogical diagnostics, diagnosticating of trained, correcting control, algorithm of pedagogical diagnostics.

УДК [378. 016:168.522](043.3)

Т. О. Зюзіна

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ**

Педагогічне проектування змісту освіти є ефективною технологією вдосконалення процесу підготовки у ВНЗ. Проектування – одна з форм випереджувального відображення дійсності, процесу створення праобразу (прототипу) передбачувального об'єкта, явища та процесу. Проектування, як правило, включає розроблення концептуальної моделі, що є системою поглядів на зміст, усвідомлення мети формування, вироблення нових підходів до відбору й систематизації знань. Під моделлю розуміється “система, що відтворює сутнісні сторони (якості, відношення, параметри) якогось об'єкта, або модель – це не тільки система, а й взірець визначеного об'єкта або процесу” [1, с. 70].

Мета статті – визначити концептуальні засади проективної моделі структури та змісту міждисциплінарного фундаментального циклу “Культурознавство”, що розглядається як засіб досягнення нової якості культурологічної складової гуманітарної підготовки студентів у ВНЗ.

З точки зору педагогіки, науково обґрунтувати проект міждисциплінарного циклу як і навчального предмета не означає вибудувати його тільки за зразком науки. Ми виходимо з концептуального положення, сформульованого В. Краєвським, що наукове обґрунтування в дидактиці – це, перш за все, обґрунтування педагогічне. Воно повинно дати відповіді на питання: чому необхідно

навчати саме цьому, а не іншому, які функції виконує вищеозначений предмет у загальній освіті, як вибудувати цей навчальний предмет, тобто які елементи змісту освіти, у якому порядку й обсязі включити, щоб він відповідав цим функціям. При цьому зауважимо, що “стандарти” освіти у ВНЗ є лише орієнтиром, а не прокрустовим ложем змісту підготовки.

Якщо представити зміст культурологічних дисциплін як об’єкт проектування, то доцільно пройти всі етапи (рівні) формування змісту згідно з методологією, розробленою І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським. Прийmemo за основу позицію В. Краєвського, відповідно до якої при проектуванні необхідно розробити рівні: а) загального теоретичного представлення проекту моделі; б) представлення навчального предмета; в) представлення навчального матеріалу [2, с. 275]. У нашому випадку представлення навчального матеріалу міждисциплінарного циклу буде реалізуватись на рівні навчальних програм. Вихідною тезою є постулат, що навчальна дисципліна повинна не тільки відображати логіку представлення науки, але й виконувати свою особливу соціальну функцію в системі загальної освіти.

Загальнотеоретичний рівень представлення проблеми педагогічного проектування оновленої моделі гуманітарної культурологічної підготовки передбачає формування системи поглядів на зміст, формулювання мети та завдань, що базуються на аналізі нових соціокультурних вимог інформаційного суспільства до освітньої системи.

На основі опрацювання чисельних філософських, соціологічних педагогічних джерел нами визначено соціальне замовлення до гуманітарної культурологічної освіти в інформаційному суспільстві, мету та завдання культурологічної підготовки у ВНЗ.

Обґрунтування концепції культурологічного напрямку гуманітарної підготовки здійснюється згідно з новими соціокультурними умовами; логікою розвитку світової та вітчизняної університетської гуманітарної освіти, урахуванням розвитку уявлень про предмет навчальної дисципліни “Культурологія” та її ролі й місця в колі інших соціогуманітарних дисциплін, новими умовами соціального функціонування мистецтва в суспільстві, новою ситуацією в художньо-естетичній підготовці в горизонталі “школа – ВНЗ”.

У педагогічній теорії та практиці утвердився підхід до загальної освіти у ВНЗ, основне положення якого полягає в такому: загальна освіта складає необхідну компоненту професійної освіти, але її зміст не можна визначати виключно з точки зору потреб майбутньої професійної діяльності, тому що вона готує до життя за межами професії. Культурологічна освіта як і загальногуманітарна в цілому має світоглядний характер, це визначає можливість її максимальної уніфікації, оскільки її надзавдання – створити простір загальнолюдських цінностей і спілкування представників різних професійних груп, сприяти особистісному розвитку. Особистісно-розвивальна функція університету,

з точки зору значної частини сучасних фахівців, за значущістю є рівнозначною професійній підготовці, ними формується орієнтація на подолання тенденції до визначення домінуючої ролі професіоналізації та утилітаризації освіти у вищій школі, посилення уваги до світоглядного становлення особистості.

На основі науково-пізнавального опису соціокультурних, освітянських, наукових процесів інформаційного суспільства визначено теоретико-методологічні засади модернізації змісту культурологічної підготовки студентів як гуманітарної складової вищої професійної освіти у формі міждисциплінарного фундаментального циклу “Культурознавство”. Переведення суспільних вимог до гуманітарної освіти у ВНЗ на мову педагогіки визначає формулювання цілей, завдань, принципів формування змісту культурологічної підготовки.

Соціальна місія того чи того напрямку освіти в тих чи тих умовах формулюється в цілях, а цілі знаходять відображення у змісті. Виявлення нових соціокультурних вимог світоглядного характеру до системи вищої освіти в інформаційному суспільстві дозволяє визначити духовно-моральну, художньо-естетичну та полікультурну підготовку як триєдину мету її гуманітарного культурологічного складника.

Визначено систему завдань з кожного складника гуманітарної культурологічної підготовки у ВНЗ.

У “Законі про освіту” України визначено, що національна спрямованість освіти як невіддільність від національного ґрунту є перетворення її на важливий інструмент гармонізації міжнаціональних стосунків [149]. Завдання полікультурної підготовки: а) створення умов для засвоєння цінностей свого народу, оволодіння духовними скарбами української культури, що сприяє формуванню національної самосвідомості, зміцненню власної культурної ідентичності; б) створення умов для ознайомлення з культурою народів, що живуть поруч (народів “ближнього кола”); в) створення умов для ознайомлення з культурами народів світу, що сприяє формуванню толерантності в ставленні до представників інших етносів. Завдання художньо-естетичної підготовки: а) створення умов для оволодіння класичним художнім надбанням; б) формування художніх інтересів; в) створення умов для безпосереднього контакту з творами світового мистецтва безпосередньо в навчальному процесі; г) розвитку здатності бути читачем, глядачем, слухачем.

Завдання духовно-моральної підготовки: а) сприяти формуванню толерантного ставлення до представників різних конфесій релігійного різноманіття світу; б) сприяти поглибленню розуміння моральних понять, норм, принципів, ідеалів, ієрархії цінностей, розвитку моральних почуттів у процесі “соціально-морального освоєння мистецтва” (Б. Неменський); в) сприяти глибокому осмисленню етико-нормативних програм, етико-культурних зразків поведінки у процесі вивчення біографій видатних людей.

Ґрунтуючись на врахуванні комплексу соціокультурних та загальнодидактичних вимог до культурологічної підготовки в умовах інформаційного суспільства, визначено систему відповідних принципів формування її змісту та чинників, що їх зумовлюють:

– полікультурності: процеси глобалізації зумовили співіснування представників різних культур на рівній основі, що визначає необхідність представлення в освітянському просторі культур всіх народів світу, тобто вирішення проблем полікультурного виховання в поліетнічному середовищі;

– етизації: визнання моральної кризи як однієї з провідних тенденцій сучасного суспільного розвитку зумовило необхідність у системі освіти вирішити завдання формування орієнтації молоді на загальнолюдські цінності, сприяти перетворенню ідеї особистої відповідальності в домінанту моральної свідомості;

– універсалізму: вимоги до підвищення загальної культури молодого покоління зумовлюють необхідність посилення уваги до всебічного духовного (морального-етичного, художньо-естетичного, полікультурного) розвитку особистості у процесі культурологічної підготовки як складової світоглядного становлення студентської молоді;

– культивування класичних взірців духовної культури: вимоги соціуму щодо сприяння становленню особистості в умовах подальшої віртуалізації духовного простору визначають необхідність подолання в змісті освіти та формах її організації розриву з класичною традицією та надмірної орієнтації на абсолютизацію новітніх соціокультурних цінностей, актуалізації класичного надбання людства, творів “золотого фонду” художньої культури;

– інтегративності: дидактична інтерпретація культурологічного знання як динамічного соціогуманітарного простору відкритого різним загальним та галузевим теоріям визначає необхідність презентації проблематики духовної культури на засадах інтеграції;

– міждисциплінарності: вимоги до удосконалення процесу підготовки у ВНЗ на основі відмови від предметоцентризму зумовлюють орієнтацію на створення міждисциплінарних фундаментальних навчальних циклів культурологічного спрямування – дидактичної цілісності зі стійкими міждисциплінарними зв'язками;

– наступності та послідовності: потреба у забезпеченні взаємозв'язку в навчальних програмах ВНЗ та у вертикалі “школа – ВНЗ” визначає необхідність ліквідувати розрив між навчально-освітніми програмами різних освітніх рівнів за рахунок урахування допредметного рівня підготовки, співвіднесення та узгодження навчального матеріалу споріднених культурологічних дисциплін.

Здійснення модернізації гуманітарної культурологічної підготовки відповідно до визначених теоретико-методологічних засад зумовило такі шляхи проективної діяльності:

– внесення змін до номенклатури дисциплін у навчальному плані, що утворюють структуру підготовки;

– створення міждисциплінарного фундаментального циклу як дидактичної цілісності на основі відмови від предметоцентризму в презентації знання з духовної культури;

– розширення проблематики в середині міждисциплінарного фундаментального циклу “Культурознавство”, введення нових проблемних концентрів згідно з визначеними цілями та завданнями, не збільшуючи обсяг навчальної інформації;

– використання нових підходів до відбору, систематизації, адаптації та дидактичної редукції історико-культурного матеріалу при проектуванні міждисциплінарного культурологічного циклу як дидактичної цілісності;

– введення нових наскрізних змістових ліній з метою забезпечення міждисциплінарного представлення етико-нормативних програм життєдіяльності, етико-культурних зразків поведінки та літературно-мистецького надбання;

– посилення ціннісно-емоційної репрезентації культурознавчого знання за рахунок відмови від сциєнтизму в представленні мистецької спадщини;

– співвіднесення та врахування допредметного рівня та міжпредметних зв'язків в культурологічній підготовці;

– уникнення дублювання та різності методичних підходів за рахунок координації в середині циклу, подолання формалізму у представленні навчального матеріалу;

– координація, узгодження та ущільнення навчального матеріалу споріднених культурологічних дисциплін.

Таким чином, нами визначено методологічні засади проектування змісту міждисциплінарної культурологічної підготовки студентів у ВНЗ. Подальшого дослідження потребує техногія проектування змісту підготовки.

Література:

1. Гребенюк О. С. Теория обучения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2003. – 384 с. **2. Краевский В. В.** Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издат. центр “Академия”, 2006. – 400 с.

Зюзіна Т. О. **Методологічні засади проектування змісту міждисциплінарної культурологічної підготовки студентів у ВНЗ.**

У статті визначаються методологічні засади проектування змісту міждисциплінарної культурологічної підготовки студентів у ВНЗ.

Ключові слова: мета, завдання, принципи міждисциплінарної культурологічної підготовки у ВНЗ.

Зюзина Т. А. Методологические основы проектирования содержания междисциплинарной культурологической подготовки студентов в вузе.

В статье определены методологические основы проектирования содержания культурологической подготовки студентов.

Ключевые слова: цели, задачи, принципы междисциплинарной культурологической подготовки в ВУЗе.

Zyuzina T. O. Methodological basics of forming the contents of culture training in higher educational establishments.

The article defines the basic principles of forming the contents of culture training of students in higher educational establishments.

Key words: aims, objectives and principles of interdisciplinary culture training in higher educational establishme.

УДК 378.091.2

I. М. Квітка

НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС У ВНЗ ТА ЙОГО ГУМАНІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР

В педагогіці провідним та найширшим поняттям є “педагогічний процес” (у низці джерел вживається синонім – “навчально-виховний процес”). Його зміст і організація є однією з основних функцій будь-якої освітньо-виховної системи. Саме поняття “процес” походить від латинського слова *processus*, яке означає походження, просування вперед. У словнику іншомовних слів даються такі визначення процесу:

1). Послідовна зміна предметів і явищ, що відбувається закономірним порядком.

2). Сукупність ряду послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату [1, с. 237].

В педагогіці цей термін почали використовувати на початку ХХ ст. Вперше обґрунтував поняття “педагогічний процес” відомий російський педагог П. Ф. Каптерев (1849 – 1922) – автор численних праць з історії та теорії педагогіки – в книгах “Дидактичні нариси” (1895) і “Педагогічний процес” (1905), де наголосив на необхідності цілісності та єдності навчання й виховання. Наприклад, у роботі “Педагогічний процес” він так визначає це поняття: все, що відбувається у навчальному закладі щодо навчання і виховання, тобто сукупна навчально-вихована діяльність, – це і є педагогічний процес [2, с. 234 – 236].

До такої думки долучився й О. П. Нечаєв, який разом з П. Ф. Каптеревим розробив основи психологічної дидактики.

Ю. К. Бабанський дає таке визначення педагогічного процесу: “Педагогічний, навчально-виховний процес є органічною єдністю процесів навчання, виховання та розвитку. Суть його полягає у передаванні соціального досвіду старшими і засвоєнні його підростаючими поколіннями шляхом їх взаємодії, спрямованої на задоволення сучасного суспільства у всебічному, гармонійному розвитку особистості” [3, с. 11 – 17].

Метою нашої статті є ознайомлення з системою навчального процесу ВНЗ, яка створює сучасну модель навчання, та розглянути її структурні елементи.

Навчальний процес являє собою струнку систему, яка складається з певних елементів, має структурні складові, відповідно до її функцій, і тенденцію до постійного саморозвитку й самовдосконалення. Її центральними постатями є особистості з усіма своїми проблемами, життєвим досвідом, смислоутворювальними настановами. Ця система створена для людей та існує завдяки їм.

Система навчального процесу складається з великої кількості взаємозв'язаних елементів: мети, навчальної інформації, засобів педагогічної взаємодії суб'єктів викладання й уміння, форм їх взаємодії тощо. Системоутворювальними поняттями навчального процесу є мета навчання, викладання, учіння і результат. Змінні складові цієї системи – це засоби управління: зміст навчального матеріалу, методи навчання, матеріально-технічні засоби, організаційні форми навчання.

Основні ознаки гуманістично спрямованого навчального процесу: системність, цілісність, комплексність, гуманність, демократичність, оптимальність, цілеспрямованість, динамічність, тривалість, планомірність, організованість, спадкоємність і перманентність тощо [3, с. 15 – 18].

Системність і комплексність – закономірні властивості навчального процесу. Вони об'єктивно існують настільки, наскільки суспільство має потребу в формуванні всебічно й гармонійно розвинених особистостей. Звідси об'єктивно впливають єдність навчання, виховання, розвитку студента як особистості, єдність викладання й учіння, єдність змістової і процесуальної сторін, всебічний розвиток особистості студента.

Характер майбутньої професійної і повсякденної діяльності студентів також передбачає необхідність комплексних загальних і професійних знань, навичок, умінь і рис громадянина Української держави. Тому більшість занять мають комплексний характер, під час яких реалізуються навчальні завдання.

Комплексність практичних знань, навичок і вмінь безпосередньо пов'язано з кінцевим показником всього процесу – результативним компонентом: формуванням особистості українського громадянина в навчальному процесі. Дидактичні й професійні завдання є традиційними для будь-якої освітньо-виховної системи. Проте гуманістична парадигма

освіти на перший план висуває духовні та психологічні завдання, які мають сприяти формуванню творчої особистості в навчальному процесі.

Все це передбачає гуманність, особистісну спрямованість, чітку організацію, планомірність і тривалість навчального процесу, що також зумовлюється гуманістичною парадигмою національної системи освіти, сучасними технологіями навчання. Відповідно, провідною метою навчального процесу стає всебічна “духовна, психологічна, професійна” підготовка учня як суб’єкта діяльності до повноцінного життя в суспільстві шляхом формування й розвитку його особистості в навчальному процесі та сприяння розвитку його індивідуальності [4, с. 108 – 111].

І. А. Зязюн основними критеріями навчального процесу вважає:

– природність і оформленість: процес існування особистості й інших суб’єктів, якщо він не протиприродний, передбачає постійне існування мети, виходячи із потреб; затребуваного змісту для збільшення норм; обраного методу, згідно зі здібностями, і оформляється як діяльність в її різновидах, зокрема й такому, як освіта;

– цілісність і дискретність: будь-яка форма педагогічного процесу буде цілісною, якщо здійснюватимуться і учіння, і виховання, і розвиток одночасно;

– технологічність і творчість, які передбачають, з одного боку, можливість і необхідність копіювання педагогами педагогічного досвіду, а з іншого – обов’язкове творче його відтворення в педагогічній діяльності [5, с. 8 – 13].

На погляд Г. М. Сагача, в основі гуманістичної парадигми національної освіти мають лежати суб’єкт-суб’єктні відносини між викладачем та студентами відповідно, основними принципами побудови гуманістично орієнтованого дидактичного процесу мають бути:

– формування особистісного стилю взаємин між студентами та викладачем. Спілкування і взаємодія є основними механізмами передавання соціального досвіду, а особистісний характер взаємин найбільше відповідає завданням гуманізації учіння і виховання;

– активна взаємодія з однолітками і взаємне збагачення;

– включення студентів у творчу діяльність і розвиток творчих здібностей. Творча діяльність є засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних якостей студента [2, с. 121 – 123].

Ці принципи можна назвати стратегічними. І. А. Зязюн також пропонує тактичні принципи, як невід’ємні складові гуманізації навчального процесу, спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку й навчання студентів.

Отже, аналіз теорії і практики навчального процесу в національній системі освіти крізь призму гуманістичної стратегії свідчить, що відбувається переоцінка призначення і смислу функціонування цього процесу, його переорієнтація до особистості та сприяння їй в

саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації в умовах ринкової економіки.

Навчальний процес як організаційна форма існування суспільних явищ має власну структуру і складається з певних елементів.

Система навчального процесу, яка створює сучасну модель навчання, – це цілісна множина сукупності її основних складових. Слово “модель” (франц. *modele*, від лат. *Modulus* – міра) означає зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу [1, с. 245 – 248].

Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного і перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного) [6, с. 168]. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

Г. М. Сагач та інші науковці на основі гуманістичної парадигми освіти визначають такі вимоги для розробки дидактичної моделі:

- вона має бути об'єктивною (відображати суще);
- суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта);
- нормативною (відображати бажане);
- інтерактивною (передбачати діалог зі студентом);
- адаптивною (приспосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівня різновидів її досвіду);
- відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [7, с. 87].

Модель навчального процесу – це еталонне уявлення про навчання студентів, його конструювання в умовах конкретних вищих навчальних закладів. Вона визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу.

Основними її складовими мають бути цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуальний, контрольнорегульовальний, оцінково-результативний, суб'єкт-суб'єктний компоненти.

Особистісну спрямованість цієї моделі надають гуманізація, гуманітаризація і демократизація названих складових, а щодо процесуального компонента – формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогом і студентом. Студент може і повинен бути суб'єктом учіння.

М. С. Каган виокремлює три характеристики суб'єкта: *перша* (вихідна і головна) – його активність на протигагу пасивності або реактивності об'єкта; *друга* – свідомий і самосвідомий характер цієї активності, що сприяє цілеспрямованій і вільній діяльності; *третя* – його унікальність. Студент спроможний стати суб'єктом власного учіння (тією мірою, якою він володіє особистісними якостями). Перетворення студента на суб'єкта і є процесом виховання, становленням особистісних

якостей, прилученням студента до інших людей і його відособленням від інших, його соціалізацією та самоствердженням. “Людина є нічим іншим, як тим, що вона сама із себе робить”, – сказав про це Ж.-П. Сартр [8, с. 231].

На жаль, тільки в основі окремих сучасних концепцій навчання чи дидактичних систем лежить визнання ролі особистості як головної постаті навчального процесу. До цих систем, першою чергою, належать педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтоване навчання. Потреба бути особистістю, яка водночас є потребою бути ідеально репрезентованим у діяльності інших людей, значною мірою реалізується в сучасних дидактичних концепціях. Німецький соціолог К. Манхейм влучно зауважив, що людина може стати особистістю для самої себе тільки тією мірою, якою вона стала особистістю для інших, а інші є особистостями для неї [9, с. 81 – 82].

Знання і осмислення основних компонентів дидактичного процесу дають змогу педагогові передбачити конкретний варіант дидактичної системи, глибше зрозуміти суттєву характеристику навчання як педагогічного явища, науково обґрунтувати підходи до його практичного здійснення, прогнозувати результати реалізації.

Структура навчального процесу, по-перше, вказує на те, що навчання має двосторонній характер і зумовлює необхідність тісної взаємодії суб’єкта викладання і суб’єкта учіння на всіх етапах навчальної роботи, починаючи з постановки її мети та завдань і завершуючи перевіркою та оцінкою її результатів. “Вилучення” студентів на будь-якому етапі навчання призводить до припинення процесу їх навчальної діяльності.

По-друге, дає педагогам чітке уявлення про його основні ланки.

Завдання педагога у навчальному процесі:

- визначати цілі та завдання навчальної діяльності студентів;
 - формувати змістовні, емоційно забарвлені мотиви і мотивації навчальної діяльності;
 - визначати зміст освіти;
 - планувати й організовувати навчально-виховну діяльність студентів;
 - вибирати методи, форми і засоби проведення семінарських та практичних занять, лекцій;
 - надавати навчальній діяльності студентів позитивно емоційного забарвлення;
 - контролювати навчально-пізнавальну діяльність студентів;
 - оцінювати її результати тощо.
- Відповідно, основними ланками навчальної діяльності студентів є:
- усвідомлення цілей і завдань цієї діяльності;
 - формування, розвиток і збагачення її мотивів і мотивації;
 - осмислення теми нового матеріалу й основних проблем, які необхідно розв’язати;

–сприйняття, осмислення, запам'ятовування та узагальнення навчального матеріалу, його використання в практиці й подальше повторення;

–прояв емоційно-вольового ставлення до власних навчальних дій;

–самоконтроль і самооцінка навчальної діяльності та внесення до неї відповідних корективів і змін.

По-третє, дає педагогові чітке уявлення про динамізм і перманентність навчального процесу.

Можна визначити такі загальні цілі навчання в національній системі освіти:

–формуванню особистості як громадянина української держави;

–навчити студентів як суб'єктів ефективно вчитися, прищепити їм оптимальну методику учіння й самоучіння, формувати потребу в постійному творчому самовдосконаленні;

–озброїти студентів знаннями, навичками та вміннями, необхідними для успішної професійної та громадянської діяльності. Отже, мета навчання – це ідеальне мисленнєве передбачення педагогами і студентами кінцевого результату навчального процесу.

Стимулювально-мотиваційний компонент має велике значення для навчального процесу.

Формування мотивації навчальних дій – це відповідальний етап діяльності педагога. Глибокі, міцні, емоційно забарвлені та змістовні мотиви забезпечують ефективність навчальних дій студентів і надають їм конкретну направленість. Через те деякі автори, наприклад Ю. К. Бабанський, В. Оконь, розглядають мотивацію навчання як окремий компонент навчального процесу і формулюють відповідний принцип навчання: “До нього можна було внести принцип мотивації, оскільки мотивація присутня у всіх процесах освіти” [2, с. 137 – 139].

У своїх дослідженнях Є. Н. Ільїн, А. К. Маркова, Т. А. Матись, М. Є. Мільман, А. Б. Орлов та інші автори обґрунтували внутрішню і зовнішню мотивації навчальної діяльності та умови їх формування. Адже саме позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед педагог, є наріжною умовою конструктивної соціалізації. Відсутність або ж хибність такої мотивації призводять до загрози суспільної ізоляції та виникнення девіацій соціальної поведінки молоді” [10, с. 182].

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності складається із сукупності певних мотивів. Мотив навчально-пізнавальної діяльності – це намагання студента досягти певного рівня розвитку в учінні та професійній діяльності, в основі якої лежать глибокі, міцні й різноманітні загальнонаукові та професійні знання, навички й уміння [11, с. 23 – 24]. Своєю чергою, ця потреба викликає певне переживання, інтерес, спонуку. Таким чином, для активної участі студента в навчальній діяльності необхідно, щоб мета і зміст уміння та професійної діяльності не тільки були внутрішньо прийняті ним, але й набули для нього

особистісного смислу, викликали позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних дій.

Безперечно, навчальна діяльність студентів завжди є полімотивованою, тобто в навчальних мотивах поєднуються зовнішні та внутрішні. До зовнішніх мотивів належать прагнення отримати певний розвиток в учінні, набути нові знання, навички, вміння, взаємодіяти з друзями.

Внутрішні мотиви можна класифікувати у дві групи:

перша – пізнавальні мотиви, чи мотиви, які закладені в самій навчально-пізнавальній діяльності, ґрунтуються на інтересі студентів до змісту професійної діяльності (намагання пізнати щось нове, корисне і необхідне, оволодіти професійними навичками та вміннями, зрозуміти сутність різних професійних явищ тощо) і процесу пізнавальних дій (намагання виявляти розумову активність, обмірковувати та обґрунтовувати певні проблеми тощо);

друга – мотиви досягнення, в основі яких, за Д. Аткинсоном, лежить прагнення до успіху й уникнення невдач. Це можуть бути широкі соціальні мотиви, мотиви самовизначення, вдосконалення; вузькокорисні мотиви (намагання отримати заохочення, високі оцінки, прагнення бути найкращим серед товаришів); негативні мотиви (намагання уникнути неприємних відносин з педагогами, товаришами).

Безперечно, будь-який педагог повинен прагнути формувати в особистості, першою чергою, мотивацію навчально-пізнавальних дій, тому що їх у цьому разі цікавить сам зміст, смисл і процес навчально-пізнавальних дій, а у випадку мотивації досягнень – тільки прагматичний результат. Пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх розвиток. Тобто, основна проблема для студента в дидактичному процесі – не отримання високих оцінок (мотивація досягнення), а система глибоких, міцних загальнонаукових і професійних знань, навичок і вмінь, всебічний і гармонійний розвиток особистості.

Безперечно, мудро чинять ті педагоги, які мотивацію пізнання використовують для формування професійної мотивації та спрямованості особистості майбутнього спеціаліста. Тому в навчальному процесі повинні чітко окреслюватися контури і характер майбутньої професійної діяльності студентів.

Змістовий компонент містить усе те, що становить поняття “зміст освіти”, – систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей студентів, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і до професійної діяльності. Нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі передбачає, взагалі кажучи, освоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності [12, с. 143].

Зміст загальної освіти має відповідати таким вимогам:

- забезпечення особистісного розвитку особистості у навчально-пізнавальній діяльності;
- забезпечення загальної та професійної підготовки студентів;
- урахування реальних можливостей навчального процесу конкретних освітньо-виховних систем;
- забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості;
- підготовка громадян України до майбутньої професійної діяльності та формування активної життєвої позиції.

Вдосконалення змісту освіти є пріоритетною державною справою. У зв'язку з цим слід її, по-перше, гуманітаризувати, що передбачає інтеграцію різнорідних знань про людину, її мислення, про природу і суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, в єдину наукову картину світу; по-друге, вдосконалити навчальні програми та навчальні плани; по-третє, забезпечити сучасними методичними розробками та порадами; по-четверте, обґрунтувати сучасні критерії оцінки ефективності навчального процесу [13, с. 101].

Операційно-діяльнісний компонент – це організація практичної навчальної діяльності студентів з опанування змісту освіти. Цей компонент є одним із головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний.

Основні його складові – принципи, методи, форми, засоби навчання. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії педагогів й студентів, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

Контрольно-регулювальний компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу, вивчення результативності дій кожного її компонента, своєчасне внесення оптимальних корективів. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, шляхом проведення іспитів, заліків і опитувань. Суттєву роль має відігравати самоконтроль студентів у формі самоперевірки глибини засвоєння навчального матеріалу, правильності та швидкості виконання вправ, оцінки отриманих відповідей у задачах. Контроль і самоконтроль забезпечують зворотний зв'язок у навчальному процесі – одержання педагогом і студентом інформації про ступінь труднощів, типові недоліки, які зумовлюють необхідність внесення в цей процес відповідних змін і постійного його вдосконалення.

Оцінково-результативний компонент є завершальним у навчальному процесі. Ключове питання – що саме має бути об'єктом вимірювання і через яку систему вимірників визначатися в кожній освітній галузі. Адже результатом засвоєння є знання, способи діяльності, творчі вміння, навички, світоглядні цінності, і кожен предмет

має свої особливості і є специфічною часткою в загальноосвітній підготовці [2, с. 151 – 154]. Також необхідно звертати особливу увагу на моделювання системи критеріїв оцінки результатів розвитку освіти.

Цей компонент передбачає оцінку опанування студентами навчальної програми, освоєння певної сукупності знань, формування практичних навичок і вмінь, визначення рівня їх особистісного і професійного розвитку, дієвості як всього дидактичного процесу, так і окремих його компонентів, сформованості мотивації навчальної і професійної діяльності тощо. Також на цьому етапі відбувається контроль і самоконтроль за ходом дидактичного процесу.

Оцінка педагогами результатів навчальної діяльності має бути об'єктивною, систематичною і послідовною. Трудність оцінки полягає у тому, що вона є багатоаспектною. Дійсно, виховну функцію і цінність вона має тоді, коли є, по-перше, правильною (з погляду педагога) і справедливою (на думку вихованця) і, по-друге, відповідає загальноприйнятим критеріям оцінок.

На думку М. Міндера, освіта має надати знань, умінь і навичок діяльності (озброюючи методологією постійного самовдосконалення), життєвого досвіду (з опертям на демократичні загальнолюдські цінності) [2, с. 163 – 165].

І. А. Зязюн кінцевим результатом освіти вважає внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності і допомагати ближньому, бути добротворцем.

Таким чином, до результатів дидактичного процесу слід віднести:

- світогляд суб'єкта студента, його світосприймання і світорозуміння;
- особистісні якості;
- систему загальнонаукових і професійних знань, навичок, умінь і звичок;
- вміння творчо мислити;
- вміння вчитися, потребу самостійно набувати та постійно творчо поповнювати свої знання, вдосконалювати практичні та інтелектуальні навички та вміння;
- духовну, соціально-психологічну і професійну підготовленість.

Актуальна проблема – визначення сутності дидактичного процесу. Ряд авторів вважає, що стрижнем цього соціально-педагогічного процесу є двосторонні відносини між суб'єктами викладання й учіння. Активний, свідомий, цілеспрямований, творчий і плідотворний характер цих відносин, на їхню думку, – сутність дидактичного процесу. Деякі автори не повністю згодні з цим. І. Ф. Харламов, наприклад, вважає, що суттєву характеристику навчання становить не стільки взаємодія між суб'єктами викладання й учіння (хоча вона має місце), скільки вмiла організація і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності останніх, в яких би формах вона не протікала.

Відповідно він більш правильним вважає таке визначення: “Навчання є цілеспрямованим педагогічним процесом організації та стимулювання активної пізнавальної діяльності особистості з метою оволодіння науковими знаннями, вміннями та навичками, розвитку творчих, здібностей, світогляду та морально-естетичних поглядів і переконань” [12, с. 147].

Таким чином, аналіз теорії і практики навчального процесу в національній системі освіти крізь призму гуманістичної стратегії свідчить, що відбувається переоцінка призначення і смислу функціонування цього процесу, його переорієнтація до особистості та сприяння їй в саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації. Найважливіше в гуманістичному підході – це формування в студентів не лише нормативних знань, але передусім механізмів самоучіння і самовиховання з урахуванням максимального залучення індивідуальних здібностей кожного студента.

Література:

- 1. Словник** іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К., 1997. – С. 433.
- 2. Ягупов В. В.** Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
- 3. Бондаревская Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 – 17.
- 4. Галузинський В. М.** Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
- 5. Зязюн І. А.** Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8 – 13.
- 6. Оконь В.** Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина. – М., 1990. – С. 181.
- 7. Гончаренко С. У.** Зміст вищої освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 87.
- 8. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-Дана, 2002. – 437 с.
- 9. Ягупов В. В.** Дидактичне поняття : “навчальний процес” чи “процес навчання” / В. В. Ягупов // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 16 – 19.
- 10. Манхейм К.** Проблемы интеллигенции. Демократизация культуры / К. Манхейм. – М., 1993. – Ч. 1. – С. 81 – 82.
- 11. Келс Г. Р.** Процесс самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Г. Р. Келс. – М., 1999. – С. 23 – 24.
- 12. Загвязинский В. И.** Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособ. для вузов. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
- 13. Кондратюк О. П.** Методи і форми організації навчання / О. П. Кондратюк, А. І. Дьомін. – К., 1975. – 124 с.

Квітка І. М. Навчальний процес у ВНЗ та його гуманістичний характер.

Статтю присвячено організації якісного процесу навчання. Розглянуто й проаналізовано різні методики і технології з питань процесу навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, вища освіта, процес навчання, гуманізація навчального процесу.

Квитка И. Н. Обучающий процесс в ВНЗ и его гуманистический характер.

Статья посвящена организации качественного процесса обучения. Рассмотрены и проанализированы различные методики и технологии по вопросам процесса обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, высшее образование, процесс обучения, гуманизация учебного процесса.

Kvitka I. N. The process of learning in higher education and its humanistic character.

The article is devoted to providing quality learning. Different methodologies and technologies have been considered and analyzed on questions of teaching process in higher educational establishment.

Key words: higher education, higher education, the learning process, the humanization of the educational process.

УДК 378.046

Салій Т. М., Руденко В. М., Павленко М. А., Усачов О. М.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ
СИСТЕМИ ВНЗ**

Національна доктрина розвитку освіти в Україні одним із важливих завдань визначає забезпечення етичного й естетичного виховання особистості, сприяння формуванню особистості, здатної будувати своє життя, відносини з навколишнім світом на засадах високої духовності, сприймати, розуміти, цінувати і створювати прекрасне у всіх сферах своєї діяльності [1].

Інтеграція України до європейського освітнього простору передбачає суттєві зміни в організації навчання студентів. Перехід до Болонської системи організації навчального процесу веде до зміни акценту в навчанні на користь самостійної роботи студента, що передбачає активну роботу тих, хто навчається, з сучасними засобами інформаційного забезпечення навчального процесу. Перш за все, це

стосується взаємодії з навчальними інформаційними ресурсами ВНЗ. Така організація навчального процесу призводить до значного зменшення часу безпосереднього контакту викладача та студента. Але, за таких умов, роль і вплив викладача як носія певного світосприйняття, як особистості, здатної в міжособистісному спілкуванні прививати почуття прекрасного, формувати певне сприйняття навколишнього оточення значно знижується. Студент більшу частину часу активної навчальної роботи за нових обставин проводить у взаємодії з технічними засобами, які забезпечують доступ до інформаційного простору.

Така ситуація ставить за необхідне вивчення умов сприятливого естетичного впливу на студентів процесу взаємодії з інформаційними ресурсами ВНЗ.

Проблеми естетичного виховання досліджуються багатьма сучасними ученими в різних аспектах, зокрема розглядаються концептуальні підходи до естетичного виховання (І.Зязюн, М.Лещенко, Л.Масол, С.Мельничук, Б.Неменський та ін.), особливості естетичного виховання у вищих навчальних закладах (В.Ковальчук, А.Литвин, Л.Сліпчишин, О.Отич та ін.). Можливості використання у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій досліджують Б.Валясек, Р.Гуревич, Л.Коношевський, А.Литвин, Г.Нога, В.Сумський та ін.

Проблеми, які пов'язані з особистісно-орієнтованою парадигмою в освіті, зі змістовними концепціями освіти, психолого-педагогічними основами функціонування естетичного потенціалу освітньої середовища висвітлюються в роботах А.Асмолова, В.Беспалько, Є.Бондаревської, Л.Виготського, А.Данилюка, В.Сластеніна, В.Фоменко, І.Якиманської та інших.

Практика та результати спеціальних досліджень дозволяють стверджувати, що проблема реалізації принципів інтерактивної освітньої взаємодії за умов віртуальної освітнього середовища остається малодослідженою: не виявлено естетичного потенціалу інформаційних та телекомунікаційних технологій відносно компетенцій, які формуються в процесі існування в освітньому середовищі; не з'ясовано поняття «естетичний потенціал віртуального освітнього середовища». Крім того, поза увагою науковців та дослідників залишаються питання, пов'язані з впливом інформаційної середовища на світосприйняття студента, визначення елементів інформаційної системи ВНЗ, які мають найбільший вплив в процесі естетичного виховання її користувачів.

У контексті визначеного метою статті вважається визначення сутності естетичного виховання студента, висвітлення питань, пов'язаних зі структурою навчальних інформаційних ресурсів ВНЗ, розгляд потенційних можливостей сучасних інформаційних технологій в естетичному вихованні студентів вищих навчальних закладів.

В контексті змін, які відбуваються у суспільстві, що спричинені широким впровадженням інформаційних технологій, однією з найактуальніших задач є усвідомлення того, що є необхідними істотні

зміни в традиційних освітніх системах, технологіях і, відповідно, розробка нових шляхів їх розвитку.

Одним із ефективних шляхів забезпечення гармонії виховного середовища з цілісним світом особистості, її психологічного комфорту, почуттям захищеності й унікальності вважається створення максимально сприятливих умов щодо процесу навчання [2].

Система підготовки студентів у вищих навчальних закладах України передбачає формування конкурентоспроможних майбутніх фахівців, особистостей із розвинутими творчими здібностями, активних, діяльних. Вищі навчальні заклади покликані не лише навчати студентів певній спеціальності, а й формувати естетичне світосприйняття, розвивати естетичні почуття, естетичний смак. Адже від рівня естетичної вихованості, від уміння випускника передавати іншим людям своє розуміння добра, краси залежить його творча самореалізація як фахівця.

Сучасна педагогіка розглядає естетичне виховання як один з універсальних аспектів культури особистості, що забезпечує її рівень відповідно до соціального й психофізичного розвитку людини під впливом мистецтва та інших об'єктів і явищ реальності.

Естетичне виховання – це складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Естетичне виховання спрямоване, насамперед, на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах [3].

У понятті «естетичне виховання» ключовою дефініцією є «естетичне» – метакатегорія естетики, що аналізує емоційно-ціннісне ставлення людини до навколишньої дійсності та її потенційні здібності до творчості. Крім того, «естетичне» визначається як найважливіший елемент загальної культури людини, що потенційно формує творчу особистість, яка самореалізується в процесі соціалізації.

У більш широкому сенсі «естетичне виховання» – це соціально й культурно обумовлена частина процесу соціалізації, яка формує в людині емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, спрямована на активізацію сутнісних сил людини, що розвивають її здібності до повноцінного якісного перетворення соціокультурного простору, суб'єктом якого вона є.

Специфіку естетичного виховання складають тільки йому властиві характерні риси:

– естетичне виховання є системним. Маючи об'єктивно існуючий зв'язок з іншими видами та засобами виховання, воно завжди цілеспрямоване. Наявність мети естетичного виховання поєднана з усвідомленням та діяльністю людини і суспільства в цілому, що системно упорядковані. Проте результат естетичного виховання може

бути визначений по-різному: формування естетичного смаку, якість естетичної діяльності, естетичного відношення, естетичної культури, естетичного ідеалу тощо. Усі ці визначення мають сенс та складають мету естетичного виховання, тому що формують здатність людини щодо естетичного відношення до світу. Кінцевим результатом естетичного виховання є формування особистості, яка є творчою, цілісною та соціально цінною та володіє естетичною культурою;

– здатність не залишатися на пасивному ставленні до дійсності. Вона передбачає розвиток активно-творчої діяльності особистості в естетичному перетворенні світу. Механізм естетичного виховання може бути визначений як передача досвіду та навичок, що надбало суспільство, причому результативність цього процесу зумовлена усією сукупністю соціальних якостей особистості та суспільства;

– форми естетичного виховання мінливі; вони вперше застосовуються у ранньому дитинстві, ускладнюються залежно від розвитку насамперед структури знань та суспільних відносин, але ефективні лише тоді, коли не перериваються ні в особистому, ні у суспільному житті, тобто процес естетичного виховання або самовиховання повинен тривати постійно;

– естетичне виховання пов'язане з іншими аспектами розвитку суспільства. Економічні кризи, соціальна невлаштованість людей, голод, хвороби, відсутність гарантованих основних людських прав перешкоджають невідповідності естетичного виховання;

– естетичне виховання передбачає не тільки освоєння правил, естетичних норм, естетичних знань, але й естетичну діяльність людини, її участь у процесі естетичного перетворення дійсності.

Найважливішим завданням естетичного виховання, спрямованим на створення умов для гуманного життя, що характеризується культурою суспільних відношень і глобальною естетичністю з позицій вітагенного підходу, є прагнення навчити людину бачити, сприймати, оцінювати й відбирати естетичні об'єкти в навколишньому середовищі, розуміти їхнє місце й роль у соціокультурному просторі. Естетичне ставлення до навколишнього середовища через його універсальність, цілісність здатне істотно вплинути на естетичний розвиток особистості, оскільки естетичне виховання по своїй суті покликано допомогти тому, хто навчається, в процесі соціалізації [4].

Процес навчання студента здійснюється у навчальному середовищі, яке утворюється навчальним закладом для реалізації навчального процесу. Навчальне середовище – це таке штучно сформоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Навчально-виховний процес у правильно сформованому й естетизованому навчальному середовищі сприятиме не лише ефективному оволодінню особистістю навчальним матеріалом із того чи іншого предмета, а й її естетичному вихованню.

Навчальне середовище закладу освіти включає предметно-інформаційне та інтелектуальне підсередовища, які взаємодіють у процесі навчання і виховання. Предметно-інформаційне підсередовище завдяки комп'ютерам використовується інтелектуальним підсередовищем навчального закладу в процесі здійснення навчально-виховного процесу [5].

Інтелектуальне середовище навчального закладу утворюють особи, які є безпосередніми учасниками навчально-виховного процесу, і ті працівники, які забезпечують його успішне здійснення.

Предметно-інформаційне підсередовище навчального середовища закладу освіти поєднує предметно-інформаційні ресурси, що розміщені на електронних носіях інформації, і засоби взаємодії та їх використання, тобто предметно-інформаційне підсередовище є системою інформаційних і матеріальних об'єктів, яку утворюють комп'ютерні програми навчального призначення на електронних носіях інформації й апаратні засоби комп'ютерної техніки (комп'ютери, засоби і технології комп'ютерних мереж) [5].

Необхідною умовою існування навчального середовища є можливість реалізації у його межах інформаційного й діяльнісного компонентів навчально-виховного процесу. Достатньою умовою є наявність суб'єкта навчання та забезпечення у межах середовища циркуляції навчальної інформації в достатньому обсязі.

Як свідчить аналіз навчально-виховного процесу ВНЗ, рівень естетичної культури студентів не відповідає сучасним вимогам, що виявляється в недостатньому усвідомленні студентами ролі естетичного виховання в розвитку людини. Особливо значущими факторами для сучасного етапу естетичного виховання є засоби масової інформації, інформатизація освіти, підключення закладів освіти до Інтернет, утворення та активне використання системи навчальних інформаційних ресурсів навчального закладу.

До навчальних інформаційних ресурсів (НІР) ВНЗ належать матеріали в електронному вигляді, які можуть використовувати користувачі (викладачі та студенти) у навчальному процесі. Зокрема, до них зараховуються підручники, монографії, конспекти лекцій, навчальні презентації, навчально-методичні матеріали, інструкції до виконання лабораторних робіт, завдання до самостійних, розрахункових, курсових, дипломних робіт (проектів), тестові завдання тощо. Крім того, до цих ресурсів зараховується інформація щодо організації навчального процесу – розклади занять, контрольних заходів, екзаменів, консультацій, списки заборгованостей тощо.

Відповідно до структури ВНЗ, продуцентів та споживачів цих ресурсів їх зараховують до кафедрального, інститутського та університетського рівнів [6].

Кафедральний рівень об'єднує навчальні інформаційні ресурси, які створюються та використовуються користувачами, організаційно

підпорядкованими цій кафедрі (студенти, викладачі та адміністративний персонал кафедри). Сюди входять навчально-методичні матеріали кафедри (НММК), навчальні матеріали кафедри (НМК) та матеріали для перевірки знань (МПЗК).

Інститутський рівень об'єднує інформаційні ресурси, спільні для усіх користувачів, які організаційно підпорядковані цьому інституту. Зокрема, сюди входять НІР кафедрального рівня (НІРК), а також навчально-методичні матеріали інституту (НММІ), навчальні матеріали інституту (НМІ) та матеріали для перевірки знань (МПЗІ), розроблені на рівні інституту.

До інформаційних ресурсів університетського рівня належать загальні інформаційні ресурси – бібліотека студентська (СБ) та наукова (НБ), НІР інститутського рівня (НІРІ), навчально-методичні матеріали (НММУ), навчальні матеріали (НМУ) та матеріали для перевірки знань (МПЗУ), розроблені на найвищому рівні – рівні університету. Окремо слід виділити зовнішні навчальні інформаційні ресурси (ЗНІР).

Загальна структура системи навчальних інформаційних ресурсів вищого навчального закладу наведена на рис. 1.

Взаємодія студента з навчальними інформаційними ресурсами здійснюється або через інтерфейс взаємодії з певними ресурсами (віртуальні бібліотеки, спеціалізовані програмні комплекси для перевірки знань), або безпосередньо з певними ресурсами (навчально-методичні та навчальні матеріали різних рівнів доступу).

Як справедливо зазначає А. Литвин, одним із важливих принципів побудови сучасних програмних засобів є привабливий естетичний вигляд інтерфейсу програми. Дизайн програмного засобу – важлива складова його роботи. Відповідний вигляд не лише створює сприятливий емоційний фон для користувача, але й полегшує набуття навичок роботи в програмному середовищі. Важливим є правильне з естетичної, ергономічної та психологічної точок зору розміщення елементів інтерфейсу на екрані, їх розмірів, кольору, шрифту і т.і. Однак «зайві прикраси» відволікають увагу людини і можуть набриднути. При розробці та побудові відповідних програмних засобів потрібно прагнути до розумного балансу між зовнішньою привабливістю та функціональністю програми [7].

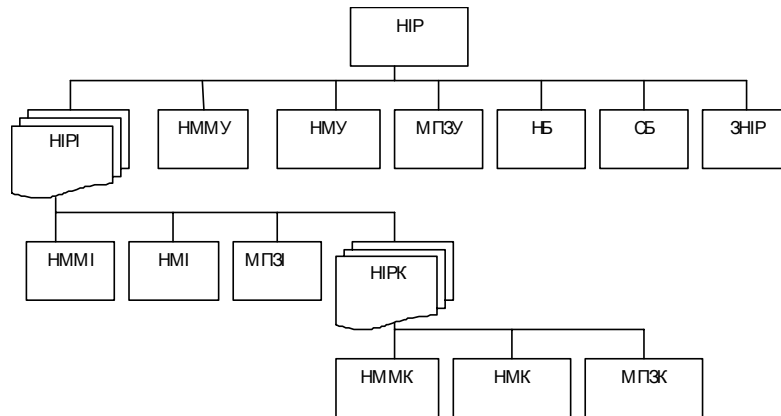


Рис. 1. Структура навчальних інформаційних ресурсів вищого навчального закладу.

Таким чином, можна визначити наступні умови естетизації навчального середовища: визнання важливості й необхідності естетизації навчального середовища, як і навчального процесу загалом; добирання і подання, за можливістю, відповідно до змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни матеріалу, який би сприяв естетичному розвитку студента; максимальне естетичне забезпечення навчальним середовищем навчально-виховного процесу, виходячи з принципів доцільності, достатності, гармонійності, відповідності темі заняття, специфіці підготовки того чи іншого фахівця; пошук і вдосконалення нових технологій, методів, форм та засобів естетизації навчального середовища та всього навчально-виховного процесу; оптимальне використання для естетичного розвитку особистості потенційних можливостей усіх навчальних дисциплін; вивчення, узагальнення і впровадження досвіду естетизації навчального середовища, навчально-виховного процесу й естетичного виховання особистості; розроблення і впровадження у навчально-виховний процес програм естетичного розвитку студентів і відповідних сучасних навчальних та методичних посібників, врахування у програмах і методичному забезпеченні навчальних дисциплін естетичного компонента [8].

Дотримання наведених умов здатне значним чином сприяти процесу естетизації навчального середовища, яка представляє собою приведення у відповідність до законів естетики складових елементів навчального середовища, зокрема предметно-інформаційного й інтелектуального підсередовищ.

Відповідно до структури ВНЗ навчальне середовище є багаторівневою розгалуженою структурою, формування та наповнення навчальними інформаційними матеріалами якої здійснюється на різних рівнях широким колом фахівців. Подібна не узгодженість в процесі створення єдиної бази навчальних інформаційних ресурсів призводить до

того, що створене навчальним закладом предметно-інформаційне підсередовище навчального середовища часто не відповідає вимогам естетичності. Проте естетичне виховання студентів вищих навчальних закладів, як важлива складова їх загальної підготовки, може і повинно відбуватися у процесі освоєння сучасних інформаційних технологій та їх користування при опрацюванні окремих навчальних дисциплін. Стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій надає широкі можливості для формування естетичних почуттів і смаків, розвитку естетичної культури, а також для естетизації будь-яких навчальних дисциплін, що вивчаються у ВНЗ. З метою реалізації таких можливостей важливо на етапі розробки та введення в роботу елементів предметно-інформаційного підсередовища навчального середовища залучати до роботи над створенням відповідних програмних та інформаційних засобів фахівців, здатних сприяти їх естетизації.

Література

1. **Національна** доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 10 – 11.
2. **Кондрицька О. І.** Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами артпедагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання”. – К, 2009. – Режим доступу : <http://www.nenc.gov.ua/doc/autoref/kondriska.pdf>. - 20 с.
3. **Гончаренко С.** Естетичне виховання // Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – С. 119.
4. **Малицька О. В.** Естетичне виховання майбутніх учителів у особистісно орієнтованому освітньому процесі / О. В. Малицька // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2005. – 210 с. – Режим доступу : http://bdpu.org/scientific_published/2005/pedagogics_4_2005/5.
5. **Чубарук О.** Підготовка вчителів гуманітарного профілю до використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання / О. Чубарук // Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. – Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. - Спецвипуск за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції „Проблеми розробки та впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання”. – 2007. – Вип. 2. – <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/2/statti/chybaryk/chybaryk.htm>.
6. **Чекурін В. Ф.** Модель інформаційної системи ВНЗ та підхід до оцінювання її ризиків / В. Ф. Чекурін, О. О. Будік // Вісник Національного університету „Львівська політехніка”. № 665. Автоматика, вимірювання та керування [Текст] : зб. наук. праць / ред. В. Б. Дудикевич. – Львів : НУ „Львівська політехніка”, 2010. – С. 83 – 90.
7. **Литвин А. В.** Естетичний потенціал інформаційних технологій у професійній освіті / А. В. Литвин // Професійно художня освіта України :

зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич (заступник голови), Р. Т. Шмагало (заступник голови) та ін. – Київ ; Черкаси : Видво „Черкаський ЦНТЕІ”. – 2005. – Вип. III. – С. 64 – 69. **8. Вдович С. М.** Естетизація навчального середовища як складова естетичного виховання особистості / С. М. Вдович // Креативна педагогіка : наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 1. – С. 31 – 34.

Салій Т. М., Руденко В. М., Павленко М. А., Усачов О. М.
Організація естетичного виховання студентів у процесі взаємодії з засобами інформаційної системи ВНЗ

В статті розглянуто питання, пов'язані з процесом естетизації предметно-інформаційного підсередовища навчального середовища вищого навчального закладу. Відповідно до визначеної структури навчальних інформаційних ресурсів ВНЗ сформульовано загальні умови його естетизації.

Ключові слова: естетизація, навчальне середовище, предметно-інформаційне підсередовище, інтелектуальне підсередовище, навчальні інформаційні ресурси.

Салій Т. М., Руденко В. Н., Павленко М. А., Усачев А. М.
Организация эстетического воспитания студентов в процессе взаимодействия со средствами информационной системы вуза

В статье рассмотрены вопросы, связанные с процессом эстетизации предметно-информационной среды вуза. Согласно определенной структуры учебных информационных ресурсов вуза сформулированы общин условия его эстетизации.

Ключевые слова: эстетизация, учебная среда, предметно-информационная среда, интеллектуальная среда, учебные информационные ресурсы.

Saliy T. M., Rudenko V. N., Pavlenko M. A., Usachov A. M.
Organization of the aesthetic education of students in the process of communication by means of information university

The questions related to the process aestheticization redmetno-information environmentof the university. According to the specific structure of educational informationresources, the university stated the conditions of his community aestheticization.

Key words: aesthetic quality, learning environment, subject-information environment, the intellectual environment, educational information resources.

УДК 371.134:82

О. Г. Сущенко

НАВЧАННЯ У ВНЗ ЯК ВИХІДНИЙ ЕТАП ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

Проблема формування професіоналів як суб'єктів праці й становлення професіоналізму як їх якісної характеристики набуває останнім часом особливої актуальності в різних напрямках психолого-педагогічних досліджень: інженерної психології - роботи В. Бодрова щодо психології професійної придатності, Ю. Стрелкова - з проблеми операційно-сислової структури професійного досвіду; в психології праці – роботи Є. Климова з проблем професійного самовизначення; В. Шадрикова – з проблем системогенезу професійної діяльності; Д. Завалішиної – стосовно аналізу взаємозв'язку професійного розвитку й професійного мислення.

Наявні теоретичні розробки й емпіричний доробок психологічної науки щодо різних видів професійної діяльності (роботи А. Маркової, Ю. Поваренкова, Г. Суходольського) дають підставу говорити про суттєві досягнення у вивченні сутності професіоналізму як психологічного феномену. Проблему сходження до професійних вершин вивчає відносно нова галузь психолого-педагогічної науки – акмеологія, у якій значущими стали роботи О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, А. Ситнікова, В. Сластьоніна тощо.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують роботи в галузі професійно-педагогічної підготовки, зокрема, присвячені проблемі професійної компетентності в контексті суб'єктного, компетентнісного й аксіологічного підходів (А. Журавльов, І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, З. Пуховська, Р. Шакуров). Розглядаючи проблему становлення педагога-професіонала, ми маємо **за мету** дослідити зв'язки суттєвих характеристик його особистості (мислення, спрямованості, саморегуляції діяльності, досвіду тощо) зі свідомістю як інтегратором особистісних і операціональних компонентів та послідовність сходження до вершин професіоналізму, починаючи з навчання у ВНЗ.

Термін “професіоналізм” у сучасній психолого-педагогічній літературі (А. Маркова, Ф. Ісмагілова, Н. Кузьміна) як правило використовується для визначення певної сукупності характеристик, що відбивають продуктивність професійної діяльності [3; 4]. Інші дослідники підкреслюють значущість особистісних та індивідних характеристик. У цьому плані ми поділяємо думку Є. Климова [2], який пропонує розглядати професіоналізм як системне утворення, що включає не тільки високий рівень знань, умінь і результатів у виконуваній діяльності, але й певну системну організацію свідомості, психіки

людини. Отже, слідом за С. Дружиловим і Є. Климовим ми розглядаємо професіоналізм як системне утворення на основі таких вимірів: а) як властивості; б) як процесу; в) як стану людини-професіонала. Отже, професіоналізм як властивість є інтегральним утворенням, сукупністю найбільш стійких і таких, що постійно виявляються, властивостей суб'єкта професійної діяльності й забезпечують її певний кількісно-якісний рівень. На цій підставі професіоналізм як властивість можна вважати результатом онтогенезу людини в процесі її професіоналізації.

Якщо розглядати професіоналізм як процес, то він повинен мати певні етапи, які змістовно відбивають просування в часовому вимірі: початок, протікання, (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію тощо), закінчення. С. Дружилов [1, с. 31] виділяє наступні етапи розвитку професіоналізму: допрофесіоналізм (початок професійної діяльності, коли результативність праці недостатньо висока); власне професіоналізм (відповідність зовнішнім і внутрішнім критеріям, демонстрація стабільно високих результатів); суперпрофесіоналізм – відповідає наближенню до вершин професійного сходження (акме); післяпрофесіоналізм (вважається, що людина може стати експрофесіоналом або наставником для інших). Стосовно останнього етапу ми не поділяємо думку автора, оскільки вона, з нашої точки зору, допускає двояке трактування - експрофесіонал – людина, що перестала активно діяти й наставник – активно діючий суб'єкт, який навчає інших.

Аналізуючи поняття професіоналізму, ми виходимо з того, що за своєю сутністю воно покликане обслуговувати систему більш високого порядку – систему професійної діяльності і таким чином забезпечувати відповідні результати, тобто з функціональної точки зору професіоналізм виконує функцію перетворення об'єкта праці (у педагогічній діяльності "об'єктом" праці виступає особистість учня, суб'єкт взаємодії) через вирішення професійних завдань. У цьому контексті цілком логічним постає питання визначення критеріїв і показників професіоналізму.

Ураховуючи активність суб'єкта професійної діяльності, Ю. Поваренков [6] виокремлює три узагальнених критерії: професійну продуктивність, професійну ідентичність і професійну зрілість. Нам здається доцільним визначення в якості одного з критеріїв професіоналізму професійної ідентичності, оскільки вона вимагає прийняття суб'єктом певних ідей, переконань, цінностей, які поділяє професійна спільнота. Отже, сформована професійна Я-концепція (цю ідею ми розвиваємо у своєму дослідженні) може слугувати об'єктивним критерієм професіоналізму.

Критерій професійної зрілості висунуто Д. Сьюпером [2] і свідчить про здатність суб'єкта співвідносити власні професійні можливості й потреби з професійними вимогами, що висуваються до нього. Показниками означеного критерію можна вважати слідом за Д. Сьюпером професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції. У структурі самооцінки виокремлюють операційно-

діяльнісний і особистісний аспекти. Перший - пов'язаний із самооцінкою себе як суб'єкта діяльності (професійна компетентність у певній галузі знань, умінь тощо; другий – з оцінкою власних якостей, з ідеальним Я в професійній Я-концепції. Так само ми поділяємо думку С. Дружилова [1] в тому плані, що в професійній оцінці й самооцінці доцільно виділяти оцінку результату як ступінь задоволеності вирішеним завданням і оцінку потенціалу, що буде слугувати вектором подальшого професійного зростання.

Якщо розглядати професіоналізм з морфологічної (структурної) точки зору, то можна на підставі викладеного вище визначити феномен професіоналізму як сукупність трьох підсистем: професійної продуктивності, системотвірним чинником якої виступатиме ефективність (продуктивність) діяльності; професійної ідентичності з системотвірним фактором професійної спрямованості й професійної зрілості, значущими компонентами якого виступають смисл, професійна честь, цінності. Проблема професійного зростання в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях розглядається і як життєва стратегія. Зокрема, С. Дружилов [1] пропонує як один із підходів до вивчення проблеми професіоналізму виокремлення категорії суб'єктів (індивідуальних, групових), для яких ефективність професійної діяльності постає й життєво важливою проблемою. Так, на рівні окремої людини, фахівця ефективність професійної діяльності уявляється його особистою проблемою, оскільки, з одного боку, пов'язана із задоволенням потреб, а з іншого – з побудовою професійного кар'єрного шляху в контексті загальної життєвої стратегії.

Наступною сходинкою в цій умовній ієрархії виступає суб'єкт-роботодавець (зокрема – керівник освітнього закладу), для якого вкрай важливою проблемою є формування високопрофесійного педагогічного колективу, здатного ефективно вирішувати завдання розвитку особистості вихованців. Якщо розглядати рівень колективного суб'єкта як професійної спільноти, то, безперечно, розвиток професіоналізму кожного її члена є умовою еволюції інституту професіоналів певного профілю. Не викликає сумніву й той факт, що для суспільства в цілому проблема підготовки професіоналів, ефективність їх праці є важливою з точки зору розвитку суспільства, сходження на більш високий щабель еволюції.

У низці досліджень щодо розуміння поняття “професіоналізм” і вимірювання його ефективності, висловлюється ідея тлумачення професіоналізму в контексті життєвих досягнень. Ми поділяємо думку авторів щодо значущості в житті людини такого феномену як успіх. Важливість успіху в житті людини підкреслює й американський психолог У. Джеймс (1997 р.), який вважає, що успішність або неуспішність в діяльності є однією з провідних тенденцій розвитку людини. У тому ж напрямку розгортає свою думку й А. Лібін, який визначає вектор життєвого успіху як суму векторів особистісного успіху,

що розуміється як ступінь самовдосконалення людини й професійного успіху. Один із фундаторів праксеології, польський дослідник Т. Котарбінський (1975) успішність діяльності пропонував визначати через так звані праксеологічні критерії – корисність, точність, чистота продукту.

Усталеною тезою сучасної теорії домагань і мотивації досягнень є наступне положення - людина сподівається на успіх і прагне його й водночас боїться неуспіху та уникає його. Неуспіх негативно позначається на самооцінці суб'єкта, знижує його соціальний статус, формує негативні емоції. У той час як успіх є благом, якого треба прагнути, оскільки він підвищує всі особистісні прояви (позитивні емоції, зростання мотивації, самооцінки, соціального статусу тощо). Ми пов'язуємо психологічний механізм успіху-неуспіху з виявленням і подальшим розвитком професіоналізму, оскільки таке посилення уявляється цілком логічним (професійна діяльність є видовим поняттям до родового – діяльність).

З точки зору порівняно нового напрямку наукових досліджень – акмеології - вершини професіоналізму визначають терміном “акме” (Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Сластьонін). Окремі дослідники, зокрема А. Маркова [4], вважає, що професіоналізм може бути описаний через співвідношення мотиваційної сфери особистості (професійні цінності, цілі, самооцінка й рівень домагань, структура мотивів) і операційної (професійні здібності, технології, прийоми як складові професійної майстерності тощо). Нею також запропоновані критерії професіоналізму: об'єктивні – визначають, наскільки педагог відповідає вимогам професії, показниками яких автор вважає високу ефективність праці, досягнення певного статусу, вміння вирішувати різноманітні завдання освіти й виховання; суб'єктивні – наскільки професія відповідає потребам, мотивам, нахилам; задоволеність власною працею, стійка педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості; результативні – досягнення певних результатів; процесуальні – використання для досягнення результатів соціально-прийнятних технологій і засобів; нормативні – володіння нормами професійної діяльності; індивідуально-варіативні – проявляються в намаганні виявлення індивідуального стилю діяльності, самореалізації; соціальної активності – виявлення усталеної соціальної і професійної активності; професійної належності (чесноти професіонала). Визначальною ознакою професіоналізму А. Маркова вважає готовність до творчого вирішення професійних завдань, а також до самовдосконалення й праці над собою.

У психології праці професіоналізація розглядається як процес становлення індивідуального професіоналізму. Ряд дослідників, зокрема Е. Зеєр [5], виходять з тези про професіоналізацію як змінення людини в цілому – розвитку її індивідних, особистісних, суб'єктних якостей,

формуванням індивідуальності, результатом якої є нова специфічна якість – професіоналізм.

Узагальнюючи різні підходи до трактування сутності поняття “професіоналізація” у порівнянні близькими йому за змістом “становлення професіонала”, “професійне становлення особистості” тощо, ми слідом за О. Фонарьовим [7] робимо висновок про те, що професійне й особистісне становлення до певної міри розглядаються як окремі процеси. Але, як нам убачається, професійне становлення є органічною частиною загального становлення людини впродовж її життєвого шляху, тобто розвиток людини в професії можна вважати одним із засобів цілісного розвитку особистості, на який значною мірою впливає професійне навчання.

Ще одна площина, у якій розглядається процес професіоналізації, це співвіднесення його з процесом соціалізації (Л. Мітіна, Ю. Поваренков), що має рацію, оскільки засвоєння професійних цінностей і досвіду відбувається під час входження в професійне середовище, яке виступає частиною широкого соціуму, у якому визрівають і розвиваються професійні вимоги [5; 6].

Слід також зауважити, що в численних дослідженнях з проблеми професіоналізації відсутнє чітке визначення професіоналізму як психологічного феномену. Більшість авторів виходить з імпліцитного розуміння професіоналізму як високої успішності під час виконання професійної діяльності.

З огляду на викладене вище, ми розглядаємо професіоналізм як інтегральну якість особистості, яка формується в професійній діяльності й спілкуванні (первинно закладається в процесі професійної підготовки), у професійному середовищі й виявляється не тільки в комплексі спеціальних знань і умінь, але й системі набутих цінностей, смислів, мотивації. Тобто, професіоналізм, як інтегральна якість людини тісно пов’язана із самосвідомістю й свідомістю, зокрема – професійною.

Отже, як нам уявляється, процес професійної підготовки як первинна ланка становлення професіоналізму повинен бути змістовно орієнтованим на формування професійної свідомості й самосвідомості.

Таким чином, для становлення й подальшої професіоналізації майбутнім фахівцям необхідно створення педагогічного середовища, у якому цілеспрямовано формуватимуться уявлення про цінності й смисли професії, зокрема – педагогічної, механізми оволодіння технологічними вміннями, а також вироблення й прийняття педагогічних рішень. Крім того, сформованість професійного Я-образу уявляється нам важливим показником (чинником) успішності в майбутній професійній діяльності та знаходить найбільш повне втілення у відповідній ідеальній моделі.

Звертаючись до моделей професійного становлення (адаптивної поведінки й професійного розвитку), які пропонує Л. Мітіна [5], спираючись на положення С. Рубінштейна про два способи життя, зауважимо, що, на наш погляд, доречніше було б говорити про два рівні

професійного становлення (адаптивний і конструктивний), оскільки цілком логічним на шляху становлення (зокрема й професійного) процес адаптації передує іншим, більш високого рівня складності й, відповідно, змісту – процесам. Отже, організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної і початкової освіти на основі концептуальної моделі педагогічної діяльності, яка по суті буде висхідною від ідеальної через адаптивну до конструктивної за змістом, стане оптимальним шляхом процесу становлення педагога-професіонала. І провідним мотиваційним чинником становлення професіоналізму майбутніх педагогів стає намагання якомога повнішої реалізації їх можливостей (самореалізації), формування сенсу життя, філософії професіонала, який обиратиме шлях конструктивного професійного розвитку.

У такому контексті формування внутрішньої (психічної) концептуальної моделі, на думку багатьох дослідників, є однією з найважливіших психологічних детермінант становлення професіоналізму (С. Дружилов, В. Хашина), і включає уявлення фахівця про коло вирішуваних професійних завдань, технологій їх вирішення, готовності до дій у нестандартних ситуаціях тощо. Важливу роль у побудові концептуальної моделі професійної діяльності відіграє, на нашу думку, професійна свідомість, оскільки побудова ідеальних (концептуальних) моделей вимагає узгодженої діяльності мислення, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової і регулятивно-оцінної сфер, використання професійних знань у їх актуальному й потенційному виявленні тощо.

Слідом за С. Дружиловим і В. Хашиною [1] (у нашій інтерпретації) ми виокремлюємо в концептуальній моделі професійної діяльності (КМПД) три складових: образно-цільову, інтелектуально-інформаційну й технологічну. Образна складова включає образи-цілі різного рівня, образи-об'єкти, образи-умови. Інтелектуально-інформаційна характеризується інформаційною повнотою (насиченістю), що забезпечує володіння інтегрованими знаннями, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формування конструктивного мислення, готовність до використання широкого спектру сучасних технологій. Технологічна складова проявляється в тому, що педагог може вибудовувати й втілювати систему навчально-виховної діяльності з прогнозованим результатом, спрямованим на розвиток особистості учня, тобто виступати суб'єктом професійної діяльності. Отже, розвиток рефлексії, смислів, професійної спрямованості, стійких мотивів, прогностичного мислення, професійної компетентності за умови побудови процесу професійної підготовки як інтерактивної взаємодії суб'єктів діяльності, що складають ціннісно-орієнтовану спільноту (студенти, викладачі, педагогічні працівники освітніх закладів) через формування концептуальної моделі професійної діяльності й становить, на нашу думку, сутність процесу становлення педагога-професіонала.

Підсумовуючи викладене вище, можемо зазначити, що більшістю дослідників процес професіоналізації не розглядався як процес розвитку

професійної свідомості, й, відповідно, розвинена професійна свідомість не розглядалась як умова успішного професійного становлення й досягнення професійних вершин. Але наведені дослідницькі позиції переконують у думці, що професійно значущі характеристики особистості як суб'єкта професійної діяльності тісно пов'язані зі свідомістю й зумовлюють, з одного боку, успішність процесу професійного зростання на всіх його етапах, а з іншого – розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності.

Література:

1. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6. – С. 40 – 45. **2. Климов Е. А.** Пути в профессионализм: (психологический взгляд) / Е. А. Климов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 318 с. **3. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с. **4. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с. **5. Митина Л. М.** Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 200 с. **6. Поваренков Ю.** Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с. **7. Фонарев А. Р.** Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 72 – 83.

Сущенко О. Г. Навчання у ВНЗ як вихідний етап професіоналізації.

У статті розкрито підходи щодо визначення сутності професіоналізму, етапів професійного становлення майбутніх фахівців-педагогів, обґрунтовано значущість етапу професійної підготовки у ВНЗ на основі формування концептуальної моделі педагогічної діяльності.

Ключові слова: професіоналізм, акмеологія, професійне становлення особистості, концептуальна модель педагогічної діяльності.

Сущенко О. Г. Обучение в вузе как исходный этап профессионализации.

В статье раскрываются подходы к определению сущности профессионализма, этапов профессионального становления будущих педагогов, обосновывается значимость этапа профессиональной подготовки в ВУЗе на основе концептуальной модели педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, акмеология, профессиональное становление личности, концептуальная модель педагогической деятельности.

Suschenko O. G. Studying at a Higher Education Institution as a Final Stage of Professionalization.

The article deals with professionalism, stages of professional development of teachers. Special attention is given to professional training at the higher education institution by modelling pedagogical activities.

Key words: professionalism, akmeology, professional formation of a personality, concept of pedagogical activities.

УДК 378.011.33

Н. О. Ткачова, Т. К. Варенко

**ДОСВІД ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

Активні демократичні перетворення, якими характеризується сучасна соціокультурна ситуація, зумовили суттєві зміни в ціннісних світоглядних орієнтаціях. Тому важливим завданням школи сьогодні є виховання соціально активних, високоморальних особистостей, які з повагою ставляться до інших членів суспільства незалежно від їх національності, соціальної належності, віросповідання та особистих переконань, котрі можуть суттєво відрізнятися від їх власних життєвих принципів. Оскільки ключову роль у формуванні таких особистостей відіграє вчитель, він має бути для учнів взірцем толерантної поведінки. На жаль, висновки багатьох науковців та результати нашого власного дослідження свідчать про те, що значна частина шкільних педагогів допускає у спілкуванні зі школярами неетичні висловлювання на адресу інших людей, нездатна усвідомити й прийняти самоцінність кожної дитини. У світлі цього проблема виховання толерантності студентів як майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу є актуальною проблемою, яка вимагає вирішення на теоретичному та практичному рівнях.

Як свідчить аналіз наукових праць, ця проблема досліджувалася в різних напрямках: проведено теоретичний аналіз поняття “толерантність” з позиції філософії (Ю. Бромлей, Р. Валітова, В. Лекторський), психології (О. Асмолов, Г. Балл, О. Леонтьєв та ін.), педагогіки (І. Бех, І. Зязюн, В. Петрицький, П. Степанов), визначено шляхи формування окремих видів толерантності (В. Бойко, О. Грива, І. Гриншпун, А. Жадан, Н. Лебедева, О. Лункова), висвітлено роль толерантності в професійній діяльності фахівців різного профілю, зокрема вчителів, та технології її формування (Н. Чернуха, Л. Капустіна, Є. Карякіна та ін.), розкрито аксіологічні основи вдосконалення професійної діяльності вчителів (Н. Асташова, В. Гриньова, В. Кремень, М. Никандров, З. Равкін, В. Сластьонін, О. Сухомлинська). Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження проблеми виховання толерантності педагогів,

рівень її сформованості на практиці в цілому залишається незадовільним, що вимагає продовження наукового пошуку в даному напрямі.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови виховання толерантності в майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу й проаналізувати ефективність їх впровадження на практиці.

Як свідчить аналіз наукової літератури, авторами пропонуються різні визначення поняття толерантність. Так, зокрема, під цим терміном науковці розуміють:

- терпимість, поблажливість до когось чи чогось (Є. Захаренко, Л. Комарова, І. Нечаєва [1]);
- терпимість однієї людини до іншої, незважаючи на неподіляння нею її поглядів, смаків, вчинків, стилю поведінки, способу життя тощо; визнання особою права на існування в іншого суб'єкта власних переконань, точок зору, смаків тощо, які відрізняються від її власних об'єктів переваг; внутрішня усвідомлена терпимість особи, яка ґрунтується на моральній емпатії (В. Петрицький [4]);
- терпимість, витривалість, психічна сталість за наявності фрустраторів і стресорів; терпимість до різних поглядів, неупередженість щодо оцінювання людей і подій (Є. Рапацевич [6]);
- утримання від протесту чи будь-якої реакції засудження при збереженні себе як морального суб'єкта й небайдужого ставлення до світу (Г. Осипов [7]).

Більш повне трактування поняття “толерантність” пропонується А. Гусейновим і І. Коном, які визначають його як моральну якість, що характеризує ставлення особи до інтересів, переконань, вірувань, звичок та поведінки інших людей та виражається у прагненні досягнути взаєморозуміння й узгодженості різних інтересів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення й переконання. На думку авторів, толерантність можна сприймати також як форму виявлення поваги особистості до іншої людини, визнання за нею права на власні переконання, на можливість суттєво відрізнитися у своїх характерних особистісних властивостях від інших членів суспільства [5, с. 318].

Важливо також звернути увагу на те, що толерантність не передбачає відчуття особистістю байдужості до оточуючих людей, усвідомлення власної незалежності й свободи від їх поглядів, тобто не зводиться до індиферентності. Більш того, як справедливо підкреслюють автори філософської енциклопедії, у змісті толерантності вже закладений елемент критики, бо наявність цієї якості в особі свідчить про те, що вона в душі може не погоджуватися зі своїм партнером по спілкуванню й навіть засуджувати його слова, переконання чи дії, втім, незважаючи на це, все ж таки готова піти на поступки та змиритися з особистісними проявами суб'єкта, які вона не поділяє. Отже, як уважають науковці, бути толерантним – це значить щось засуджувати й тільки після цього примиритися з об'єктом власного засудження, адже якщо людину не хвилює певний факт, у неї не виникає необхідність з ним змиритися [8].

Докладно не зупиняючись на аналізі різних позицій щодо тлумачення вищевказаної дефініції, відзначимо, що в основу нашого дослідження покладено визначення толерантності, яке було запропоновано в “Декларації толерантності”, прийнятої в 1995 р. ООН з питань освіти, науки й культури. Відповідно до нього, толерантність означає “повагу, прийняття й розуміння багатой різноманітності культур, форм самовизнання й способів вияву людської індивідуальності”, “активне ставлення, що формується на основі визнання універсальних прав і свобод людини” [2, с. 15].

Розкриваючи психологічні аспекти реалізації аксіологічного підходу до проблеми толерантності, Г. Кожухар зазначає, що під час взаємодії особистості з іншою людиною відбувається, з одного боку, її цілісне сприйняття, що базується на сталій системі її ставлень, а з іншого боку – “фрагментарне” сприйняття цієї людини, що звичайно включає певні оцінки, непогодження з чимось і навіть його засудження. Якщо система відносин суб’єкта узгоджується з ціннісно-смісловою основою толерантності, його негативні думки про іншу людину поступово трансформуються в примирення, прийняття, тобто в толерантне ставлення. Якщо замість такої базової системи ставлень у нього домінує оціночність і неприйняття, то його непогодження може перерости до стану інтолерантності – відкритого прояву нетерпимості. Антагонізм між партнерами спілкування Г. Кожухар сприймає як своєрідну точку біфуркації, від якої подальший процес взаємодії людей відбувається або на основі толерантності, або інтолерантності. У світлі вищевказаного дослідника робить висновок про те, що толерантну поведінку особистості можна стимулювати за допомогою актуалізації її ціннісних домінант, адже саме цінності являють собою основні регулятори життєдіяльності учасника взаємодії. Отже, одним із важливих питань, які пов’язані з вихованням толерантності людини, є питання про те, за допомогою яких умов ці цінності будуть засвоюватися особою [3].

Слід відзначити, що наявність толерантності є важливою вимогою до кожного члена сучасного суспільства, однак особливо значущу роль вона відіграє у професійній діяльності вчителя, який формує потреби, ідеали, переконання своїх вихованців. Оскільки в педагогічній взаємодії беруть участь, з одного боку, доросла людина, дипломований фахівець у галузі педагогіки, а з іншого – дитина, яка ще не є зрілою особистістю й не має багатого життєвого досвіду, рівноправність їх позицій у цій взаємодії має певною мірою умовний характер і, зрозуміло, відповідальність за її результати покладається на вчителя. Тому, сприймаючи кожного школяра як унікальну індивідуальність, яка має право на власні погляди, судження, вибір певного варіанту дій у конкретних ситуаціях, учитель має систематично аналізувати, наскільки думки, почуття, поведінка школярів узгоджується із соціально значущими цінностями й на основі результатів цього аналізу обирати певний спосіб педагогічного впливу.

Як свідчить аналіз наукових джерел (Л. Капустіна, Є. Карякіна, Г. Кристалл, Г. Кожухар, О. Скрябіна та ін.), толерантність як складне новоутворення включає в собі три складники: когнітивний, емоційний й поведінковий. Перший з них є результатом засвоєння знань про суть толерантності, усвідомлення та прийняття особою неоднозначності, багатомірності існуючого світу, наявності суттєвих відмінностей у сприйнятті й оцінюванні різними людьми існуючої реальності, відносності, неповноти й суб'єктивності власних уявлень про неї, а головне – унікальності та самоцінності кожної особистості, яка має право на власні думки й переконання. Другий складник створює оптимальне емоційне тло для спілкування, забезпечує своєчасне коригування особистістю негативних емоцій відносно інших людей, настроювання її на позитивне сприйняття їх відмінностей. Третій складник толерантності проявляється у словах, діях суб'єкта під час взаємодії з іншими людьми.

Під час проведення дослідження було з'ясовано, що вищі педагогічні навчальні заклади мають значні можливості щодо виховання толерантності в майбутніх учителів. На основі вивчення цих можливостей і врахування думок науковців щодо структури феномену толерантності нами було визначено педагогічні умови, які сприяють успішності цього процесу.

Так, було зроблено припущення, що перша з цих умов має забезпечувати засвоєння студентами знань про сутність толерантності як особистісної властивості та аксіологічні засади її виховання, а також формування в них переконань про необхідність виявлення учителем толерантності в педагогічній взаємодії з учнями. Під час проведення експериментальної роботи у ВНЗ ця умова реалізовувалася як на аудиторних заняттях під час викладання різних навчальних дисциплін, так і в позааудиторній діяльності студентів. Так, наприклад, для засвоєння майбутніми фахівцями знань, які є основою для толерантної поведінки, читалися спеціальні лекції, проводилися бесіди, дискусії на відповідну тематику, обговорення різноманітних проблемних ситуацій із студентського і шкільного життя тощо. Молоді люди також залучалися до самоосвіти з метою підвищення їх обізнаності з питань здійснення толерантної взаємодії, а також інтеріоризації соціально значущих цінностей, на засадах яких ця взаємодія відбувається.

Реалізація другої з визначених умов, спрямованих на успішне виховання толерантності студентів, забезпечувала створення сприятливої психологічної атмосфери, яка вимагала від усіх учасників педагогічного процесу прояву поважливого ставлення до навіть неприйнятних для них точок зору, ідеалів, норм, стилів поведінки інших людей. Значна увага з боку викладачів приділялася також стимулюванню розвитку в майбутніх учителів здатності до емпатії й рефлексії. У свою чергу, це давало змогу певною мірою згладити розбіжності в поглядах студентів, визначити їм ті цінності, принципи, які їх об'єднують, а як наслідок – спонукало кожного з них усвідомити свою емоційно-ціннісну єдність з іншими учасниками

взаємодії. Упровадження вищевказаної умови в експериментальній роботі відбувалося через залучення майбутніх фахівців до виконання спеціальних психологічних вправ, до участі в комунікативно-рольових іграх, тренінгах, які настроювали їх на уважне слухання партнерів по спілкуванню та стимулювали появу бажання зрозуміти цих людей, допомагали їм оволодіти вміннями справлятися із власним емоційним напруженням, своєчасно визначати й коригувати неприємні переживання тощо.

У процесі проведення дослідження було також зроблено висновок про те, що третьою з визначених умов є забезпечення набуття студентами досвіду толерантної поведінки в різних видах колективної діяльності. Впровадження цієї умови в педагогічний процес вищого навчального закладу передбачало, що під час спільної взаємодії студенти закріплювали на практиці засвоєні знання про норми спілкування, відпрацьовували вміння домовлятися між собою, досягаючи компромісів і консенсусів, своєчасно попереджали, а при необхідності швидко розв'язували конфліктні ситуації.

Аналіз отриманих даних експериментальної роботи свідчить про те, що реалізація вищевказаних педагогічних умов дійсно забезпечила позитивний вплив на вихованість толерантності в майбутніх учителів. Так, у них спостерігалось підвищення рівня знань про суть толерантності та її роль у професійній діяльності педагога, вони демонстрували більшу сталість емоцій у проблемних ситуаціях, готовність зрозуміти позиції своїх опонентів, виділивши в ній сильні та слабкі сторони, наявність умінь розбудовувати між собою конструктивний діалог під час ділової комунікації тощо. У майбутньому дослідженні планується уточнити, які саме засоби, форми й методи роботи забезпечують найбільш вагомий вплив на виховання толерантності студентів, а також розробити методичні рекомендації з цього питання.

Література:

- 1. Захаренко Е. Н.** Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / Е. Н. Захаренко, Л. Н. Комарова, И. В. Нечаева. – М. : Азбуковник, 2003. – 640 с.
- 2. Декларация** принципов толерантности / Э. Бетти // Толерантность – дорога к миру. – М. : Смысл, 2001. – С. 9 – 19.
- 3. Кожухарь Г. С.** Акмеологический и аксиологический подходы к проблеме толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // <http://akme31.narod.ru/21.html>.
- 4. Петрицкий В. А.** Толерантность – универсальный этический принцип / В. А. Петрицкий // Известия СП лесохозяйственной академии. – СПб., 1993. – С. 139 – 151.
- 5. Словарь** по этике / под ред. И. С. Кона, А. А. Гусейнова. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – 477 с.
- 6. Современный** словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : “Современное слово”, 2001. – С. 790.
- 7. Социологический** энциклопедический словарь / отв. ред. Г. В. Осипов. – М. : Прогресс, 1997. – 460 с.
- 8. The Encyclopedia of Philosophy** / Ed. Paul Edwards). – New York : Macmillan, 1967. – Vol. 1-8. –P. 143 – 146.

Ткачова Н. О., Варенко Т. К. Досвід виховання толерантності в майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу.

У статті визначено суть поняття “толерантність”, розкрито специфіку виявлення цієї професійно-особистісної якості в педагогічній діяльності, обґрунтовано педагогічні умови виховання толерантності у студентів педагогічних ВНЗ на основі толерантного підходу та проаналізовано ефективність їх запровадження на практиці.

Ключові слова: толерантність, майбутні вчителі, аксіологічний підхід, вищі педагогічні навчальні заклади, педагогічні умови.

Ткачева Н. А., Варенко Т. К. Опыт воспитания толерантности у будущих учителей на основе аксиологического подхода.

В статье определено сущность понятия “толерантность”. Раскрыта специфика проявления этого профессионально-личностного качества в педагогической деятельности. Обоснованы педагогические условия воспитания толерантности у студентов педагогических вузов на основе аксиологического подхода и проанализирована эффективность их внедрения на практике.

Ключевые слова: толерантность, будущие учителя, аксиологический подход, высшие педагогические учебные заведения, педагогические условия.

Tkachova N. O., Varenko T. K. Practice of teaching future teachers tolerance on the basis of the axiological approach.

The article defines tolerance as a notion; reveals the peculiarities of this professional-personality quality manifesting itself in teaching; grounds the educational conditions of teaching pedagogical university students tolerance on the basis of the axiological approach; and analyzes the efficiency of the implementation thereof.

Key words: tolerance, future teachers, axiological approach, pedagogical university, educational conditions.

УДК 378.015.31

Г. Б. Хабарова

**ВПЛИВ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ
НА ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Позанавчальна діяльність є невід’ємною частиною виховної роботи у вищому навчальному закладі, така ж пріоритетна як і навчальна. Для студентів позанавчальна діяльність є суто добровільною, для вищого навчального закладу – частина виконуваних ним функцій. Ступінь участі викладачів, співробітників і керівників структурних підрозділів у позанавчальній діяльності зі студентами може слугувати

показником повноти і відповідальності у виконанні посадових обов'язків.

Позанавчальна діяльність здійснюється у сфері вільного часу, яка забезпечує формування моральних, загальнокультурних, цивільних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця.

Велику роль у житті суспільства відіграє студентська молодь, тому що вона уявляє собою ту соціальну групу, яка несе в собі великі потенціальні можливості майбутнього.

Навчання та виховання молоді є важливим засобом її соціально-професійного розвитку, засобом прилучення до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим проблема виховання соціальної активності студентської молоді набуває важливого значення в діяльності вищого навчального закладу.

Особливого значення у формуванні соціальної активності студентської молоді набуває виховна діяльність у технічному університеті. Її специфіка полягає в урахуванні характерних особливостей мислення студентської молоді технічного університету, які мають визначену установку на професійну діяльність, що пов'язана більш з технікою, виробництвом, і менш з людьми, з їх соціально-психологічними якостями та властивостями, соціумом, суспільством взагалі.

Зростання соціальної зрілості студентської молоді у виховній системі вищого технічного навчального закладу здійснюється в прямій залежності від зростання активності самостійності студентів у позанавчальній діяльності.

Останнім часом простежується різке загострення проблеми якісного й раціонального використання позанавчального робочого часу в інтересах виховання й культурного розвитку особистості студента технічного університету.

Процес становлення студента як фахівця складається з декількох етапів: усвідомлення соціальної ролі людини, сприйняття вимог майбутньої професії, усвідомленого пред'явлення цих вимог до себе, самовиховання необхідних якостей, моделюючих особистість студента, реалізації творчої діяльності. Ці етапи професійного становлення майбутнього спеціаліста складають основу професійно-педагогічного виховання у вищому навчальному закладі, процес якого включає в себе навчальну, позанавчальну та громадську роботу.

Велика увага має приділятися використанню виховного потенціалу навчальних предметів, які формують філософсько-світоглядну позицію, науковий досвід, пізнавальну активність і культуру розумової праці, навички самоврядування, соціальної активності й соціальної відповідальності, політичну культуру студентів; розвивають почуття любові до Батьківщини і свого народу; сприяють виробленню свідомого ставлення до праці, естетичної культури й фізичного вдосконалення.

Сучасний студент повинен бути мобільним, підготовленим до роботи в постійно змінюваних умовах, бути свідомим громадянином, здатним оцінювати ситуацію і знаходити оптимальні заходи для вирішення проблем, що постають перед духовно розвиненою людиною.

Виховання студента, формування та розвиток його особистісних якостей відносяться до основних завдань вищого навчального закладу. Студентський вік – це пора найскладнішого структурування інтелекту, інтенсивної та активної соціалізації людини як майбутнього “діяча”, професіонала. Звідси і основна мета виховної роботи зі студентами – формування морального обліку студентів, становлення громадянської позиції в суспільстві, згуртовування колективу та формування ціннісних орієнтацій.

Багато вищих навчальних закладів планують свою роботу, спираючись на ідеї гуманізації, і спрямовують свої зусилля на формування нової гуманітарної культури та гуманітарного середовища у вищому навчальному закладі. Саме формування такого середовища через навчальний процес та позанавчальну роботу забезпечує якісну підготовку спеціаліста.

Виховання вважають основною категорією педагогіки. Однак цим терміном у педагогічній літературі визначається п'ять різних понять:

- вплив на людину соціального ладу та навколишнього середовища;
- передача новим поколінням накопиченого суспільством історичного досвіду;
- увесь навчально-виховний процес в освітньому закладі;
- спеціальна виховна робота для формування системи певних переконань та поглядів;
- формування окремих якостей.

Детальне вивчення стану проблем та пошуку нових шляхів їх вирішення стає актуальним тоді, коли передні рішення вже втратили свою значущість. Чим інтенсивніший розвиток, тим частіше з'являється потреба в розробці та впровадженні нових систем і технологій.

Зміна умов функціонування вищої школи нашої держави, критичний перегляд ідеологічної орієнтації майбутніх спеціалістів вимагають диференціації форм і методів виховної роботи педагогічних колективів вищих навчальних закладів.

Під вихованням у широкому сенсі розуміємо цілеспрямований процес формування духовності, культури та фізичних сил особистості студента, підготовку його до життя, активної участі у трудовій діяльності як фахівця. На процес виховання студентської молоді впливають ректорат, деканати, кафедри, академічна група, а також їхні наставники та родина. Під вихованням у вузькому значенні слова ми розуміємо систематичний і цілеспрямований вплив на студентів вихователів-викладачів кафедр і перелічених структур університету. Національне виховання носить суспільний характер. Процес виховання органічно

поєднаний з процесом навчання студентів, опанування ними основами наук, багатством національної та світової культури. Виховання має за мету формування рис і якостей студента згідно з його здібностями й інтересами у рамках державної політики виховання [3, с. 14].

Сутність виховання полягає в тому, що в процесі його формується світогляд, мораль, високі естетичні смаки та ставлення студента як особистості до навколишнього світу.

Завдання виховання у вищому навчальному закладі реалізуються у процесі навчання і в цілеспрямованому впливі на студентів в позанавчальний час, тобто в процесі виховання, а саме в системі виховних заходів, спрямованих на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості майбутнього спеціаліста. Будучи спрямованим на формування всебічно розвиненої особистості, процес виховання передбачає використання різноманітних форм, методів, прийомів і засобів виховання, постійного виявлення результатів виховних впливів, корекції змісту й методики [2, с. 232].

Основними формами організації позанавчальної виховної роботи можуть бути масові, групові та індивідуальні.

Особливістю масових форм виховної роботи є широка участь у ній студентів. До цих форм виховної роботи належать:

- проведення читацьких конференцій;
- зустрічі з вченими, видатними людьми;
- тематичні тижні, олімпіади з предметів, дні факультетів, кафедр;
- конкурси, виставки тощо.

Проводяться вказані заходи у вищих навчальних закладах на факультетах, на організаційно-виховних годинах за допомогою кафедр, кураторів, студентського активу.

Важливо, щоб такі заходи проходили в атмосфері особистої причетності до обговорюваних проблем, щоб студенти були організаторами і учасниками: запрошували гостей, готували виставки тощо.

Особливе місце у виховній роботі належить безпосереднім контактам студентів з цікавими людьми. Вони надають виховній роботі емоційного характеру, мають істотний вплив на патріотичні почуття студентів.

Групові форми виховної роботи включають в себе гуртки за інтересами, основними завданнями яких є:

- формування національно свідомого патріота-громадянина своєї країни;
- виховання фізично й морально здорової людини;
- усвідомлення моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм;
- збереження родинних традицій, вивчення звичаїв, обрядів свого народу;
- шанування культури, національної літератури, мистецтва.

Також до групових форм позанавчальної виховної роботи відносяться “круглі столи” або “дебатні клуби”, метою яких є обговорення та перспективи розвитку заздалегідь визначеної теми. Це сприяє розширенню кругозору, формуванню світогляду, загальнолюдських та національних цінностей.

Формуванню національної свідомості, патріотичних почуттів студентської молоді сприяє їх активна участь у створенні краєзнавчих музеїв при вищому навчальному закладі, призначених для вивчення, збереження матеріальної й духовної культури народу. Досвід показує, що музеї при вищих навчальних закладах стають осередками освіти й виховання, забезпечують духовну єдність поколінь.

Індивідуальна позанавчальна виховна робота зумовлена індивідуальними особливостями студентів, через які переломлюється будь-який виховний вплив на особистість. Тому, щоб впливати на особистість, необхідно вивчити її індивідуальність. Важливо встановити довірливі, доброзичливі стосунки між викладачами і студентами. Цьому значною мірою сприяє авторитет викладача, його уміння швидко орієнтуватися в ситуації, предбачати наслідки своїх дій.

Спираючись на основні принципи, зміст, напрями та форми виховної роботи, вищий навчальний заклад ставить такі завдання виховання студентської молоді:

- підготовка на основі нових наукових досліджень з теорії нового типу, який гармонійно поєднує компетентність, духовність, якості, державного, громадського та культурного діяча;

- формування вміння оволодіти надбаннями сучасної національної та світової культури, мистецтва, науки виробляти власні оригінальні підходи, форми, методи, прийоми організації навчально-виховного процесу, відданості педагогічній справі та стійких якостей педагогічного подвижництва, любові до знань та наукової істини, вміння аргументовано спростовувати теорії, ідеї, позиції;

- розвиток самостійності, ініціативності, здатності компетентно вирішувати проблеми психологічного, пізнавального і практичного характеру в своїй майбутній професійній діяльності.

Сучасний етап розвитку країни вимагає більш поглибленого підходу до підготовки спеціалістів. Навчання й виховання студентів – справа творча, що потребує великої віддачі й великої відповідальності як від викладачів кафедр, усього педагогічного колективу вищого навчального закладу, так і від студентів. Ефективність навчально-виховної роботи значною мірою залежить від сумлінної роботи кожного на своїй ділянці – щоб кожний викладач навчав на совість, а кожний студент навчався на совість. Тільки у цьому разі, лише за такої умови успіх буде гарантований.

На теперішній час, нерідко існуючий погляд на студентство, як досить замкнуту, гомогенну, маргінальну соціальну групу, вимкнену з процесів соціального відтворення суспільного життя, поступово дає місце

визнанню за студентством права на повноцінне, самостійне функціонування й розвиток як самостійного й повноцінного суб'єкта соціального життя. Питання про духовність – це питання про ті цінності, на які орієнтується людина, питання про його внутрішній можливості, здатності робити моральний вибір, приймати рішення зі знанням справи. Звичайно духовність неможливо впровадити за допомогою наказів та інструкцій. До неї потрібно піднятися. Величезна роль у формуванні інтелектуального студентства належить інтелігенції серед професорсько-викладацького складу ВНЗ, гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, відповідної організації всього життя ВНЗ. Сьогодні суспільство гостро потребує в інтелектуальній, високоморальній особистості. Сформувати її – найважливіше завдання вищої школи. Справжній інтелектуал – це людина з широким поглядом на світ, що вміє уважно вислуховувати опонентів і аргументовано доводити свою правоту.

Для того, щоб система позанавчальної виховної роботи функціонувала ефективно, на наш погляд, необхідна цілеспрямована робота з підвищення кваліфікації педагогів-організаторів виховної роботи.

Отже, професорсько-викладацький склад повинен наполегливо й постійно удосконалювати цей складний і багатогранний процес, щоб стати справжніми навчально-виховними, методичними й науковими центрами вищої школи.

Література:

- 1. Бабочкин П. И.** Проблемы становления специалистов в высшей школе / П. И. Бабочкин. – М., 1997.
- 2. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи / М. М. Фіцула. – К. : “Академвидав”, 2006.
- 3. Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х., 2002. – С. 126 – 174.
- 4. Чиж А. Н.** Внеучебная деятельность студентов в теории и истории высшего педагогического образования (1960 – 1989-е годы) : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / А. Н. Чиж. – М., 1999. – 32 с.
- 5. Балахничева Г. В.** Внеучебная деятельность студентов педвуза в системе их подготовки к воспитательной работе в школе : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Г. В. Балахничева. – Киев, 1982. – 16 с.
- 6. Осухова Н. Г.** Современные учителя о воспитании, или прошлое в настоящем // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 60 – 65.
- 7. Педагогика :** учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996.

Хабарова Г. Б. Вплив позанавчальної виховної роботи на якість підготовки студентів технічного університету.

У статті розглядається позанавчальна діяльність як невід’ємна частина виховної роботи у вищому навчальному закладі та її вплив на якість підготовки студентської молоді.

Ключові слова: позанавчальна діяльність, виховна робота, студентська молодь.

Хабарова А. Б. Влияние внеучебной воспитательной работы на качество подготовки студентов технического университета.

В статье рассматривается внеучебная деятельность как неотъемлемая часть воспитательной работы в высшем учебном заведении и ее влияние на качество подготовки студенческой молодежи.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, воспитательная работа, студенческая молодежь

Khabarova A. B. Influence of a vneuchebnoy educate work on quality of preparation of students of technical university.

In the article vneuchebnaya activity as inalienable part of an educate work in higher educational establishment and its influence is examined on quality of preparation of student young people.

Key words: vneuchebnaya activity, educate work, student young people.

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

УДК [378.091.12 005.963.5] (43)

С. В. Бобраков

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ

Зміни в економічній, соціокультурній сферах, що відбуваються в Україні протягом останніх двох десятиліть, вимагають суттєвого реформування всіх складників освітньої системи. Це стосується передусім вищої педагогічної освіти, оскільки саме вона покликана забезпечити суспільство компетентними, мобільними, конкурентноспроможними вчителями, здатними до реалізації державної політики, спрямованої на розкриття інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, техніки і культури на рівні світових досягнень.

Успішному розв'язанню поставлених завдань удосконалення підготовки педагогічних кадрів, безумовно, сприяє врахування результатів досліджень з порівняльної педагогіки, що передбачає на основі компаративного аналізу з'ясування переваг й особливостей професійної підготовки фахівців у різних країнах світу та уможливує застосування досягнень інноваційної педагогічної практики зарубіжних країн у вищих освітніх закладах України.

Однією із країн, досвід реформування педагогічної освіти якої може позитивно вплинути та сприяти вдосконаленню вітчизняної професійної освіти, є Німеччина. Саме у цій країні на передній план поставлено питання реалізації завдань Болонської декларації щодо переходу вищої школи на дворівневу (бакалавр-магістр) систему навчання. Дискусія щодо доцільності побудови саме такої системи ступеневої освіти в Німеччині по суті завершена і зусилля академічної спільноти сьогодні зосереджені на практичному розв'язанні цієї проблеми [9].

В основних напрямках реформування вищої педагогічної освіти Німеччини поставлені завдання пошуку та реалізації нових підходів до організації педагогічної практики, підвищення її ролі в оволодінні студентами навичками професійної майстерності, основами організа-торської і виховної роботи [9].

Оскільки стратегічною лінією розвитку освіти України визнано інтеграцію у світовий та європейський культурно-освітній простір, то доцільним видається вивчення досвіду реформування педагогічної освіти Німеччини, зокрема у сфері практичної підготовки майбутніх вчителів, з

метою урахування корисних для вітчизняної педагогіки ідей, принципів, цінностей, технологій.

Різні аспекти проблем стосовно педагогічної освіти у ФРН неодноразово висвітлювалися дослідниками радянської доби та сучасними українськими й російськими вченими-компаративістами. Так, проблемі становлення і розвитку педагогічної освіти Німеччини присвячено праці Н. Абашкіної (розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.), В. Гаманюк (система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині), Т. Вакулєнко (становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини), Н. Козак (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.), І. Сташевська (розвиток теорії й практики музичної педагогіки в контексті еволюції німецького суспільства в XX столітті), А. Турчин (підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині) та інші. Найбільш ґрунтовними й масштабними видаються дослідження Н. Абашкіної, О. Глузмана, Г. Макаберідзе, Л. Пуховської, у яких представлено теоретико-методологічні аспекти розвитку та становлення педагогічної, зокрема, університетської освіти в Німеччині.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що практичний аспект професійної підготовки вчителів у Німеччині ще не був предметом системного наукового розгляду в українській педагогічній науці й досліджений недостатньо. Це зумовило вибір теми статті – “Зміст та форми організації педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ Німеччини”.

Мета статті – проаналізувати зміст та форми організації педагогічної практики майбутніх вчителів у системі ступеневої підготовки фахівців педагогічного профілю “бакалавр-магістр” у ВНЗ Німеччини в умовах сучасного етапу реформування педагогічної освіти.

Розвиток системи педагогічної освіти Німеччини сьогодні характеризується пошуком нових форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Важливе місце серед них посідає педагогічна практика. Особливість цієї форми підготовки фахівців полягає в тому, що вона спрямована на конкретну професіоналізацію та створює можливості для самореалізації майбутніх учителів, мобілізує особистісний потенціал та виявляє приховані здібності студента, забезпечує появу оригінальних ідей у ситуації вирішення педагогічної проблеми, допомагає усвідомленню здобутих теоретичних знань та виникненню почуття задоволення від власної освітньо-виховної діяльності [4, с. 1].

Саме в процесі педагогічної практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, виявляється критичне та усвідомлене ставлення до вивчення дисциплін теоретичного циклу, включаються механізми педагогічної рефлексії, формуються вміння професійної самооцінки. Педагогічна практика є

системоутворюючим складником навчального процесу вищих навчальних закладів Німеччини та має на меті навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, отримані при вивченні психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, сприяти розвитку в майбутніх учителів стійкого інтересу до професійної діяльності [3, с. 56].

Проблема оптимального співвідношення теоретично-академічного й практично-педагогічного в системі підготовки педагогічного персоналу є однією із центральних проблем наукових розвідок німецьких дослідників, а також важливим практичним аспектом реформування освітніх систем розвинутих країн. Ґрунтовна практична підготовка майбутнього педагога – це особливість багатьох освітніх систем розвинених країн світу, зокрема Німеччини [8, с. 510].

У вищих навчальних закладах Німеччини в процесі педагогічної практики студенти насамперед адаптуються до діяльності шкільного працівника, знаходять своє місце у взаємодії дитячого й педагогічного колективу, усвідомлюють і оцінюють правильність професійного вибору, наявність у себе необхідних якостей для педагогічної діяльності. Це є фактично початком формування професійної майстерності майбутніх фахівців. Студенти оволодівають прикладними професійно-педагогічними знаннями, що сприяє успішному засвоєнню теоретичних курсів, у них формуються вміння планувати свою роботу, розподіляти доручення, добирати необхідний матеріал і втілювати його в конкретні справи, оцінювати хід і результати роботи та ставлення до неї вихованців [1, с. 123].

Зміст практики у вищих навчальних закладах Німеччини ґрунтується на засадах поступового зростання самостійності студентів: від спостереження, ознайомлення і вивчення – до практичної апробації; від колективних форм роботи – до індивідуальних; від виконання часткових завдань як помічника вчителя, вихователя, соціального педагога, практичного психолога – до виконання завдань за допомогою наставників (тьюторів), а потім самостійно [3, с. 56].

Як було зазначено вище, практична підготовка майбутніх учителів зазнала суттєвих змін після проведення реформи педагогічної освіти у Німеччині, практичному компоненту якої приділяється тепер набагато більше уваги ніж раніше, незважаючи на розбіжності між окремими федеративними землями.

Як правило, практика проходить в активній формі, окрім першої педагогічної практики на професійну придатність, яка проходить перед початком навчання і відбувається у формі спостереження за діяльністю вихователя, викладача, вивчення навчально-методичної документації, бесід з дітьми, педагогами та ін. Кожний вид педагогічної практики має свої конкретні завдання і зміст, з якими студенти знайомляться під час настановчої конференції перед початком кожного виду практики.

Спільним для всіх вищих навчальних закладів Німеччини, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, є те, що педагогічна

практика органічно поєднується з вивченням спеціальних, психологічних, педагогічних дисциплін та проводиться у кілька етапів.

Практика на професійну здатність (Eignungspraktikum), як перший практичний компонент педагогічної освіти Німеччини, є новою особливістю реформованої системи підготовки вчителів. Зміст її полягає у тому, що цей вид практики допомагає студентам як майбутнім вчителям зорієнтуватися в різних галузях роботи вчителя і остаточно визначитися з правильністю обраної професії [2, с. 6]. Така практики не є компонентом навчальної програми в системі підготовки “бакалавр-магістр”, а виступає передумовою вступу до вищого навчального закладу. Мається на увазі, що майбутні студенти проходять педагогічну практику на профпридатність перед початком навчання, що має вплинути на їхній безпосередній вибір професійної педагогічної підготовки, створити загальне уявлення про педагогічну діяльність та виявити компоненти теоретичної підготовки, які є важливими для успішного виконання функцій педагогічного працівника.

Ознайомлювальні (орієнтувальні – Orientierungspraktikum) практики є першим практичним компонентом педагогічної освіти вчителів у системі підготовки бакалаврів. Принципово цей вид педагогічної практики не є новим, важливим лише є те, що він складається з трьох окремих практик, які пропонується пройти майбутнім вчителям вже у першому або другому навчальному семестрі. Керівник навчального закладу надає необхідну кількість місць для практикантів та закріплює їх за вчителем. Студенти повинні бути присутніми у школі кожного дня у відведений проміжок часу для практики, відвідувати уроки вчителів, брати участь у шкільних та позашкільних заходах, відвідувати шкільні наради [1, с. 123].

Наприкінці практики студенти готують дві письмові роботи, які обираються самостійно з каталогу завдань. Зазвичай, це опис отриманого досвіду та вражень, який викладається на 2 – 4 аркушах та здається викладачеві, відповідальному за проведення практики, який і засвідчує успішне проходження практики. Метою першої та другої ознайомлювальних (орієнтувальних) практик є знайомство з навчальним закладом та його діяльністю з позиції вчителя, провідними принципами навчання та виховання у школі, обов’язками вчителя [2, с. 6].

Третя ознайомлювальна практика проводиться на схожих засадах з першою та другою практиками, відмінністю виступає лише необхідність проведення щонайменше двох уроків згідно з календарно-тематичним планом під керівництвом вчителя з обов’язковим дотриманням політики навчального закладу. Цього виду практики – вивчення структури обраного навчального закладу, аналіз навчального процесу школи та спроба власного викладання окремих дисциплін за планом та під керівництвом вчителя школи, перевірка власної компетентності та накопичення педагогічного досвіду [5, с. 6].

Професійна практика (Berufsfeldpraktikum), як наступний компонент педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Німеччини, може проводитися як в шкільних так і позашкільних закладах та має на меті на основі правових, соціальних, психолого-педагогічних знань сформуванню у студентів практичні вміння виховної роботи з дітьми в умовах навчальних та інших позашкільних виховних закладів, підготувати майбутнього вчителя до організації виховної роботи [6, с. 8 – 10]. Практика передбачає оволодіння конструктивними, організаторськими, комунікативними та дослідницькими вміннями.

Завдання практики – поглиблення та закріплення теоретичних знань студентів з педагогіки та психології, формування професійно-педагогічних знань та умінь організації дитячого колективу, планування та проведення виховної роботи з дітьми, навички вільного спілкування з різними віковими групами школярів, ознайомлення із правами та обов'язками педагогічних працівників у шкільних та позашкільних навчальних закладах, традиційними методами та інноваційними технологіями навчально-виховної роботи в них, формування практичних умінь та навичок педагогічної майстерності вчителя [2, с. 6].

Практичний семестр (Praxissemester) є новим компонентом реформованої системи педагогічної освіти Німеччини. Він проводиться у другому або третьому семестрі магістерської фази підготовки вчителів і є останнім у системі “бакалавр-магістр”. Цей етап розпочинається підготовчим періодом у ході вивчення методик викладання фахових дисциплін. Практика проходить у загальноосвітніх навчально-виховних закладах (школах, гімназіях, ліцеях). У ході практики студенти виконують комплексні завдання з фахових методик, педагогіки, психології. Керівництво практикою здійснюють викладачі-методисти кафедр фахових методик, психології та педагогіки. Практика проводиться в навчально-виховних закладах з урахуванням особливостей фаху та спеціалізації, забезпечується щоденним безпосереднім керівництвом з боку викладачів-методистів [7, с. 1]. На цьому етапі практики студентам надається можливість виявити педагогічну самостійність і творчу винахідливість, підтвердити фактично можливість присвоєння кваліфікації вчителя відповідного предмета. Студенти оволодівають системою навчально-виховної діяльності вчителів. Майбутні магістри під час педагогічної практики знайомляться зі структурою та напрямками діяльності навчального закладу, вивчають особливості навчальних планів, методичного й технічного забезпечення, графіки навчального процесу, технологію складання розкладу занять, систему науково-дослідної роботи, відвідують заняття вчителів та самостійно готують і проводять заняття з урахуванням свого фаху й програм відповідних дисциплін [7, с. 2].

Отже, в системі професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ Німеччини педагогічна практика є важливою ланкою, що інтегрує теоретичний та практико-орієнтований компоненти підготовки студентів

до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, забезпечує можливість студентам самостійно реалізувати надбані знання, здійснити трансформацію теоретичних знань у практичні вміння та навички.

Теоретичні знання, отримані на заняттях, студенти апробують під час педагогічної практики, яка є необхідною складовою підготовки спеціаліста у вищих навчальних закладах Німеччини і покликана забезпечити набуття студентами практичних професійних умінь та навичок. Майбутній учитель повинен не лише оволодіти всією системою психолого-педагогічних і методичних знань, а й мати можливість закріпити їх на практиці, ідентифікувати свої здібності стосовно професійної здатності, актуалізувати потребу в пізнанні нового, саморозвитку [3, с. 55].

Аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Німеччині дає підстави вважати, що, не зважаючи на значну кількість наукових праць, дослідженню практичного компоненту педагогічної освіти приділяється найменше уваги. Невизначеність багатьох питань актуалізує вивчення етапів історичного розвитку практичного компоненту педагогічної освіти в Німеччині та їх характеристику; висвітлення технологій реалізації практико-орієнтованого підходу в професійній підготовці вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини; встановлення прогресивних ідей та педагогічних технологій професійної підготовки вчителя-професіонала.

Література:

1. Турчин А. І. Дуальна модель підготовки педагогічних кадрів для професійних шкіл Німеччини / А. І. Турчин // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2000. – № 2. **2. Die neue Lehramtsausbildung** in Münster. Vorläufige, ständig aktualisierte Fassung für Studienanfänger ab Wintersemester 2011/12 (Stand: 14. Dezember 2010). Münster, 2010. – 42 s. [Електронний ресурс] // <http://zsb.uni-muenster.de/infopool/m003.pdf>. **3. Keuffer, J./Oelkers, J.** (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz. – S. 55 – 64. **4. Norbert Jacke.** Lehrerausbildung reformieren – Bezug zur Berufspraxis stärken? (Einleitung) / [Електронний ресурс] // <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/einl.htm>. **5. Praktika** im Rahmen der Lehrerausbildung RLP Konzept und Handreichung für praktikumsbetreuende LehrerInnen der IGS Hamm / Sieg Orientierungspraktika 1-3 / [Електронний ресурс]//<http://www.igs-hamm-sieg.de/praktikumkonzept.pdf>. **6. Praxisphasen** in der Lehrerausbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung, erarbeitet von Dr. Ursula Boelhauve, Dr. Reinhold Frigge, Dr. Annegret Hilligus, Hans-Joachim von Olberg, 2004. – 35 s. / [Електронний ресурс] // <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/PraxisphasenEmpfehlungen.pdf>. **7. Praxissemesterordnung** [Електронний ресурс] // <http://www.hansamare.de/pdf/karriere/Praxissemesterordnung.pdf>.

8. Schulz D. Lehrerbildung und Lehrerschaft in der Bundesrepublik Deutschland // Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. – Verl. Wissenschaft und Politik. – Köln, 1990. – S. 510 – 525. **9. Wissenschaftsrat:** Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und-abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland, 2000. – 60 s. / [Електронний ресурс] // <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf>.

Бобраков С. В. Зміст та форми організації педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ Німеччини.

У статті подано характеристику практико-орієнтованого компонента педагогічної освіти майбутніх вчителів в системі підготовки “бакалавр-магістр” у ВНЗ Німеччини. Педагогічна практика розглядається як найважливіший компонент педагогічної освіти фахівців педагогічного профілю у Німеччині, розкриваються її зміст та форми організації.

Ключові слова: професійна освіта майбутніх учителів у Німеччині, зміст практико-орієнтованого компонента підготовки, форми організації педагогічної практики майбутніх вчителів.

Бобраков С. В. Содержание и формы организации педагогической практики в процессе подготовки будущих учителей в вузах Германии.

В статье представлена характеристика практико-ориентированного компонента педагогического образования будущих учителей в системе подготовки “бакалавр-магистр” в вузах Германии. Педагогическая практика рассматривается как важнейший компонент педагогического образования специалистов педагогического профиля в Германии, раскрываются ее содержание и формы организации.

Ключевые слова: профессиональное образование будущих учителей в Германии, содержание практико-ориентированного компонента подготовки, формы организации педагогической практики будущих учителей.

Bobrakov S. V. Content and forms of future teachers’ pedagogical practice organization in the “bachelor-master” system at higher educational establishments of Germany.

Practice-oriented component of pedagogical education of future teachers’ pedagogical in the “bachelor-master” system at higher educational establishments of Germany is characterized in the article. Pedagogical practice is considered as the most important component of future teachers’ pedagogical of German pedagogical education, its content and forms organization are disclosed.

Key words: professional education of future teachers in Germany, content of practice-oriented component, forms of future teachers' pedagogical practice organization.

УДК 378.373

А. Н. Быстрыкова

**ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА**

Необходимость формирования у будущих учителей начальной школы готовности к профессиональному саморазвитию связана с объективными процессами реформирования образования, требующими от педагогов немедленного и адекватного реагирования, быстрого освоения инновационных педагогических технологий, усиления индивидуально-творческого начала образования и самообразования. Таким образом, задача вузов – не в традиционном транслировании устоявшейся системы ЗУН, определяемой содержанием профессионального педагогического образования, а в формировании у студентов мотивации к самостоятельному образованию, личностному самосовершенствованию, активизации жизненной позиции, воспитанию личностных и профессионально значимых качеств, позволяющих в дальнейшем преодолеть объективно возникающие противоречия между постоянно меняющимися требованиями и реальными возможностями системы образования [1].

Профессиональному саморазвитию в образовательном пространстве отводится особое место как инструментальной деятельности, обеспечивающей адаптацию профессионала к изменяющейся действительности, где в контексте профессионального саморазвития кристаллизуются самостоятельное творчество, инновационное мышление, рефлексивная деятельность, прогнозирование и проектирование собственного профессионально-личностного образования и развития.

Среди средств обеспечения субъектной позиции студента, создающих благоприятную среду для формирования готовности к профессиональному саморазвитию, ученые называют технологии, требующие активного включения, погружения студента в процесс самообразования, к числу которых относят и проективные технологии (Л. Гурье, В. Докучаева, М. Кларин, А. Криулина). Технологии саморазвития личности учащейся молодежи исследовали К. Вазина, Н. Григорьева, Г. Селевко.

Возможности саморазвития личности в образовательном процессе представлены в трудах Е. В. Бондаревской, О. С. Газмана, И. И. Ильцова, Г. К. Селевко, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др. Вопросы профессионального саморазвития педагога освещены в работах Ю. Н. Кулюткина, Л. М. Митиной, В. А. Слостенина.

Процесс формирования личности учителя, развития его педагогических способностей и мастерства рассматривается в фундаментальных исследованиях Н. В. Кузьминой [2].

В современных исследованиях по педагогике высшей школы определены общие закономерности процесса формирования профессионально-личностного саморазвития учителя (Е. П. Белозерцев, Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев, Т. И. Шамова). В связи с этим Н. К. Сергеев признает профессионально-личностное саморазвитие важнейшим элементом профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна [3].

Новые подходы к решению проблем профессиональной подготовки учителей, обоснованные в трудах Ю. П. Азарова, А. А. Вербицкого, В. М. Димова, Е. Н. Шиянова, создали теоретическую и практическую базу для решения проблемы подготовки будущего учителя.

Целью статьи является обоснование особенностей внедрения проективной технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов для обеспечения более высоких показателей качества подготовки специалистов.

Сущность педагогической технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов рассматривается нами с позиции понимания ее как сложной системы личностных и профессиональных качеств, свойств и состояний, обусловленных профессионально педагогической направленностью, уровнем усвоения теоретических знаний и сформированности практических умений и навыков.

Идея технологии ориентирована на саморазвитие субъектов, которое выступает важнейшим фактором, условием, средством и критерием гуманизации педагогического процесса образовательного пространства. Саморазвитие человека в контексте философского осмысления является стержнем процесса его становления. Саморазвитие возможно при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов собственного поведения. Предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию, самообразованию.

В качестве основного средства решения задачи формирования готовности будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию была выбрана проективная технология, что не случайно.

Предполагалось, что о готовности к профессиональному саморазвитию можно говорить только в том случае, если помочь студенту через освоение положительного примера (в качестве его выступал опыт учительствования замечательных педагогов прошлого и современности), приобретение навыков моделирования педпроцесса в начальной школе (сначала по заданному алгоритму, а после – лишь ориентируясь на него) самостоятельно проектировать свою стратегию профессионального саморазвития, четко очерчивая в ней в качестве ориентиров конкретные шаги, соотнося мечты и желания, профессиональные ожидания с реальной оценкой собственных ресурсов. Непосредственное участие студента в процессе проектирования (не простое принятие заданной кем-то, а построение своей индивидуальной программы) повысит ответственность за ее выполнение.

Технология формирования готовности к профессиональному саморазвитию реализовывалась на протяжении двух лет обучения с одними и теми же группами студентов IV, а позже V курса. На каждом этапе формировались те или иные компоненты готовности к профессиональному саморазвитию. Основными средствами реализации технологии выступали:

– **разработка и составление портфолио** с целью изучения опыта профессионального становления выдающихся педагогов. Этот вид работы, кроме всего прочего, формировал у студентов умение разносторонне анализировать педагогический процесс, объективно оценивать ресурсные возможности, разбираться в причинах, вызывающих проблемные ситуации, понимать природу противоречий, возникающих в ходе образовательного процесса;

– **моделирование педагогического процесса в начальной школе.** Освоение теоретических знаний о функциях, структуре, закономерностях образовательного процесса, трансформация этих знаний в профессиональные умения позволяли студенту постепенно перейти к самостоятельной разработке элементов педагогического процесса, целенаправленно находить необходимую для этого информацию, занимаясь самообразованием;

– **проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития.** Этот вид работы помогал будущему учителю начальной школы определить свое место в будущей профессиональной деятельности, найти для себя ответы на вопросы: “Каким учителем я хочу быть?”, “Как стать хорошим учителем?”, “Каковы должны быть мои шаги в профессиональном развитии?” – требовал четкого понимания себя и своих возможностей, умения планировать конкретные шаги. Заметим, что наша проективная технология не локализовалась в рамках одного курса, хотя нами был специально разработан спецкурс “Формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начального образования”. Внедрение технологии носило межпредметный характер,

т. е. один и тот же вид заданий, отличающихся содержанием, студенты выполняли в процессе изучения различных профессионально ориентированных дисциплин.

Остановившись свой выбор именно на проективной технологии, мы осознавали, что саморазвитие как одна из фундаментальных потребностей личности в каждом случае имеет индивидуальные, своеобразные пути и формы. Таким образом, построение каждым студентом-старшекурсником своей индивидуальной программы профессионального саморазвития не только логично вписывает ее в процесс профессиональной подготовки, а и обеспечивает повышение индивидуальной ответственности за качество своего образования.

Внедрение технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию в учебном процессе вуза предусматривало следующие этапы:

– начальный период, на котором происходило знакомство студентов с целями и задачами опытной работы, отбор соответствующего материала, выбор адекватных методов и средств, их первичная диагностика;

– основной период, в течение которого происходило введение технологии в учебный процесс в полном объеме;

– заключительный период, в который входили итоговая диагностика, корректировка и обработка полученных результатов, их анализ, оформление экспериментальных данных графически, формулировка основных выводов.

На каждом этапе педагогического процесса внедрения нашей технологии решались определенные задачи. Об успешном решении задач на каждом из этапов педагогического процесса можно было судить по различным формам проявления активности студентов и их отношению к будущей профессиональной деятельности в четырех сферах оценивания: мотивационной, когнитивной, технологической и рефлексивной.

Так, на *первом этапе* в организационные задачи входило: 1) ознакомить преподавателей с организацией и содержанием экспериментальной работы; 2) провести отбор учебного материала; 3) совместно с коллегами обеспечить реализацию субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами. А педагогические задачи заключались в: 1) обеспечении осмысления студентами целей профессионального саморазвития и его роли в профессионально-личностном развитии; 2) формировании у студентов начальных умений организации профессионального саморазвития; 3) содействии развитию рефлексии как основного механизма осмысления собственного опыта и определения задач саморазвития.

Для решения этих задач студенты изучали опыт профессионального становления выдающихся педагогов, знакомились с традиционными и инновационными технологиями начального

образования и работали над составлением портфолио в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин.

На *втором этапе* было важно реализовать следующие задачи: через активное участие студентов в различных учебных проектах способствовать осмыслению ими проявлений своей субъектности; стимулировать проявление самостоятельности, способности к самовыражению, творческой активности, способности к сотрудничеству; формировать умение самостоятельно отбирать учебный материал и моделировать элементы учебного процесса в начальной школе как по заданному образцу, так и без него; способствовать развитию рефлексии.

На *третьем этапе* внедрения проективной технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию предполагалось продолжить работу по углублению понимания студентами значимости и возможностей профессионального саморазвития; усовершенствованию организации самостоятельной работы, расширению видов заданий, позволяющих студентам проявить свои способности к самовыражению, творческую активность, стремление к сотрудничеству, умение активно конструировать учебный процесс и самостоятельное творческое проектирование технологий обучения; формированию умения проектировать и реализовать индивидуальную программу профессионального саморазвития, определять пошагово и скрупулезно последовательность своих действий; развитию рефлексивных умений как основного механизма осмысления собственного педагогического опыта, результатов опыта саморазвития.

Задачи этого этапа решались путем разработки студентами в рамках спецкурса “Формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начального образования” индивидуальной программы профессионального саморазвития и ее реализации в процессе изучения профессионально педагогических дисциплин и в самостоятельной работе.

Студенты специальности “Начальное обучение” к моменту перехода на IV курс уже освоили фундаментальные теоретические знания по психолого-педагогическим дисциплинам, частично прошли и дидактико-методическую подготовку, а потому мы стремились на *первом этапе*, опираясь на уже имеющиеся у студентов знания, сформировать у них системные представления о целях, средствах и способах профессионального саморазвития; на примере профессиональных судеб выдающихся педагогов обозначить роль саморазвития в их деятельности, углубить знания об авторских педагогических системах, совершенствовать способы самоорганизации студентов.

Ключевыми методами работы на первом этапе внедрения технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию личности студента были определены метод портфолио и

метод самоанализа личностных, профессиональных, учебных возможностей студентов.

В процессе самоанализа, одного из самых эффективных способов педагогического самоусовершенствования, будущие учителя учились познавать себя, свой творческий потенциал и активизировать динамические духовные резервы, понимать прямую зависимость профессионального успеха от своих личностных качеств, осознавать необходимость дальнейшего саморазвития.

Для преподавателей выполнение студентами заданий по самоанализу оказалось не менее значимым и интересным, поскольку сообщало дополнительную информацию о студентах, помогало выстраивать межличностные отношения на высоком уровне понимания.

Параллельно с определением лично значимых проблем в собственном профессиональном развитии и фиксированием их в дневниковых записях студенты приступили к составлению портфолио (папка индивидуальных учебных и личностных достижений студента, а также дневник достижений) – так мы называли рабочую файловую папку, содержащую многообразную информацию, которая документировала приобретенный опыт и достижения студентов.

В помощь студенту был предложен алгоритм составления портфолио развития, включающий разделы:

1. “Портрет”, в котором размещалась информация об авторе портфолио, лист самоанализа и интересов на начало учебного года, лист самоанализа и интересов на конец учебного года, лист самооценки, куда постоянно вносились дополнения.

2. “Учительский опыт”, в котором были представлены материалы о творчестве педагогов-новаторов, были представлены и проанализированы особенности их методик и подходов к образованию, а также методические разработки уроков или фрагментов уроков современных педагогов начальной школы, которые используют опыт этих педагогов в собственной педагогической деятельности.

3. “Рабочие материалы”. В этот раздел входили все материалы, созданные и систематизированные самим студентом, а именно: интересные разработки уроков, разработки отдельных тем, тестов, контрольных работ, а также собственные публикации.

4. “Работа с учащимися”, где были представлены разработки и сценарии внеклассных мероприятий и интересные работы учеников начальных классов, выполненные во время прохождения студентами педагогической практики.

5. “Самообразование”. В раздел входили материалы анализа и конспектирования дополнительной литературы по педагогическим технологиям, применяемым в начальной школе, о встречах с лучшими педагогами города или участии в психологических тренингах.

6. “Мое творчество”. В разделе были собраны все выполненные творческие задания для саморазвития.

Составление портфолио послужило для группы ЭГ1 фундаментом для проектирования индивидуальной программы профессионального саморазвития, которая обладает необходимой степенью общности и универсальности, а для группы ЭГ2 – отправной точкой для самостоятельной организации дальнейшего процесса профессионального саморазвития.

Результаты проведенного промежуточного среза оценки уровней сформированности готовности к профессиональному саморазвитию свидетельствуют, что за счет организованных учебно-воспитательных форм работы удалось достичь позитивных изменений в формировании готовности к профессиональному саморазвитию студентов экспериментальных групп по сравнению с началом эксперимента.

Главным заданием на втором, процессуальном, этапе внедрения проективной технологии, который охватывал второе полугодие четвертого года обучения бакалавров и первое полугодие пятого курса, было овладение студентами способами моделирования педагогического процесса в начальной школе.

Целью работы на данном этапе было через обучение студентов моделированию отдельных элементов образовательного процесса в начальной школе подготовить их к проектированию собственной стратегии и тактики профессионального саморазвития.

Для этого нами была разработана программа “5 шагов”, включающая в себя относительно самостоятельные этапы, каждый из которых имеет собственные цели и задачи, связанные с этапами процесса профессионального саморазвития личности. Таким образом, моделируя отдельные элементы образовательного процесса, студент одновременно осуществлял проектирование собственной стратегии и практики профессионального саморазвития.

Первый этап алгоритма “5 шагов” – “Восприятие образца” – предполагал обобщение передового педагогического опыта в развитии педагогических технологий, знакомство с многообразием традиционных и инновационных педагогических образовательных технологий, их классификацией.

Второй этап программы – “Составление алгоритма” – предполагал разработку студентами алгоритма, который отражал особенности организации работы по каждой выше названной технологии.

Результатом изучения методик стало составление студентами опорных схем по одной из изучаемых в начальной школе тем и демонстрация фрагмента урока – объяснение нового материала.

Студенты составляли алгоритмы организации образовательной работы по методикам Ш. Амонашвили, Л. Занкова, Д. Эльконина – В. Давыдова, В. Сухомлинского, Л. Биленко, О. Бугайченко.

Анализируя предложенные технологии, знакомились также с конкретными разработками уроков этих педагогов и современных учителей начальных классов, которые используют их наследие в

собственной педагогической практике, и пытались повторить ход (или фрагменты урока) на мастер-классе.

Так, были “проиграны”: “Урок географии в системе развивающего обучения Л. Занкова” (Начальная шк. – 2003. – № 10. – С. 106 – 109); “Урок обучения грамоте по программе Л. Занкова” (Начальная шк. – 2005. – № 8. – С. 88 – 89); “Формирование качеств чтения как методическая проблема” (использование наследия В. Сухомлинского для формирования качеств чтения) (Початкова шк. – 2008. – № 9. – С. 3 – 6); “Решение задач на сравнение чисел; повторение пройденного” (технология С. Лысенковой) [4, с. 78 – 79]; “Урок чтения и развития речи” (технология Ш. Амонашвили) [5, с. 245 – 250].

Перед студентами стояла задача не только продемонстрировать уроки и их фрагменты, но и проанализировать выступления других студентов по схеме: 1. Содержание и логика изложения. 2. Логичность, последовательность. 3. Убедительность и правильность речи. 4. Ясность и точность. 5. Простота и доходчивость. 6. Мастерство управления собой. 7. Внешний вид. Поза, движения, жесты, мимика. 8. Уверенность. 9. Техника речи. Громкость и звучность голоса. Интонация. Дикция. Темп речи. 10. Внимание и интерес группы. 11. Степень осознания (понимания) информации. 12. Интерес к информации говорящего и слушателей.

Выполнение этого задания и являлось третьим шагом освоения алгоритма “5 шагов” под названием “Попытка повторить”.

Следующий, четвертый шаг – “Сделай по аналогии” – предусматривал разработку урока (или фрагмента) по образцу, когда студенты использовали тот материал, который был собран при составлении портфолио и при подготовке и проведении уроков на мастер-классе.

Пятый шаг освоения алгоритма “5 шагов” – “Попробуй сделать по-своему” – являлся заключительным и самым сложным, поскольку студентам необходимо было не только применить полученные знания, умения и навыки, но и продемонстрировать свои творческие способности. И здесь проявились существенные индивидуальные различия, которые прослеживались на протяжении “прохождения” всех шагов алгоритма и стали особенно очевидны в процессе выполнения последнего задания. Студенты, которые “прикипели” к профессии и уже пробуют свои силы, уместно использовали различные методические приемы, самостоятельно изучали литературу методического характера, творчески обыгрывали учебные ситуации, умело и с удовольствием “входили в роль” как учителя, так и ученика, у них уже был виден индивидуальный стиль. Те же, кто окончательно поняли, что в школе работать не будут, по крайней мере сразу после института, отнеслись к этой деятельности формально, как к очередному учебному заданию. Поэтому конспекты составленных ими уроков напоминали скорее перечень методических приемов, а не результат творческого осмысления

и переработки методического материала. Закономерно, что к следующему этапу студенты подошли с разными индивидуальными достижениями.

Третий этап внедрения проективной технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию в качестве основного задания предполагал разработку индивидуальной программы профессионального саморазвития.

Цель данного этапа – формирование умений осуществлять проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития и корректировку полученных результатов. Предполагалось задать психолого-педагогические условия, не просто стимулирующие деятельность студентов по профессиональному саморазвитию, а целенаправленно формирующие проективные умения.

Основными средствами реализации экспериментальных задач выступили: разработка (индивидуально, парно и командно) разнообразных учебно-производственных проектов, проведение самоанализа и проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития.

Индивидуальная программа профессионального саморазвития являлась одним из ведущих средств реализации технологии, и ее проектирование включало такие этапы:

1. Самодиагностика, проблемный анализ собственной деятельности и личности, фиксация проблем и их причин.
2. Формирование общей концепции “Я в будущем”.
3. Выбор стратегии саморазвития, основных направлений работы над собой, этапов и задач.
4. Составление конкретного плана действий по профессиональному саморазвитию.

Опираясь на результаты самодиагностики, каждый студент проектировал *индивидуальную программу саморазвития*, которая включала цели и содержание работы. В связи с разным исходным состоянием готовности к профессиональному саморазвитию цель была индивидуализирована. Такой подход имел прежде всего стимулирующее значение.

Определение уровней своей готовности к профессиональному саморазвитию, постановка индивидуальных целей, выбор заданий, определение в целом содержания педагогической деятельности каждым студентом осуществлялось под руководством преподавателей кафедр и куратора, которые оценивали индивидуальную программу с точки зрения целостного подхода: все ли стороны, элементы педагогической деятельности предусмотрены, есть ли задания по формированию педагогических умений, по развитию психических и личностных свойств. Консультации со студентами были направлены на оказание помощи не только в разработке уроков, внеклассных мероприятий, но и в

том, что будет способствовать лучшей реализации студентом своих способностей (психолого-педагогическое сопровождение).

В ходе экспериментальной реализации изложенных положений использовались все виды контроля: текущий, промежуточный и итоговый; самые разнообразные задания: устные, письменные, практические, тестовые (программированные), работы творческого характера (рецензии, аннотации, рефераты). Разрабатывались и предлагались студентам разноуровневые задания: на репродуктивном уровне выявления знаний (терминологические диктанты, письменные экспресс-опросы, контрольные работы); репродуктивно-творческом (решение педагогических задач инвариантного или ограниченно вариативного характера, рефераты, аннотации); творческо-репродуктивном (рецензии, микроисследования, практические разработки, многофакторные педагогические задачи); творческом (рефераты и творческие работы, поиск путей самостоятельного решения педагогической проблемы и их обоснование). Все виды заданий и их характер всегда получали достаточный методический комментарий, что делало их более прозрачными для студентов.

Таким образом, основными средствами реализации проективной технологии выступили: разработка и составление портфолио с целью изучения опыта профессионального становления выдающихся педагогов, моделирование элементов педагогического процесса в начальной школе, проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития. Составление портфолио, кроме всего прочего, формировало у студентов умение разносторонне анализировать педагогический процесс, объективно оценивать ресурсные возможности, разбираться в причинах, вызывающих проблемные ситуации, понимать природу противоречий, возникающих в ходе образовательного процесса. Освоение теоретических знаний о функциях, структуре, закономерностях образовательного процесса, трансформация этих знаний в профессиональные умения позволяла студенту постепенно перейти к самостоятельной разработке элементов педагогического процесса, целенаправленно находить необходимую для этого информацию, занимаясь самообразованием; проектирование индивидуальной программы профессионального саморазвития помогало будущему учителю начальной школы определить свое место в будущей профессиональной деятельности, найти для себя ответы на вопросы: “Каким учителем я хочу быть?”, “Как стать хорошим учителем?”, “Каковы должны быть мои шаги в профессиональном развитии?” – требовал четкого понимания себя и своих возможностей, умения планировать конкретные шаги.

Литература:

1. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. –

448 с. **2. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с. **3. Сергеев Н. К.** Становление субъектности как цель непрерывного образования педагога / Н. К. Сергеев // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Вып. 1. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2001. – С. 42–46. **4. Педагогический поиск** / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. **5. Амонашвили Ш. А.** Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд-во “Ин-т практ. Психологии”, 1998. – 544 с.

Бистрюкова Г. Н. Упровадження педагогічної технології формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Статтю присвячено проблемі формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів початкових класів засобами проєктивної технології.

Ключові слова: проєктивна технологія, засоби, етапи, методи.

Быстриукова А. Н. Внедрение педагогической технологии формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов в учебно-воспитательный процесс вуза.

Статья посвящена проблеме формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей начальных классов посредством проективной технологии.

Ключевые слова: проективная технология, средства, этапы, методы.

Bustryukova G. N. Pedagogical Technology of Forming Readiness to Professional Development While Training the Elementary School Teachers at a Higher Education Institution.

The article centres on forming readiness to professional development of the future teachers by means of projects.

Key words: projects as a technology, tools, stages, methods.

УДК 378.011.3–051

В. В. Желанова

ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Парадигмальність є однією з провідних характеристик взаємодії людини зі світом, з іншими людьми, а також з самим собою. Пануюча в конкретний історичний період парадигма задає певний зразок, модель сприйняття і пояснення світу, а також підстави для вибору методів його дослідження і перетворення.

Щодо освіти, то провідна її місія на кожному історичному етапі змінюється в залежності від прийнятої людством системи цінностей, від уявлення про те, за якими законами здійснюється розвиток особистості через освіту. Кожний суспільний період характеризується своїми завданнями, які ставляться перед системою освіти. Саме це визначає зміст, форми, методи навчання та виховання, педагогічне мислення, позицію педагогів та учнів, тобто сутність тієї чи тієї освітньої парадигми.

У сучасний період модернізації вищої освіти в Україні все більшої ваги набувають практико-орієнтовані системи навчання. Одним з найбільш відомих серед них є контекстне навчання, у якому на мові певних наук й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання, як традиційних так і нових, моделюється предметний й соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. При цьому в сучасному освітньому просторі в Україні існує певний розбіг освітніх парадигм. Проблема з'ясування питання, які з них складають методологічну основу процесу контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, є вагомою й актуальною.

Аналіз парадигмальних основ контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів і є метою цієї статті.

Поняття “парадигма” (від грецького “взірець”, “приклад”) виникло в античному світі й спочатку використовувалося філософами для характеристики взаємодії духовного й реального світу. У сучасний науковий ужиток зазначене поняття увелось американським науковцем Т. Куном, ставши категоріальною оболочкою, яку різні автори наповнюють різним змістом [7]. У філософії науки під парадигмою розуміється сукупність принципів, настанов, правил, що складають специфіку світобачення, світорозуміння всередині того чи того суспільства. Це теорія, прийнята як зразок рішення дослідницької задачі [15, с. 477].

У педагогічному трактуванні термін “парадигма” розуміється як модель наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм та ціннісних критеріїв [13]. Необхідно зауважити,

що освітні парадигми пройшли складну еволюцію становлення. Це питання досить ретельно розглянуто в дослідженнях А. Вербицького. Він виділяє “натуральну” освітню парадигму доінституціонального періоду; парадигму громадянського виховання в античному суспільстві; парадигму християнського виховання, догматичний тип навчання в середні віки; класичну (традиційну) освітню парадигму періоду розвитку капіталістичного виробництва [2]. Останні десятиліття знаменуються появою і реалізацією гуманістичної парадигми. Відомий науковець Г. Балл модифікує її як раціогуманістичну парадигму [1].

У сучасний період відбувається становлення нової освітньої парадигми. Уявлення про людину та її розвиток через освіту в новій парадигмі розкривається в таких концептуальних положеннях:

- людина – не простий біологічний механізм, а складна система;
- освіта – створення людиною образу світу в собі самій за допомогою активного покладання себе в світ інтелектуальної, предметної, соціальної і духовної культури;
- основна місія освіти – забезпечення умов самовизначення і самореалізації особистості;
- знання – з майбутнього (“школа мислення”);
- учень, студент – суб’єкт пізнавальної діяльності;
- суб’єкт-суб’єктні, діалогічні відносини педагога і студентів;
- активна, творча діяльність студентів [2].

Складність й суперечливість становлення нової освітньої парадигми в Україні полягає в тому, що у сучасній вищій освіті існує як мінімум дві парадигми, а саме: когнітивна, знаннева тобто традиційна та особистісно орієнтована. Метою когнітивно-орієнтованої парадигми є озброєння студентів певним об’ємом знань, формування умінь та навичок реалізації навчально-виховного процесу. При цьому провідним завданням навчання є розвиток розумових здібностей, формування мисленневих операцій, необхідних тільки для виконання навчальних дій. Однак поза увагою залишається розвиток навичок обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення, уміння мислити самостійно й критично, творчо й контекстуально. У результаті таких підходів студент не в змозі користуватися отриманими знаннями на практиці. Особистісні аспекти освіти зводяться лише до накопичення досвіду змістових, ціннісних та емоційних оцінок своєї поведінки та інших людей. Таким чином, традиційна парадигма педагогічної освіти, у межах якої робиться акцент на когнітивному аспекті професійної діяльності, у сучасний період є малоефективною.

Етико-філософський зміст парадигми особистісно орієнтованої освіти відображає положення: “Особистість завжди повинна розглядатись як ціль і ніколи як засіб” (І. Бех). В. Пилипенко і О. Коваленко, доводячи правомірність цього твердження, акцентують, що „головною діючою одиницею освітнього процесу є діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога. При цьому центром

освітнього процесу є особистість учня в минулому, теперішньому і у майбутньому. Особистість тепер – це особистість учня як суб'єкта діяльності й відносин з певною системою особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той “Я – ідеал”, якого бажає сама особистість і соціум, зміст життєвих смислів, планів, цілей і можливостей особистості” [8, с. 10]. За такого підходу освіта є діалектично з'єднувальною, системоутворювальною компонентою між формувальним середовищем і ціннісно-цільовою орієнтацією такого розвитку. При цьому сутність освітнього процесу в межах особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні умов для освіти особистості – формування “образу – себе – в – бутті” та його ключових складників: “образу Я”, “образу Світу”, “образу Я – в – Світі” в цілісності й повноті, що прагне нескінченності. [8, с. 11 – 12]. Таким чином, особистісна парадигма передбачає переніс акценту з інформаційного на смислопошукове навчання, принципову зміну педагогічних підходів до процесу навчання, а саме: знання може бути повноцінним тільки за умовою включення в його засвоєння механізмів розвитку особистості, а саме її смислових структур, свідомості та самосвідомості.

У сучасному освітньому просторі відбувається протистояння, взаємозаперечення цих двох парадигм, що є неприпустимим, оскільки кожна з них має свої істотні позитиви. Так когнітивна освіта містить значний потенціал щодо інтелектуального розвитку особистості. Пріоритети ж особистісно-орієнтованої парадигми пов'язані з формуванням особистісно-смислової сфери студентів. Ми вважаємо за необхідне використання в системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів позитивних концептів кожної з них. Отже поділяючи наукові підходи І. Колеснікової [6] та І. Стеценко [14], ми вважаємо, що інтегрувати універсум когнітивної та особистісної освітніх парадигм можливо саме в межах рефлексивно орієнтованої парадигми і що саме вона буде сприяти подоланню протиріч, що пов'язані зі становленням нової освітньої парадигми. На думку А. Вербицького, це такі протиріччя:

1. Протиріччя між орієнтацією студентів на минулі зразки загальної і професійної культури, що опредмечені в навчальній інформації і необхідністю орієнтації суб'єкта навчання на майбутній зміст життя та діяльності, загальної та професійної культури.

2. Подвійність навчальної інформації: вона є органічною частиною культури і одночасно лише специфічною знаковою моделлю, засобом вступу до неї.

3. Протиріччя між цілісністю культури і її оволодінням суб'єктом через безліч предметних галузей – навчальних дисциплін.

4. Протиріччя між способом існування культури як процесу і її представленістю в навчанні у вигляді статичних знакових систем.

5. Протиріччя між суспільною формою існування культури і індивідуальною формою її привласнення людиною.

6. Протиріччя між “тоталітарним”, технократичним підходом, що склався історично, до учнів як до певного інженерного пристрою, поведінку якого можна модифікувати за допомогою відібраної системи стимулів незалежно від їх бажання і волі, й орієнтацією сучасного суспільства на гуманістичні цінності й ідеали, на забезпечення умов самовизначення і самореалізації кожного.

7. Протиріччя між потребою безперервного розвитку людини в сучасному світі, що динамічно змінюється й дискретністю освіти в її класичному варіанті [2].

Рефлексивна парадигма в освіті є новою. Її запропонував ще в 90-ті рр. XX ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман. Метурефлексивної освіти він убачав в „навченні молодих людей розумності». При цьому він акцентував увагу на розвитку навичок розумного мислення і поведінки, а не на накопиченні знань [16].

У доповнення до поняття “рефлексивна парадигма”, І. Семенов пропонує поняття “культурадігма”, яке підкреслює соціокультурну детермінацію інновацій й дозволяє відбити систему ідеалів, цінностей, еталонів в суспільно-гуманітарних науках. На думку автора рефлексивна культурадігма виникла в людинознавстві й стала експериментально втілюватися в верифіцірованне знання в контексті інтенсивного розвитку філософії, методології, психології та педагогіки, тобто вона є інтегрованою та міждисциплінарною [12].

Рефлексивно-орієнтована парадигма освіти має низку очевидних пріоритетів, а саме:

- вона базується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності;
- вона спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як “суб'єкта” свого життя;
- вона дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення;
- вона формує вміння мислити самостійно і критично.

Отже, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю близька до особистісно орієнтованої. Вона є її структурним компонентом, певним проявом. Дані парадигми освіти об'єднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії. Проте, ми вважаємо, що об'єднання й переосмислення даних підходів в рефлексивно-орієнтованій парадигмі можливе саме в межах контекстного навчання. Оскільки провідним джерелом змісту контекстного навчання є майбутня професійна діяльність. При цьому провідною одиницею змісту контекстного навчання є проблемна ситуація, що стимулює процес мислення студента, який регулюється рефлексивно-антиципаційними механізмами. Отже, необхідність реалізації рефлексивно орієнтованих підходів у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною.

Таким чином, рефлексивно орієнтована парадигма освіти є поліпарадигмальною цілісністю когнітивної та особистісної парадигм, а також діяльнісного, компетентнісного відносно самостійних методолічних підходів, що складають концептуальну основу контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Розглянемо їх більш ретельно.

Діяльнісний підхід. Практиологічні аспекти контекстного навчання пов'язані з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду, що розроблена в працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, В. Давидова та ін. Відповідно до неї засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом прямої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. За допомогою активної, "пристрасної" (О. Леонтьєв) діяльності здійснюється привласнення людиною соціального досвіду, розвиток його психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об'єктивним світом, іншими людьми і самим собою. З цих позицій основною метою контекстного навчання є не просто засвоєння наукових знань, умінь і навичок (вони необхідні, але недостатні), а оволодіння цілісною професійною діяльністю, де знання виступають орієнтовною основою, засобом її реалізації.

Відомі дослідники теорії контекстного навчання А. Вербицький та О. Ларіонова обґрунтовують структуру діяльності дещо відмінну від тієї, що представлена у прихильників діяльнісного підходу, а саме структура діяльності містить, на їх думку, такі ланки: потреби, мотиви, мету, вчинки, дії, операції, засоби, предмет, результат. При цьому діяльність має кільцеву структуру, тобто всі її ланки взаємозв'язані, і в неї можна увійти з будь-якої з них. Зміна мотиву, мети, предмету та ін. приведе до певних змін і у всіх інших ланках. Цей системний ефект дозволяє викладачеві за допомогою прямих або непрямих дій та впливів на ту або ту ланку допомагати студентові в оволодінні цілісною професійною діяльністю. Вони також обґрунтовують положення, що основною одиницею діяльності людини є вчинок як форма її особистісної активності, що припускає оцінку іншої людини або інших людей і корекцію власної поведінки і діяльності з урахуванням цієї оцінки. У структурі діяльності немає окремого "знаннєвого" блоку (у класичному варіанті він зазвичай представлений як "задача"). Знання важливі, але не мають бути самоціллю. Вони містяться в кожній структурній ланці діяльності, а вся система знань складає орієнтовну основу діяльності, засіб її компетентного здійснення [3].

Динаміка руху діяльностей у контекстному навчанні представлена трьома базовими формами діяльності студентів і безліччю проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої. При цьому до базових форм відносяться наступні види діяльності.

Навчальна діяльність академічного типу, основу якої складає передача й засвоєння інформації. Класичним прикладом є інформаційна

лекція та семінар, але в контекстному навчанні на їх основі з'являються такі форми навчання, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція. Навчальній діяльності академічного типу відповідає семіотична навчальна модель, що уявляє собою вербальні або письмові тексти, що містять теоретичну інформацію для індивідуального присвоєння кожним студентом. Одиницею роботи студента є мовленнєва дія. Проте, на відміну від традиційних підходів уже на даному етапі задаються предметний та соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: обговорюються основні протиріччя, що виникають в її процесі, на теоретичному рівні моделюються дії фахівців. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними й суто теоретичними й готують студентів до діяльності квазіпрофесійного характеру.

Квазіпрофесійна діяльність, що моделює в аудиторних умовах й на мові наук умови, зміст й динаміку професії, відносин зайнятих в ній людей, як це має місце, наприклад, у контекстній діловій грі, аналізі педагогічних ситуацій та розв'язанні професійно-педагогічних завдань й інших формах контекстного навчання. При цьому провідну роль відіграють імітаційні навчальні моделі, що відтворюють ситуації майбутньої професійної діяльності, що потребують аналізу й прийняття рішення на основі теоретичної інформації. Одиницею роботи студента є предметна дія. Інформація тут виступає засобом здійснення пізнавальної та рефлексивно-аналітичної діяльності, у процесі якої вона перетворюється в знання майбутнього фахівця.

Навчально-професійна діяльність, це діяльність, де студент вже приймає позицію фахівця. Робота студента за своїми цілями, змістом формам й технологіям виявляється фактично професійною. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну. Даному етапу логічно відповідає соціальна навчальна модель як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізуються та перетворюються у формах сумісної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища сприяє формуванню не тільки предметної, а й соціальної компетентності майбутнього фахівця. Провідною одиницею активності студента є вчинок.

Необхідно зауважити, що виокремлення базових форм діяльності й відповідних їм навчальних моделей достатньо умовна, оскільки ці форми не мають чітких меж, логічно переходять одна в одну, що призводить до збігу навчальних моделей. Відповідно до теорії діяльності трансформація однієї діяльності в якусь іншу відбувається головним чином по лінії зміни її предметів і мотивів (О. Леонтьєв). Практично у всіх відомих моделях професійного навчання, предметом навчальної діяльності із самого початку і до кінця виступає, перш за все, знакова система навчальної інформації. Предмет діяльності студента в контекстному навчанні трансформується від навчальної інформації (у

власне навчальній діяльності) до моделювання ситуацій (у квазіпрофесійній діяльності) і далі до реальних виробничих ситуацій (у навчально-професійній діяльності). Знаходячись із самого початку в діяльній позиції, студенти отримують у рамках цих базових форм все більш розвинену практику реалізації навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує “природне” входження молодого фахівця в професію без тривалих труднощів, пов’язаних з предметною і соціальною адаптацією на виробництві. Таким чином впровадження діяльницького підходу є вагомим методологічним підґрунтям процесу контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Компетентнісний підхід. Його реалізація є одним з провідних напрямків в системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. При цьому специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що воно спрямоване не на засвоєння “готових знань”, що пропонуються кимось, а на дослідження “умов виникнення даного знання” [5, с. 38].

Концептуальною основою даного підходу до освіти є визначення провідних компетенцій, кожна з яких містить в собі мотиваційно-ціннісний інтелектуальний та діяльницький складник.

У загальному розумінні компетенція – це предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний та виявляє готовність до виконання діяльності. Так Д. Равен визначає компетенції як мотивовані здібності. Підкреслюючи діяльницьку природу категорії “компетентність”, він підтримує наукову думку, що вона відбиває не тільки предметні (декларовані) знання (“знати, що”), але й процедурні (“знати, як”) та ціннісно-сміслові (“знати, навіщо й чому”) знання [11]. Щодо професійної компетентності вчителя, В. Сластьонін визначає її як характеристику професіоналізму – єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [8].

Компетентнісний підхід хоча і є порівняно новим поглядом на освітні проблеми, широко дискутується педагогічною громадськістю, науковцями, педагогами-практиками, зокрема, на терені формування нового змісту української школи в контексті обґрунтування якості професійної освіти. При цьому більшість науковців (В. Кремень, М. Поташник, О. Савченко, С. Шишова та ін.) розглядають якість сучасної професійної освіти як багатомірну системну характеристику, в якій якість результату, тобто якість підготовки фахівця, визначається як провідний компонент цієї характеристики. Якість результату професійної підготовки випускника вищої педагогічної школи розуміється як відповідність її сучасним “викликам часу” і розкривається через поняття “компетентність”.

Означений підхід у сучасній освітній парадигмі розглядається як сукупність загальних принципів визначення його цілей, відбору змісту, організації освітнього процесу і оцінки його результатів (В. Байденко,

Е. Зеєр, І. Зимня, О. Лебедев, Т. Ісаєв та ін.). Це означає переорієнтацію професійної освіти з “вхідних” показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри “студентоцентрованої освіти” (Н. Гладченкова) – підвищення працевлаштованості випускників, формування їх громадянської культури, перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції тощо.

На думку С. Гончаренка, “основою професійної компетентності спеціаліста в ціннісно-смысловому контексті фундаменталізації навчання в сучасній вищій школі є його методологічна, креативна, інтелектуальна й інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію в моделюванні дидактичної системи й умов її реалізації в реальній освітній практиці” [4, с. 5]. При цьому науковець вважає, що критеріями ефективності фундаменталізації навчання у ВНЗ виступають:

- орієнтованість на розвиток у студентів системних, цілісних, теоретико-методологічного знань;
- поетапне формування структурованого досвіду творчої, дослідницької діяльності з урахуванням внутрішньої і міжпредметної інтеграції;
- продуктивність процесів розвитку методологічної, інтелектуальної, креативної та інформаційної культури студентів;
- відкритість дидактичної системи до її вдосконалення на основі фундаменталізації навчання й інноваційного педагогічного досвіду [4].

Таким чином, з позиції такого підходу результатом освіти стає компетентність випускника як здібність (уміння) діяти на основі отриманих знань у ситуації невизначеності. Зазначимо, що компетентність характеризує ступінь включення майбутнього спеціаліста в активну діяльність, здатність ефективно розв’язувати конкретну ситуацію, мобілізувати при цьому знання, уміння, досвід, поведінкові відносини та цінності, тобто на перший план виходить категорія “здатності до дії” як уміння використовувати знання у практичній діяльності.

У структурі професійної компетентності вчителя початкових класів ми виокремлюємо базові особистісні та професійно значущі якості, суб’єктну компетентність, професійно-діяльну компетентність як сукупність теоретичної, технологічної, психологічної, управлінської, науково-дослідної компетентностей. При цьому наскрізним інтегруючим складником, що об’єднує і пронизує всі компоненти професійної компетентності вчителя, є рефлексивна компетентність.

Визнання домінуючої ролі рефлексивної компетентності абсолютно виправдане, оскільки ми постійно стикаємося з проблемою дефіциту даної професійної якості в студентів, що виражається у відсутності розуміння причин тих або тих педагогічних явищ, у перцептивній безграмотності, у стереотипізації стосунків з дітьми, у вторгненні в їх Я-простір, у непрогностичності професійної діяльності

тощо. У дослідженнях А. Бізяєвої, навіть з'явився термін “дефіцит рефлексії”.

Рефлексивна компетентність вважається достатньо новою дефініцією. За О. Поліщук, компетентність визначається як професійна якість особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності [10]. Таким чином, здібність до рефлексії як спеціального типу аналізу своєї діяльності лежить в основі професійної компетентності вчителя початкових класів, а формування рефлексивної компетентності є одним з актуальних напрямів підготовки вчителя початкових класів у системі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Таким чином, концептуально-методологічною основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є реалізація поліпарадигмального підходу як цілісності ідей когнітивної, особистісної та рефлексивно орієнтованої парадигми освіти в межах якої відбувається переосмислення та об'єднання зазначених парадигм, а також інтегруються діяльнісний та компетентнісний методологічні підходи, що розкривається в теорії й реалізується в практичній діяльності через низку ключових позицій:

- самоцінність, суб'єктність особистості в системі педагогічної освіти;

- реалізація смислопошукового навчання в межах особистісної парадигми освіти;

- визнання доминируючої ролі рефлексивної парадигми освіти;

- уволікання студентів з самого початку навчання у ВНЗ в діяльнісну позицію, що забезпечує „природне” входження молодого фахівця в професію;

- трансформація предмета діяльності студента в контекстному навчанні від навчальної інформації до моделювання ситуацій, а далі до реальних виробничих ситуацій;

- професійна компетентність учителя початкових класів є цілісністю базових особистісних та професійно значущих якостей, а саме: суб'єктної компетентності, професійно-діяльнісної компетентності як сукупності теоретичної, технологічної, психологічної, управлінської, науково-дослідної компетентностей;

- наскрізною інтегруючою складовою, що об'єднує і пронизує всі компоненти професійної компетентності вчителя початкових класів, є рефлексивна компетентність.

Література:

1. Балл Г. О. Рациогуманістична орієнтація у розв'язанні психологом методологічних ділем / Г. А. Балл // Горизонти образования.

– 2010. – №2. – С. 9 – 14. **2. Вербицкий А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. – 75 с. **3. Вербицкий А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с. **4. Гончаренко С.** Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 2 – 6. **5. Громыко Ю. В.** Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – М. : Высшая школа, 2000. – 290 с. **6. Колесникова И. А.** Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с. **7. Кун Т.** Структура научных революций : сб. : пер. с англ. / Т. Кун. – М. : АСТ; НПП “Ермак”, 2003. – 605 с. **8. Педагогика профессионального образования** / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – 368 с. **9. Пилипенко В. Д.** Особистісно орієнтовані технології у школі / В. Д. Пилипенко, О. А. Коваленко. – Х. : Основа, 2007. – 160 с. **10. Полищук О. А.** Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. псих. наук. – М., 1995. – 23 с. **11. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : Логос, 2002. – 344 с. **12. Семенов И. Н.** Развитие концепції Н. Г. Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода / И. Н. Семенов // Кентавр. – 2004. – №34. – С. 22 – 25. **13. Современный словарь по педагогике** / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Изд-во Современное слово, 2001. – 928 с. **14. Стеценко И. А.** Педагогическая рефлексия: теория и технология развития : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук / И. А. Стеценко. – Ростов-на/Д, 2006. – 6 с. **15. Философский энциклопедический словарь.** – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 675 с. **16. Lipman M.** Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – 1991. – P. 7 – 25.

Желанова В. В. Парадигмальні основи контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

У статті обґрунтовано положення про те, що методологічною основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є реалізація поліпарадигмального підходу як цілісності ідей когнітивної, особистісної та рефлексивно орієнтованої парадигми освіти, в межах якої відбувається переосмислення та об'єднання зазначених парадигм, а також інтегруються діяльнісний та компетентнісний методологічні підходи.

Ключові слова: контекстне навчання майбутнього вчителя початкової школи, парадигмальність, парадигма, освітня парадигма,

когнітивна парадигма, особистісна парадигма, рефлексивно орієтована парадигма, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, полипарадигмальний підхід.

Желанова В. В. Парадигмальные основы контекстного обучения будущего учителя начальных классов.

В статье обосновывает положение о том, что методологической основой контекстного обучения будущего учителя начальных классов является реализация полипарадигмального подхода как целостности идей когнитивной, личностной, рефлексивно ориентированной парадигмы образования, в рамках которой происходит объединение и переосмысление рассматриваемых парадигм, а также интегрируются деятельностный и компетентностный подходы.

Ключевые слова: контекстное обучение будущего учителя начальной школы, парадигмальность, парадигма, образовательная парадигма, когнитивная парадигма, личностная парадигма, деятельностный подход, компетентностный подход, полипарадигмальный подход.

Zhelanova V. V. The paradigm fundamentals of the context education of a future primary teacher

In the presented article an author grounds position, that methodological basis of the context teaching of future teacher of initial classes is realization of poliparadigmatic approach as to integrity of ideas cognitive, personality, reflection oriented paradigm of education, which an association of the examined paradigms is within the framework of, and also activitic and competentic approaches is integrated.

Key words: context teaching of future teacher of initial school, paradigm, educational paradigm, cognitive paradigm, personality paradigm, competentic approach, poliparadigmatic approach.

УДК 371.133

Л. М. Кідіна

**ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ
У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

Сучасна парадигма освіти передбачає здійснення якісно нового підходу до проблеми фахової підготовки студентів у процесі педагогічної практики. Організація педагогічної практики на всіх її етапах має бути спрямована на виконання державних вимог підготовки випускників відповідно до спеціальності та кваліфікації, що отримується:

безперервність, послідовність оволодіння студентами професійною діяльністю відповідно до програми практики, логічний взаємозв'язок і поєднання теоретичного і практичного навчання, наступність усіх етапів практик.

У вищих навчальних закладах України накопичений досвід організації і проведення педагогічної практики, але при цьому слід відзначити, що в останні роки в її організації відбулися істотні зміни. Педагогічна практика майбутніх вихователів ДНЗ має наскрізний характер і основні види практики не повинні дублювати один одного. У цьому зв'язку доцільно розглянути основні принципи організації, систематизації її основних видів, визначити структурні компоненти з урахуванням нових тенденцій у педагогічній освіті. В даний час існують фрагментарні розробки в галузі педагогічної практики, що визначають принципи її організації, але відсутня єдина науково обґрунтована й апробована система безперервної педагогічної практики, що й обумовило необхідність розробки її моделі.

В своєму дослідженні ми спиралися на наукові розробки щодо становлення майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в умовах навчання у ВНЗ Л. Артемової, Г. Беленької, Н. Бесараб, А. Бурми, Н. Лисенко, Н. Кирсти, О. Кононко, Л. Спіріна, Т. Танько та ін., а також на дослідження теоретичних засад організації педагогічної практики студентів ВНЗ вітчизняних науковців (Л. Артьомова, В. Бойко, Н. Горопаха, І. Зязюн, М. Козій, М. Машкіна, Т. Поніманська) і представників російської наукової школи (О. Абдуліна, Л. Волобуєва, І. Дракіна, В. Дуброва, Є. Мілашевич, В. Ядешко).

При розробці педагогічної моделі формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ (див. рис. 1) були узяті за основу наступні положення:

- практико-особистісно-орієнтована підготовка майбутніх вихователів ДНЗ відповідно до державних освітніх стандартів;
- змістовна діяльність студентів із визначенням кінцевого результату;
- системно-діяльнісний підхід при доборі змісту педагогічної практики через моделювання діяльності і самостійного оволодіння функціями майбутнього вихователя ДНЗ;
- структурування програми у взаємозв'язку її компонентів (мети, задач, змісту, методів), що дозволяє студенту-практиканту, керівникам педагогічної практики і наставникам ДНЗ складати індивідуальні програми і досягати результативності у формуванні фахових компетентностей майбутнього педагога;
- індивідуальна самореалізація через творчі завдання на всіх етапах педагогічної практики;
- реалізація дослідницького компонента у діяльності майбутнього вихователя ДНЗ;

- особистісний підхід, що припускає гуманізацію відносин, пріоритет педагогіки співробітництва, спрямованість на успішність діяльності.

Проаналізуємо складові педагогічної моделі формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики.

Концептуальними основами моделювання процесу формування фахових компетентностей були наступні підходи: антропологічний, компетентнісний і діяльнісний.

З позицій антропологічного підходу стратегію сучасної педагогічної освіти складають розвиток і саморозвиток особистості педагога, здатного використовувати не тільки наявні педагогічні і соціальні технології, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні підходи, творчо застосовувати фахові знання та вміння. Ця стратегія, як вказує В. Сластьонін, втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм освітнього процесу ВНЗ на пріоритет особистісно орієнтованих технологій освіти [5].

Компетентнісний підхід розглядається як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток професійних компетентностей фахівця та його особистості. Професійна компетентність не є сталою величиною. Процес формування професійної компетентності ніколи не завершується і тяжіє до безмежності. Вона постійно змінюється, а рівень та якість її можна оцінити лише в конкретних ситуаціях діяльності вихователя у відповідності до умов навколишньої дійсності. Результатом впровадження компетентнісного підходу в освітній процес є формування професійно-компетентного фахівця, що є сукупністю професійних (фахових) компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і охоплювати знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2].

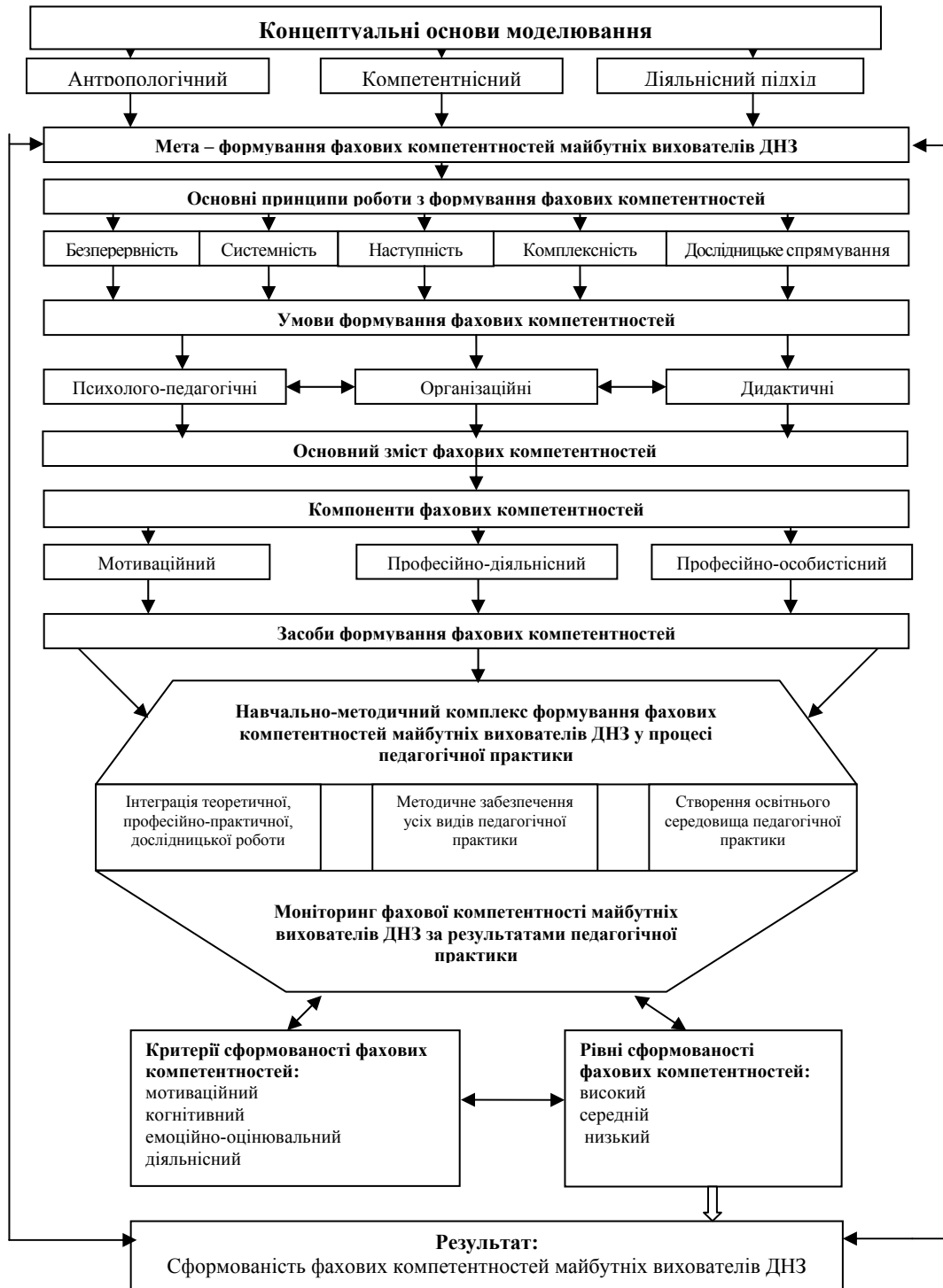


Рис. 1. Педагогічна модель формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики

Основою діяльнісного підходу є діалогізація навчально-виховного процесу ВНЗ, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього педагога. Викладачі кафедри і керівники бази практики, на думку А. Богуш [3, с. 6], не тільки вчать і виховують, але і стимулюють студента до загального і професійного розвитку, створюють умови для саморозвитку. У ракурсі викладеного практиологічна (професійно-педагогічна) діяльність визначається нами як метадіяльність, тому що зміст свідомості майбутнього вихователя ДНЗ не привноситься ззовні, а формується в процесі фахової підготовки.

У розробленій нами педагогічній моделі була сформульована мета – створення умов для формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ. Досягнення мети відбувалося згідно з основними принципами роботи з формування фахових компетентностей: безперервність, системність і цілісність, наступність, комплексність, дослідницьке спрямування.

Історико-педагогічний аналіз проблеми дослідження, вивчення досвіду організації педагогічної практики, аналіз її недоліків та труднощів студентів-практикантів, дозволили визначити умови формування фахових компетентностей студентів в процесі педагогічної практики:

- психолого-педагогічні: орієнтація навчального процесу ВНЗ на розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців; психологічна, педагогічна, методична підготовка студентів до практики; встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між студентами, викладачами, керівниками практики; орієнтація майбутнього вихователя на самооцінку фахової компетентності;

- організаційні: створення освітнього середовища педагогічної практики, яке відображає взаємини ВНЗ і базових закладів освіти; раціональний вибір баз практики; узагальнення і презентація передового педагогічного досвіду ДНЗ; організація науково-дослідної роботи студентів з актуальної методичної тематики ДНЗ, де студент проходить практику;

- дидактичні: методичне забезпечення усіх видів практики; розробка діагностичних матеріалів для моніторингу фахової компетентності майбутніх вихователів ДНЗ за підсумком практики; підготовка студентами методичної папки до кожного виду практики.

Серед важливих завдань нашого дослідження була розробка фахових компетентностей, які необхідно сформувати у майбутнього вихователя ДНЗ. Основний зміст фахових компетентностей складається з трьох основних компонентів: мотиваційного, професійно-діяльнісного, професійно-особистісного. Раніше нами було описане змістовне наповнення кожного компонента [4, с. 73]. Також нами були розроблені засоби формування фахових компетентностей майбутніх вихователів

ДНЗ у процесі педагогічної практики, що представлено у навчально-методичному комплексі.

У моделі представлено основні складові даного комплексу: 1) система інтеграції теоретичної, професійно-практичної, дослідницької роботи; 2) методичне забезпечення усіх видів практики; 3) створення освітнього середовища педагогічної практики.

Завершальною складовою педагогічної моделі формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ в процесі педагогічної практики є моніторинг фахової компетентності студентів за результатами педагогічної практики. Задля цього нами було визначено та обґрунтовано критерії і показники, визначено рівні сформованості фахових компетентностей у майбутніх вихователів ДНЗ: мотиваційний (мотиваційна спрямованість професійних інтересів і потреб, педагогічна спрямованість на досягнення вищих шаблів професійної компетентності); когнітивний (якість професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, які забезпечують формування професійної компетентності); емоційно-оцінювальний (наявність умінь здійснювати самоаналіз та самооцінювання, прагнення до самовдосконалення); діяльнісний (здатність до саморозвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності з метою різнобічного розвитку дітей).

Розроблено методику діагностики рівнів сформованості фахових компетентностей майбутніх фахівців з дошкільної освіти. Враховуючи структуру, зміст фахових компетентностей та власних експериментальних досліджень і суджень ми визначили три рівні сформованості фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ: високий рівень (характеризується високим рівнем сформованості усіх показників); середній рівень (характеризується частковою сформованістю фахових компетентностей), низький рівень (характеризується недостатньою сформованістю фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ).

Нами була зроблена перша проба дослідити проблему формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики. У процесі дослідження ми прийшли до висновку, що важливою умовою фахової підготовки може бути розроблення і впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ педагогічної моделі формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики.

Література:

1. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах / Л. В. Артемова, Ю. М. Косенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 84 – 86. **2. Бєленька Г. В.** Вихователь дітей

дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с. 3. **Богущ А. М.** Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богущ // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 4 – 10. 4. **Кідіна Л.** Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Л. Кідіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – №1 (6). – С. 69 – 75. 5. **Сластенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Педагогика, 1990. – 300 с.

Кідіна Л. М. Педагогічна модель формування фахових компетентностей майбутніх вихователів ДНЗ у процесі педагогічної практики.

У статті розглядається педагогічна модель формування фахових компетентностей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики.

Ключові слова: фахова підготовка, педагогічна модель, педагогічна практика, умови організації педагогічної практики.

Кидина Л. М. Педагогическая модель формирования профессиональных компетентностей будущих воспитателей ДУЗ в процессе педагогической практики.

В статье рассматривается педагогическая модель формирования профессиональных компетентностей будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в процессе педагогической практики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая модель, педагогическая практика, условия организации педагогической практики.

Kidina L. M. Pedagogical model of formation professional competitions the future tutors of preschool educational institutions in the course of student teaching is considered.

In article the pedagogical model of formation professional competitions the future tutors of preschool educational institutions in the course of student teaching is considered.

Key words: vocational training, pedagogical model, student teaching, conditions of the organization of student teaching.

УДК 378.016.:811.161.1

О. В. Моранькова

**РАБОТА НАД СЛОЖНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЕМ –
ВАЖНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Преподавание курса “Современный русский язык” при обучении бакалавров (будущих учителей начальных классов) в высшем учебном заведении логически заканчивается изучением раздела “Синтаксис”. Среди языковых единиц разных уровней синтаксические являются наиболее сложными и многогранными, поскольку входят в язык на высшем уровне его иерархической системы. Уровнево-системная организация языка, где каждую из единиц характеризуют различительные (дифференциальные) признаки, дает возможность “выявить многоаспектность каждой из этих единиц, раскрыть их связи” [1, с. 5].

Изучение сложного предложения в университете опирается на те синтаксические знания, которые были получены студентами еще в школе, и часто эти знания абсолютно недостаточны. Отсюда и неуверенность студентов, их сомнения в целесообразности изучения теоретических основ СП. Студенты не всегда до конца осознают важность изучения синтаксических единиц, не видят органической связи теоретических знаний с практической деятельностью учителя начальных классов.

Между тем в лингвистике существует опыт изучения того, какие модели сложного предложения и на каком возрастном этапе используются младшими школьниками. Например, А. Н. Гвоздев в своей монографии “Вопросы изучения детской речи” на огромном фактическом материале раскрыл закономерности формирования грамматического строя в речи детей, подчеркнул особую значимость изучения сложного предложения для естественного развития языка и мышления детей в дошкольном и школьном возрасте [2, с. 215]. Заслуживает внимания и работа М. Ф. Феофанова, который пришел к выводу, что к 3 классу в речи детей бессоюзные сложные предложения (далее БСП) с отношениями одновременности и последовательности составляют 12 %, тогда как сложносочиненные (далее ССП) – 39 %, сложноподчиненные (далее СПП) – 72 %, появляются сложные предложения с разными видами связи (сочинительной и подчинительной) – 3 % [2, с. 104].

Программа начальной школы предусматривает обучение детей таким жанрам сочинения, как повествование, описание, рассуждение. Вполне понятно, что учащиеся употребляют при этом как простые, так и сложные предложения разных типов. Это обусловлено

коммуникативными потребностями ребенка, а в устном общении – речевой ситуацией. Безусловно, направляющая роль в формировании соответствующих навыков отводится учителю. Но для этого он сам должен овладеть необходимой теорией и практическими навыками. Этого невозможно достичь иначе, чем основательно изучив синтаксис сложного предложения в вузе.

Цель данной статьи – обратить внимание на важные моменты изучения синтаксиса сложного предложения в вузе.

Обязательным является формирование у студентов понятия о сложном предложении как “синтаксической единице, состоящей из двух или более предикативных частей (по структуре и грамматическому значению соотносящихся с простыми предложениями), построенная по определенной структурной схеме и функционирующая как целостная, интонационно законченная единица сообщения” [4, с. 4].

Нужно отметить, что успешное усвоение материала по сложному предложению предполагает хорошее знание структурно-семантических особенностей простого предложения, поскольку сложное предложение системно связано с простым и, при ряде специфических признаков, строится на его основе. Это важно постоянно помнить при работе над сложным предложением и при необходимости обращаться к повторению материала раздела “Простое предложение”. Так, например, целесообразно восстановить в памяти студентов тему “Полные и неполные предложения” при изучении структурных свойств частей сложного предложения; тему “Обособленные члены предложения” важно привлечь при изучении типов придаточных предложений; в ходе работы над материалом о разновидностях многочленных СПП необходимо обратиться к понятию синтаксической однородности и т. п.

Целостное представление о сложном предложении как синтаксической единице у студентов возможно сформировать, если осуществлять его разноаспектное изучение. При этом следует учитывать структурный аспект (это единица полипредикативная, обладающая арсеналом структурных элементов (средств связи) для объединения предикативных частей в единое целое); семантический аспект (это единица, обладающая смысловой завершенностью, семантической целостностью); коммуникативный аспект (СП обладает единством коммуникативной цели и интонационной законченностью).

Изучение синтаксиса в вузе осуществляется на структурно-семантической основе, поэтому нужно вооружить студентов знаниями о структурной модели СП (отвлеченном синтаксическом образце, по которому строятся конкретные СП разных типов) и о формальных средствах связи, которые помогают организовать эту модель (сочинительные и подчинительные союзы, союзные слова, указательные соотносительные слова (в главной части), особенности строения отдельных предикативных частей – характер контактного слова (в СПП),

соотношение форм сказуемых, неполнота одной части, взаиморасположение частей и возможность их перестановки и др.).

Целесообразно научить студентов передавать структурную модель сложных предложений при помощи специальных схем (горизонтальных и вертикальных).

Очень важно в рамках структурно-семантического подхода к изучению сложного предложения научить студентов определять его семантическую структуру (грамматическое значение), то есть характер смысловых отношений между предикативными частями. Такой опыт у студентов совершенно отсутствует, так как школьный курс синтаксиса опирается по большей части на выявление структуры (формы) сложного предложения и игнорирует характер смысловых отношений между предикативными частями, то есть семантику. Удобным направлением при изучении сложного предложения в вузе можно считать продвижение от формы (структуры) к содержанию (семантике). В этом могут помочь структурно-семантические классификации разных типов сложного предложения (ССП, СПП, БСП) (не приводим их в связи с ограниченностью рамками небольшой статьи).

Важным завершающим этапом изучения сложных предложений разных типов, свидетельствующим об уровне сформированности у студентов основных синтаксических понятий, служит умение анализировать синтаксическую единицу (сложное предложение) полностью, учитывая ее структурные и семантические особенности. Покажем возможности такого анализа на примере двучленного ССП.

Схема анализа сложносочиненного двучленного предложения

1. Выделить предикативные центры предложения (грамматические основы). Указать, двучленное оно или многочленное.

2. Определить тип предложения по цели высказывания: повествовательное, вопросительное, побудительное. Отметить совмещение разных целей высказывания.

3. Указать тип предложения по эмоциональной окраске: восклицательное, невосклицательное.

4. Определить тип предложения по основным способам и средствам связи предикативных частей: а) союзное (сложносочиненное, сложноподчиненное); б) бессоюзное.

5. Составить схему (по образцу 1, схема школьного учебника).

6. Указать, к какому типу принадлежит сочинительный союз: к соединительным союзам, разделительным, противительным, присоединительным, пояснительно-присоединительным (а именно, то есть).

7. Указать другие, кроме союза, средства, способствующие объединению частей сложносочиненного предложения: например, соотношение видо-временных форм глаголов-сказуемых, синтаксический параллелизм, местоименные, местоименно-наречные слова и др.

8. Уточнить семантические отношения между предикативными частями в составе ССП: а) при соединительных союзах – перечислительные отношения (одновременность, последовательность перечисляемых фактов), соединительно-результативные, определительно-отождествительные и др.; б) при разделительных союзах – сопоставительные, противительно-ограничительные, противительно-уступительные и др.

9. Разобрать каждую предикативную часть по схеме простого предложения (с пункта 4).

Образец анализа

Правда всегда несколько *обидна*^{1/}, но *она* все же и *полезна*^{2/}.
(М. Горький).

1. В предложении две грамматические основы (они подчеркнуты), следовательно, предложение сложное, двучленное.

2. Повествовательное.

3. Невосклицательное.

4. Союзное, сложносочиненное.

5. [¹], но [²].

6. Противительный союз.

7. Кроме союза, объединению частей способствует смысловая соотнесенность (“смысловой параллелизм”) слов **правда – она, обидна – полезна**.

8. Смысловые отношения между частями – противительно-уступительные.

9. Разобрать каждую предикативную часть как простое предложение (с пункта 4).

Задача университетского образования в области изучения сложного предложения состоит в том, чтобы вооружить будущего учителя необходимыми теоретическими знаниями, показать, как эти знания можно применять на практике при создании, построении, а также восприятии текстов. При этом необходимо стремиться как к постижению всей глубины семантических связей той или иной синтаксической конструкции, так и того, каким образом, при помощи каких языковых средств эта конструкция построена. Знание структурно-семантических особенностей синтаксических единиц пробуждает у студентов интерес к тексту как информационному произведению, способствует речевой коммуникации, повышает пунктуационную грамотность, раскрывает перед ними возможности функционального исследования сложных предложений разных типов в текстах различных жанров. Все это напрямую связано с профессиональной компетентностью будущих учителей, с их подготовленностью к лингвистической работе с учащимися в школе.

Литература:

1. Бабайцева В. В. Современный русский язык. Анализ языковых единиц : в 3-х ч. / В. В. Бабайцева, Н. А. Николина, И. П. Чиркина. – Ч. 3. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 232 с. **2. Гвоздев А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с. **3. Феофанов М. П.** Развитие синтаксического строя речи учащихся начальной школы / М. П. Феофанов // Основы методики начального обучения русскому языку / М. П. Феофанов. – М. : Просвещение, 1965. – 132 с. **4. Везерова М. Н.** Синтаксис сложного предложения: структура, семантика, функционирование в тексте : учебное пособие к курсу “Современный русский язык” / М. Н. Везерова, Е. Г. Сиверина. – Самара : Изд-во СПГУ, 2005. – 116 с.

Моранькова О. В. Работа над складним реченням – важливий етап формування лінгвістичної компетенції майбутніх учителів початкової школи.

У статті обґрунтовано необхідність комплексного підходу до вивчення синтаксису складного речення як такого, що сприяє формуванню у студентів лінгвістичної компетенції, необхідної для успішної роботи з учнями початкової школи.

Ключові слова: синтаксис, складне речення, навчання, структура, семантика.

Моранькова О. В. Работа над сложным предложением – важный этап формирования лингвистической компетенции будущих учителей начальной школы.

В статье обоснована необходимость комплексного подхода к изучению синтаксиса сложного предложения как такого, который способствует формированию у студентов лингвистической компетенции, необходимой для успешной работы с учениками начальной школы.

Ключевые слова: синтаксис, сложное предложение, обучение, структура, семантика.

Marankova O. V. The work on the compound sentence is an important stage in forming the linguistic competence of the junior classes teachers.

In the article proves the necessity of the complex method of approach to learning the compound sentence syntax as it is, which promotes formation of the linguistic competence of students.

Key words: syntax, compound sentence, learning, structure, semantics.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

УДК 543 (076.5)

С. Д. Белкіна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА”

Інформатизація системи вищої освіти в Україні сьогодні відбувається швидкими темпами. При цьому процес орієнтовано переважно на формування міцної матеріально-технічної бази і активізацію застосування електронно-обчислювальної техніки в навчальному процесі для оптимізації контролюючого компонента і надання студентам практичних навичок роботи з сучасними засобами інформаційних технологій. Однак, слід ураховувати, що поняття “інформатизація” не можна ототожнювати з більш вузьким поняттям “комп’ютеризація”. Однією з ключових задач інформатизації суспільства є формування інформаційної культури населення. Враховуючи, що процес інформатизації супроводжується розширенням меж застосування інформаційних технологій від побутової сфери до виробничої, система вищої освіти має забезпечити формування інформаційної культури студентів в двох аспектах – як складника загальної культури члена інформаційного суспільства і як складника професійної культури майбутнього фахівця.

Аналіз компонентів галузевих стандартів освіти – освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) і освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки для типових інженерних напрямів і спеціальностей дозволяє виділити ключові проблеми, що призводять до технократичного підходу при організації навчально-виховного процесу в умовах інформатизації.

На рівні ОКХ бакалавра і спеціаліста для більшості напрямів підготовки і спеціальностей інженерного профілю спостерігається застаріле уявлення про інформаційно-технологічну професійну діяльність інженера.

Ключовим недоліком другої складової державного галузевого стандарту – ОПП підготовки фахівців інженерного профілю – залишається традиційний для радянської системи освіти “знанієвий” підхід. ОПП лише формально ґрунтуються на вимогах ОКХ, але по суті формуються на основі звичного змісту навчальних дисциплін без урахування вимог ринку праці. Це призводить до перенесення акценту з організації цілісного педагогічного процесу професійної підготовки студентів на досягнення кваліфікаційного рівня випускника без

урахування таких категорій як освіченість, інтелігентність, вихованість тощо.

Слабкі зв'язки між технічною і педагогічною освітою призводять до відсутності спадкоємності між школою і технічними ВНЗ. Новітні методики викладання шкільного курсу інформатики, розроблені українськими педагогами з урахуванням тенденцій розвитку інформаційних технологій і задачі формування інформаційної культури школярів, залишаються поза увагою при розробці програм навчальних дисциплін, предметом яких є комп'ютерна техніка, програмування, інформаційні технології.

Ще однією проблемою, яку може розв'язати тільки система освіти, є спотворені уявлення молоді про роль вітчизняної науки в розвитку інформаційних технологій. Це негативно відбивається на формуванні почуття патріотизму, призводить до невпевненості студентів в своїх силах щодо внесення особистого вкладу в подальший науково-технічний прогрес своєї Батьківщини. Незнання студентами історії розвитку комп'ютерної техніки унеможливорює здатність до прогнозування напрямів подальшого розвитку інформаційних технологій, а отже формує пасивну позицію відносно участі в розробці і опануванні новітніх вітчизняних програмних продуктів і засобів інформаційних технологій в майбутній професійній діяльності.

Перелічені недоліки можна подолати за рахунок формування основ інформаційної культури студентів інженерних спеціальностей при викладанні навчальної дисципліни "Інформаційна культура", яка входить до варіативної частини ОПП. При цьому ефективність педагогічного впливу в контексті формування інформаційної культури як сукупності особистісних якостей студентів залежить, у першу чергу, від правильності визначення цілі викладання навчальної дисципліни в технічному ВНЗ з урахуванням особливостей професійної діяльності інженера в умовах інформатизації виробничої сфери, ролі мотивації навчальної діяльності студентів і виховного потенціалу навчальної дисципліни.

Аналіз тлумачень поняття "інформаційна культура", показує, що можна виділити "інформаціологічний" [1; 2 та ін.] і "культурологічний" [3; 4; 5 та ін.] підходи до його трактовки. У рамках першого підходу більшість визначень має на увазі сукупність знань, умінь і навиків пошуку, відбору, аналізу інформації, тобто всього того, що складає інформаційну діяльність, направлену на задоволення інформаційних потреб. При використанні "культурологічного" підходу до трактовки поняття "інформаційна культура" його зміст розширюється, що цілком закономірно, оскільки вся накопичена людством інформація є надбанням світової культури й інформаційна культура розглядається як специфічна сторона культури, прямо і безпосередньо пов'язана з інформаційним аспектом життя людей. Вона є інформаційним компонентом людської культури в цілому.

Н. І. Гендіна розглядає інформаційну культуру особистості як сплав інформаційного світогляду, інформаційної грамотності і грамотності в області інформаційно-комунікаційних технологій [5, с. 58]. Перевагами такого підходу є: наявність світоглядного компонента, що забезпечує мотивацію інформаційної підготовки особистості; всебічний обхват інформаційної підготовки особистості: синтез традиційної книжкової і нової, комп'ютерної інформаційної культури; адекватність об'єктам інформаційної підготовки особистості; органічна єдність технократичної і гуманітарної культур.

Слід також зазначити, що технологізація інформаційної діяльності в останні 15 років призвела до того, що поняття інформаційної культури в багатьох випадках стало занадто узагальненим і в сучасній науковій літературі все ширше почали застосовуватися терміни “інформаційно-технологічна компетентність” [6; 7 та ін.] і “інформаційно-технологічна культура” [8; 9 та ін.].

Так, наприклад, В. В. Трофимова [8] розглядає поняття інформаційно-технологічної культури учня як одного зі складників його інформаційної культури і як складової частини загально-навчальної культури.

Л. Є. Шмакова [9] пропонує поняття “інформаційно-технологічна культура діяльності студента” як певний рівень володіння інформаційними технологіями, що характеризується інформаційною, технологічною і культурологічною складовими і що забезпечує оптимальне здійснення інформаційної діяльності студента. При цьому інформаційний складник розглядається як система знань, що відповідає сучасному рівню розвитку інформаційних технологій і що забезпечує здійснення інформаційної діяльності, направленої на задоволення навчальних і професійних потреб. Технологічний складник – володіння інформаційними технологіями, що дозволяє здійснювати інформаційну діяльність, творчо поєднуючи і оновлюючи наявні технології відповідно до вимог часу. Культурологічний складник включає розуміння значущості використання інформаційних технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності, усвідомлення власних інформаційних потреб, мотивацію до здійснення інформаційної діяльності.

Отже, враховуючи особливості інженерної діяльності в умовах інформатизації, слід визнати, що інформаційно-технологічну культуру слід розглядати як складову частину інформаційної культури сучасного інженера в межах його професійної культури.

На підставі проведеного аналізу педагогічної літератури мета викладання навчальної дисципліни “Інформаційна культура” для студентів інженерних напрямів підготовки може бути визначена як формування основ інформаційної культури майбутніх фахівців, яка є складовою частиною загальної культури особистості, складником професійної культури майбутніх інженерів і включає змістовно-інформаційний та інформаційно-технологічний компоненти.

Виходячи з визначеної мети, можна виділити наступні ключові педагогічні задачі:

- формування ціннісного відношення студентів до інформації;
- роз'яснення сутності процесу інформатизації як ноосферного явища;
- ознайомлення студентів з системою державного регулювання процесу інформатизації в Україні;
- формування самоусвідомлення студентів як членів інформаційного суспільства і як носіїв інформаційної культури;
- формування уявлень про зміст понять “інформаційна культура особистості” та “інформаційно-технологічна культура особистості”;
- мотивація прагнення студентів до формування особистої інформаційної і інформаційно-технологічної культури;
- надання студентам інформації про зміст професійної діяльності інженера і її особливості в умовах інформатизації виробничої сфери;
- формування у студентів відповідальності за екологічні й соціально-економічні наслідки особистої інформаційно-технологічної діяльності;
- формування здоров'язберігаючої моделі поведінки студентів під час їх інформаційно-технологічної діяльності.

Розв'язання перелічених задач потребує формування змісту навчальної дисципліни “Інформаційна культура”, що відповідає визначеній педагогічній меті. Орієнтовна програма навчальної дисципліни “Інформаційна культура” для студентів інженерних напрямів підготовки може включати наступні змістовні модулі.

Змістовний модуль 1. Інформатизація як соціокультурне явище.

Тема 1. Інформація в навчальній діяльності студента.

Джерела навчальної і наукової інформації. Правила користування бібліотекою і комп'ютерними класами ВНЗ. Мета і задачі навчальної дисципліни “Інформаційна культура”.

Тема 2. Філософські погляди на дефініцію “інформація”.

Інформація як віддзеркалення глибинних процесів розвитку цивілізації. Інформація як соціокультурне явище. Вузкоспеціалізовані галузеві трактовки поняття інформації.

Тема 3. Роль інформації в сучасному житті. Інформатизація як ноосферне явище.

Інформація в системі продуктивних сил. Проблема інформаційної нерівності. Загальна характеристика ноосферної концепції. Наукова спадщина Володимира Івановича Вернадського (аналіз праць).

Тема 4. Державне регулювання процесу інформатизації в Україні.

Закони України від 4 лютого 1998 року “Про Національну програму інформатизації” і “Про Концепцію Національної програми інформатизації”. Постанова Верховної Ради України від 6 липня 2000 р. “Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2000 – 2002 рр.”. Постанови Кабінету Міністрів України від 31 серпня

1998 р. “Про затвердження Положення про формування та виконання Національної програми інформатизації”, від 12 квітня 2000 р. “Про затвердження Порядку формування та виконання регіональної програми і проекту інформатизації”. Укази Президента України від 14 липня 2000 р. “Про вдосконалення інформаційно-аналітичного забезпечення Президента України та органів державної влади від 31 липня 2000 р. “Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні”, від 20 жовтня 2005 р. “Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій”. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 травня 2003 р. “Про затвердження Концепції формування системи національних електронних інформаційних ресурсів”. Інші нормативні акти, що регулюють процес інформатизації в Україні.

Тема 5. Інформаційна культура як особистісна характеристика людини в інформаційному суспільстві.

Визначення поняття “інформаційна культура особистості”. Функції інформаційної культури особистості в інформаційному суспільстві. Фактори, що впливають на формування інформаційної культури особистості. Шляхи підвищення рівня особистої інформаційної культури.

Змістовний модуль 2. Інформаційна культура як складова професійної культури інженера:

Тема 1. Історія розвитку інформаційних технологій. Внесок вітчизняних вчених в розвиток інформаційних технологій.

Поняття про інформаційні технології. Короткий історичний нарис розвитку інформаційних технологій. Забута “Мисляча машина” професора О. М. Щукарьова. Сергій Олексійович Лебедев – творець першого в континентальній Європі комп’ютера. Віктор Михайлович Глушков – основоположник інформаційних технологій в Україні. Промислова системотехніка і її основоположники. Піонери комп’ютеризації корабельних радіоелектронних систем. Перші бортові ЕОМ ракетно-космічних комплексів та їх створювачі. Історія наукової школи теоретичного програмування в Україні. Перші кроки в мікроелектроніці. Розвиток мікроелектронних технологій. Микола Михайлович Амосов – основоположник біокібернетичних технологій. Творці унікальних комп’ютерів – наші земляки: І. Я. Акушський, М. П. Брусенцов, М. О. Карцев. Київське науково-виробниче об’єднання “Електронмаш” – первісток комп’ютеробудування.

Тема 2. Місце і роль інформаційних технологій у виробничій сфері.

Інформатизація виробничої сфери. Інформаційні технології в промисловій сфері. Роль програмного забезпечення електронно-обчислювальних машин. Професійні функції й завдання інженера в умовах інформатизації. Інформаційно-технологічна діяльність інженера.

Функціональні обов'язки інженера, математика і програміста. Основні стадії розробки програмного забезпечення спеціального призначення. Розподіл функціональних обов'язків при розробці програмного забезпечення спеціального призначення.

Тема 3. Інформаційно-технологічний складник інформаційної культури інженера.

Визначення поняття "інформаційна культура інженера". Інформаційно-технологічна культура як складова частина інформаційної культури. Інформаційно-технологічна культура як складова частина загальної культури особистості в інформаційному суспільстві. Зміст і функції інформаційно-технологічної культури як складника професійної культури сучасного інженера. Шляхи формування основ особистої інформаційно-технологічної культури в процесі професійної підготовки.

Тема 4. Етика ділового спілкування з використанням сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Наукова і ділова мова. Використання інформаційних технологій для ділового спілкування. Застосування локальних комп'ютерних мереж в роботі підприємства. Ділове спілкування в мережі Інтернет. Використання сучасних засобів комунікації для передачі оперативної інформації у виробничих умовах. Ділове спілкування за допомогою технологій відео-зв'язку. Форми представлення технічної інформації. Класифікація наукової і технічної інформації в бібліотечних фондах. Пошук інформації в бібліотечних каталогах за УДК. Комп'ютерні ефекти і доречність їх застосування в електронних документах. Роль комп'ютерних термінів в професійному спілкуванні, предметом якого є інформаційні технології.

Тема 5. Екологічні, валеологічні й економічні аспекти використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Вплив комп'ютерної техніки на навколишнє природне середовище. Вплив комп'ютерної техніки на здоров'я користувача. Вплив сучасних інформаційних технологій на економічний розвиток суспільства. Сучасний стан ринку інформаційних технологій і перспективи його подальшого розвитку. Економічні аспекти використання сучасних інформаційних технологій в промисловій сфері. Економічні аспекти використання сучасних інформаційних технологій юридичними й фізичними особами.

Досягненню педагогічної мети викладання навчальної дисципліни Інформаційна культура можуть сприяти методи навчання, які застосовуються при викладанні шкільного курсу Інформатики, однією з традиційних задач якого є формування інформаційної культури школярів [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Н. В. Морзе [12] до складових інформаційної культури, які мають формуватись в школярів при вивченні інформатики, відносить:

– розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в пізнанні навколишньої дійсності та творчої діяльності людини, в управлінні технічними і соціальними процесами, в забезпеченні зв'язку живого із зовнішнім оточенням;

– розуміння проблем подання, оцінювання й вимірювання інформації, її сприймання й розуміння сутності формалізації суджень, зв'язку між змістом та формою, ролі інформаційного моделювання в сучасній інформаційній технології;

– розуміння сутності неформалізованих, творчих компонентів мислення;

– уміння добирати й формулювати мету, здійснювати постановку задач, висувати гіпотези, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, аналізувати їх за допомогою засобів ІКТ та інтерпретувати отримані результати, систематизувати факти, осмислювати й формулювати висновки, узагальнювати спостереження, передбачати наслідки рішень, що приймаються, дій щодо їх реалізації, та вміння їх оцінювати;

– уміння добирати послідовність операцій і дій у професійній діяльності, розробляти програму спостереження, дослідів, експерименту;

– володіння знаряддєвими застосуваннями комп'ютера, системами опрацювання текстової, числової і графічної інформації, баз даних знань, предметно-орієнтованими прикладними системами, системами телекомунікацій;

– розуміння сутності штучного інтелекту;

– уміння адекватно формалізувати наявні в людини знання і адекватно інтерпретувати формалізовані описи, дотримуватися належної рівноваги між формалізованим і неформалізованим складниками;

– володіння основами алгоритмізації;

– здатність підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття всіх тих обмежень і заборон, які виробляються колективним інтелектом;

– вільне орієнтування в своїй предметній галузі для ефективного вибору і формулювання цілі, постановки задачі, будовання моделі досліджуваних процесів і явищ, правильної інтерпретації одержаних результатів, ефективного використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності, підтримки необхідного рівня знань.

Вказані компоненти інформаційної культури мають загальнокультурне значення і узгоджуються зі змістом інформаційної культури студентів технічних ВНЗ. Тому при викладанні Інформаційної культури студентам інженерних спеціальностей можна рекомендувати застосовувати принципи навчання Інформатики, виділені Н. В. Морзе [13]: науковості в поєднанні з принципом доступності й посиленої складності в навчанні; послідовності й систематичності навчання; наочності змісту й діяльності; активності й самостійності; міцності й системності знань; індивідуалізації й колективності навчання; зв'язку

теорії з практикою; гармонійного розвитку особистості; виховуючого навчання; принципи розвивального навчання Л. С. Виготського; дидактичні принципи концепції Л. В. Занкова; психологічні принципи розвивального навчання Л. В. Занкова; дидактичні принципи концепції В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна.

Враховуючи мету й педагогічні задачі викладання навчальної дисципліни “Інформаційна культура”, при проведенні аудиторних занять застосування комп’ютерної техніки не є обов’язковим. Тим не менш, організація самостійної роботи студентів на основі методів активного навчання шляхом добору системи задач, зміст яких відповідає програмі дисципліни, а розв’язання потребує застосування ресурсів мережі Інтернет, сприятиме формуванню інформаційно-технологічного складника інформаційної культури студентів інженерних спеціальностей.

Література:

- 1. Гречихин А. А.** Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) / А. А. Гречихин // Проблемы информационной культуры : сб. ст. – М., 1994. – С. 12 – 39.
- 2. Семенюк Э. П.** Информационный подход к познанию действительности / Э. П. Семенюк. – Киев : Наукова думка, 1988. – 240 с.
- 3. Зиновьева Н. Б.** Информационная культура личности. Введение в курс : учеб. пособие / Н. Б. Зиновьева ; под ред. И. И. Горловой. – Краснодар, 1996. – 136 с.
- 4. Антонова С. Г.** Информационное мировоззрение: К вопросу о сущности определения понятия / С. Г. Антонова // Проблемы информатизации культуры : сб. ст. – Вып. 3. – М., 1996. – С. 23 – 28.
- 5. Формирование** информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.
- 6. Отверченко Л. Ф.** Информационно-технологическая компетентность российских школьников в контексте формирования информационной культуры : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. соц. наук : спец. 22.00.06 “Социология культуры, духовной жизни” / Любовь Федоровна Отверченко. – Ростов-на-Дону, 2008. – 28 с.
- 7. Панова И. В.** Формирование информационно-технологической компетентности будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / И. В. Панова. – Нижний Новгород, 2007. – 25 с.
- 8. Трофимова В. В.** Методические подходы к формированию информационно-технологической культуры младших школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / В. В. Трофимова. – Москва, 2007. – 22 с.
- 9. Шмакова Л. Е.** Результаты исследования формирования информационно-технологической культуры

студентов-гуманитариев / Л. Е. Шмакова // Информационные недр Кузбасса-2006 : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Кемерово, февраль 2006 г.). – Кемерово : КемГУ, 2006. – С. 202 – 208.

10. Кравченя Э. М. Основы информатики, компьютерной графики и педагогические программные средства : учеб. пособие / Э. М. Кравченя. – Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 320 с.

11. Лапчик М. П. и др. Методика преподавания информатики : учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер ; под общ. ред. М. П. Лапчика. – М. : Издат. центр “Академия”, 2001. – 624 с.

12. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. – Ч. 1. Загальна методика навчання інформатики. – К. : Навчальна книга, 2003. – 254 с.

13. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. – Ч. 2. Методика навчання інформаційних технологій. – К. : Навчальна книга, 2003. – 288 с.

14. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. – Ч. 3. Методика навчання основним послугам глобальної мережі Інтернет. – К. : Навчальна книга, 2003. – 196 с.

15. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. – Ч. 4. Методика навчання основам алгоритмізації і програмування. – К. : Навчальна книга, 2003. – 250 с.

16. Малев В. В. Общая методика преподавания информатики : учеб. пособие / В. В. Малев. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 271 с.

Белкіна С. Д. Формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей при викладанні навчальної дисципліни “Інформаційна культура”.

У статті розкрито педагогічний потенціал навчальної дисципліни “Інформаційна культура” для формування інформаційно-технологічного компоненту інформаційної культури студентів технічних ВНЗ. Запропоновано зміст програми навчальної дисципліни “Інформаційна культура” для студентів інженерних спеціальностей. На підставі аналізу сучасних методик викладання шкільного курсу інформатики рекомендовано ключові методологічні принципи викладання інформаційної культури, які сприятимуть формуванню складових інформаційної культури майбутніх інженерів у процесі їх професійної підготовки.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційно-технологічна культура інженера, активні методи навчання, програма навчальної дисципліни.

Белкина С. Д. Формирование информационно-технологической культуры студентов инженерных специальностей при преподавании учебной дисциплины “Информационная культура”.

В статье раскрыт педагогический потенциал учебной дисциплины “Информационная культура” для формирования информационно-технологического компонента информационной культуры студентов

технических вузов. Предложено содержание учебной дисциплины “Информационная культура” для студентов инженерных специальностей. На основании анализа современных методик преподавания школьного курса информатики рекомендованы ключевые методологические принципы преподавания информационной культуры, способствующие формированию составляющих информационной культуры будущих инженеров в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: информационная культура, информационно-технологическая культура инженера, активные методы учебы, программа учебной дисциплины.

Belkina S. D. Formation of the informational and technological culture of engineering students during teaching of the subject „Informational Culture”

Pedagogical potential of educational discipline the Informational Culture for forming of informational and technological components of informational culture of students of a higher technical institutes is exposed in the article. The maintenance of educational discipline the Informational Culture for a students of engineering specialities is offered. The key methodological principles of teaching of the Informational Culture, which are promote the forming of constituents of informational culture of a future engineers in the process of their professional preparation are recommended on the basis of analysis of modern methods of teaching of school course of Informatics.

Key words: informational culture, engineer’s informational and technological culture, active educational methods, syllabus.

УДК 371.13

О. А. Дмитренко

СВІТОГЛЯД ЯК СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Глобалізаційні зміни сучасного світу на тлі складного шляху становлення української державності призвели до того, що сучасна людина опинилася в складних економічних, соціально-політичних та економічних умовах. Розвиток техногенного типу культури, швидкісних інформаційних технологій, постійно зростаючих вимог до конкурентоспроможності особистості зумовлює трансформацію світогляду людини, руйнування традицій, усталених загальнолюдських цінностей і життєвих орієнтирів. Відбувається руйнівна для світогляду особистості втрата зв'язку між накопиченим людством духовним багатством, що акумулюється в культурі, та практичними аспектами

життєдіяльності, коли зазначенні духовні цінності лишаються не задіяними, не знаходять своєї реалізації.

Нові світові реалії вимагають змін державної освітньої політики, тому сучасна освіта повинна бути орієнтована не лише на збагачення особистості певною сумою знань чи навичок практичної діяльності, але й на всебічну підготовку людини, органічно адаптованої до життя в глобалізованому інформаційному просторі, одним із аспектів якої є формування толерантного та гуманістичного світогляду (В. Андрущенко). Людина XXI сторіччя має розуміти й керуватися світоглядними принципами “єдність у розмаїтті” та “доповнення замість протиставлення” (В. Кремень).

Актуальність вивчення проблем формування світогляду зумовлена не лише потребами оновлення духовного життя суспільства та пошуком нової гуманітарної світоглядної парадигми, але й провідними тенденціями розвитку сучасної освіти: становленням особистісно-орієнтованої концепції (І. Бех, Є. Бондаревська, С. Подмазін, І. Якиманська), зростаючою популярністю синергетики (І. Пригожин, А. Євтодюк, М. Моїсєєв), поширенням ноосферної (І. Карпенко, Н. Калуженська, Г. Панкрушина) та екологічної (В. Ільченко) концепцій, активним розвитком сакральної педагогіки (І. Бартошевський, Г. Ващенко, О. Вишневський, В. Ільченко) тощо.

Проблема світогляду є дискусійною й перебуває в центрі уваги науковців із різних галузей знання. Досить широко розглянуто філософський аспект світогляду: розкрита методологія наукового світогляду, його сутність, структура (П. Алексєєв, Р. Арцишевський, С. Ахмедов, В. Буянов, В. Дригін, В. Загвязинський, І. Іванов, Е. Ільєнков, В. Корженко, І. Мартиничев, С. Мелюхін, Б. Модін, С. Резванов, В. Черноволенко та ін.); висвітлено методологічні аспекти вивчення світогляду у співвіднесеності з сучасністю (М. Арутюнян, В. Гарпушкін, Є. Курбацький, О. Пастухов); розглянуто екологічну спрямованість світогляду (М. Марфенін, Л. Троніна), ноосферну концепцію світогляду (М. Журавльов, Ю. Кувшинов, О. Куракіна, Ю. Субетто, Н. Цициліна, Ф. Яншина); розкрито етнографічні основи формування світогляду (Ю. Бромлей, Л. Гумільов). Серед останніх робіт українських дослідників світогляду можна виділити такі змістовні лінії: розкриття світоглядної космологічної концепції (О. Базалук, Т. Горбатюк); вивчення аксіологічного аспекту сучасної наукової картини світу (І. Григорків); висвітлення проблеми формування світогляду особистості (В. Цвіркун) та особливостей українського національного світогляду (А. Рубан, М. Хилько). Зауважимо, що це далеко не повний перелік філософських досліджень світоглядної тематики. Психологію світогляду вивчали Г. Залеський, Н. Менчинська, С. Попов та ін.

Достатньо широко вивчено світогляд як феномен духовно-практичного життя особистості в зв'язку з функціонуванням

індивідуальної та суспільної свідомості (Є. Бистрицький, Л. Іл'їчев, Б. Кедров, Л. Курбатова, Г. Нестеренко, В. Овчинников, М. Самардак, Т. Ойзерман, Т. Петракова, О. Спіркін, Г. Федоренко, П. Федосєєв, В. Хазієв, В. Шинкарук та ін.).

Проблемі формування світогляду присвячено чимало педагогічних досліджень, у яких, зокрема, приділено увагу формуванню наукового світогляду учнів у процесі навчально-виховної роботи (Н. Барсукова, В. Батурін, О. Бортнік, Л. Бутова, В. Грачова, В. Жешко, М. Захарян, Л. Корміна, А. Магамедова, В. Морозова, М. Морозова, В. Мощанський, М. Ратко, О. Сокурєнко, Б. Спаський, Л. Чкалова, О. Шаповал); формуванню цілісної картини світу (Л. Шелєстова), становленню українського національного світогляду (О. Дарморізі, І. Крип'якевич), екологічного світогляду та його елементів (О. Лисова, В. Маршицька, С. Селіверстова, С. Совгіра, Є. Якімова та ін.) тощо.

Історико-педагогічний аспект проблеми висвітлений у роботах Т. Дьяченко (формування картини світу дітей східних слов'ян), М. Патова (генезис і зміст світоглядної підготовки студентів у вітчизняних університетах (XVII – XX ст.)), Ю. Руденка (розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України (1917 – 1941 рр.)).

Останнім часом з'являються публікації щодо співвіднесеності проблем світогляду й стану сучасної освіти та перспектив їх взаємозбагачення й розвитку (Р. Акімов, В. Андрущенко, М. Арутюнян, В. Безручко, А. Касьян, Т. Сохраняєва та ін.)

Отже, зазначені культурно-історичні зміни, розвиток науки, аналіз наукової літератури й сучасних досліджень у галузі педагогіки й філософії, урахування провідних тенденцій розвитку освіти виявили необхідність переосмислення проблеми формування світогляду, удосконалення методологічних і соціокультурних підходів до її вирішення, перегляду сутності та джерел світогляду.

Слід зазначити, що, незважаючи на наявність великої кількості досліджень феномену світогляду, спостерігається недостатня вивченість історико-педагогічного аспекту формування світогляду у вітчизняній педагогічній теорії і практиці II половини XIX – 30-х рр. XX ст. як періоду бурхливих соціально-політичних та освітніх перетворень у співвіднесеності з сучасністю.

Актуальність і доцільність вибору заявленої теми зумовлена необхідністю вдосконалення професійного становлення й формування гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів, оновлення їх світоглядних позицій та збереження духовно-ціннісного змісту освіти в часи стрімких змін соціально-культурного простору. Метою статті є уточнення поняття "світогляд", з'ясування його сутності як соціально-культурного феномену для подальшого історико-педагогічного дослідження.

Рефлексія історичного становлення сутності та смислів поняття світогляду знайшла своє відображення в наукових працях М. Арутюнян, В. Біблера, Г. Гачева, Л. Гулиги, О. Дробницького, Є. Курбацького, В. Лекторського, Л. Мікешіної, Т. Ойзермана, В. Швирева та ін. Однак, питання щодо визначення сутності поняття світогляду особистості лишаються одними з найбільш складних, неоднозначних і до кінця не вивчених.

Феномен світогляду має свою тисячолітню історію, його виникнення закономірно пов'язують із появою людського суспільства. Але термін “світогляд” з'явився лише в кінці XVII століття як переклад німецького слова *Weltanschauung* (“погляд на світ”), його виникнення пов'язують із працею І. Канта “Критика здатності судження”. Разом із тим, це поняття зароджується та отримує силу культурно-історичної традиції пошуків смислу поняття світогляду в німецькій філософії (Г. Гегель, Е. Гуссерль, В. Дільтей, І. Кант, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер, К. Ясперс та ін.) і знаходить своє відображення в працях вітчизняних філософів і науковців (М. Бердяєв, В. Бехтерев, В. Вернадський, Д. Менделєєв, П. Перцов, С. Франк та ін.).

У сучасній філософській, психологічній та педагогічній літературі склалися певні підходи до визначення поняття світогляду, його структури, типології. Розглянемо основні визначення, що різняться своїми методологічними особливостями.

У найзагальнішому розумінні світогляд – це цілісна система уявлень і знань про об'єктивний світ, природу, суспільство й місце людини в ньому, про відношення людини до світу та самої себе, що знаходить своє вираження в системі цінностей, ідеалів і принципів діяльності особистості, групи, суспільства (І. Алексєєв, Б. Бім-Бад, В. Астахова, І. Куликовська, А. Сидоренко, В. Черноволенко та ін.). Таке тлумачення поширено також у більшості педагогічних словників [3; 8].

Крім того, має місце визначення світогляду як системи економічних, політичних правових, моральних, естетичних, релігійних, філософських, наукових поглядів людини на навколишню дійсність, на світ у цілому в його природному, соціальному та духовно-інтелектуальному вимірах [4, с. 10]; як усвідомлення людиною навколишнього світу, свого місця в ньому, свого ставлення до цього світу й до себе, своїх претензій і намірів щодо світу й шляхів реалізації життєвих програм [2; 5]; як складного синтетичного, інтегрального утворення суспільної та індивідуальної свідомості (Г. Федоренко, І. Харламов, В. Шинкарук), як мозаїчного та багаторівневого комплексу інтелектуальних, чуттєвих, підсвідомих, несвідомих елементів, що утворюють суть людської суб'єктивності [10, с. 8] тощо.

Цікавим з точки зору нашого дослідження є визначення світогляду як системи узагальнюючих уявлень і понять про дійсність, системи переконань та ідеалів, що розкривають практичне й теоретичне ставлення людини до світу, розуміння й оцінки оточуючої дійсності,

спосіб усвідомлення себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання й практики [11, с. 12].

Як бачимо, світогляд являє собою цілісне духовне явище, взаємопов'язане з суспільною свідомістю і культурним буттям, є інтегрованим результатом відбиття навколишнього світу в системі відношень “Людина (Я) – Світ”. Інакше кажучи, не світ чи людина окремо взяті, а саме стосунки людини та світу, точніше взаємодія людини і світу (В. Овчинніков), є світоглядною сутністю свідомості, основною сутнісною проблемою світогляду. Ці складні стосунки та інтегративний характер світогляду передбачає його структурну складність, наявність у ньому різних шарів і рівнів, залежно від глибини відображення світу. Так, серед рівнів світоглядного освоєння світу вирізняють емоційно-чуттєвий (світовідчуття і світоспоглядання), усвідомлено-чуттєвий (світосприймання й світоуявлення), свідомий рівень (світорозуміння) та самосвідомий (світогляд як такий) [6, с. 166].

Аналізуючи структуру світогляду, зазвичай виокремлюють такі складові:

– пізнавальний (гносеологічний) компонент. Являє собою універсальну картину світу як носія інтегрованих, цілісних знань про світ – наукових, професійних, освітніх, повсякденних та ін. Включає в себе натуралістичний аспект (знання та уявлення про природу, космос, універсум, природну сутність людини) та гуманітарний (усвідомлення своєї соціальної сутності). Пізнавальне ставлення людини до світу характеризується спрямованістю на відбиття та пізнання дійсності;

– ціннісно-нормативний (аксіологічний) компонент. Полягає в забезпеченні вміння керуватися в процесі життєдіяльності певними суспільно обумовленими регуляторами, до яких належать цінності (предметні, матеріальні та суб'єктивні, духовні), ідеали, норми, переконання, вірування тощо. Через цей компонент, через осмислення цінностей людського життя (моральних, естетичних, культурних, соціально-політичних тощо), всі світоглядні знання про світ і людину в ньому переломлюються в сферу практичної діяльності. Кожне людське діяння, вчинок стає осмисленим лише в співвіднесеності з цінностями;

– морально-вольовий компонент – це емоційно-вольове засвоєння, перетворення в особисті погляди вірувань, знань, а також цінностей і моральних норм у практичні дії та вчинки. Це вироблення певної психологічної настанови щодо готовності до дій. Цей спонукально-діяльнісний компонент є зв'язком між духовним і практичним освоєнням дійсності;

– практичний (праксеологічний) компонент – це ставлення людини до світу й самої себе з точки зору можливостей, меж, принципів та способів діяльності, що обумовлює певний тип поведінки в різноманітних обставинах продуктивної діяльності з реалізації світоглядної мети та ідеалів.

У деяких джерелах у структурі світогляду виокремлюють ще й комунікативний компонент, що є умовою постійного духовного збагачення особистості та уточнення її світоглядних позицій. Світоглядна природа людського “Я” виявляється також у співучасті з іншими, розкривається в спілкуванні з ними. Залучення до особистісно-морального буття, репрезентованого суспільством та іншими людьми, означає “занурення” в стихію високодуховного життя, перебування у вимірах культури, соціальної пам’яті, що керуються законами ціннісного існування [4, с. 16]. Складність досліджуваного феномена спричинила й необхідність його класифікації. У науковій літературі запропоновано різноманітні класифікації типів світогляду згідно з провідною ознакою. Так, за ступенем історичного розвитку виділено архаїчний, міфологічний, релігійний, філософський світогляди; за визначенням суб’єкту – світогляд особистості, груповий, професійний, національний, загальнолюдські світоглядні настанови; за ступенем теоретичної “зрілості” – стихійно-повсякденний (буденний), теоретичний (науковий), філософський тощо.

Таким чином, світогляд є складним, історично, суспільно та культурно зумовленим явищем, своєрідною інтегративною цілісністю знання й цінностей, розуму й почуття, інтелекту та дій, критичного сумніву й свідомої недосконалості. Змістовно й структурно світогляд має духовно-практичну природу, оскільки саме аксіологічний компонент та його елементи є домінуючими [1; 9], а функціонально – він є формою свідомості. “Світогляд ... являє собою систему органічно спаяних між собою переконань. Тільки переконання, засноване на емоційно-особистісній довірі до знання, добудовує його до елемента світогляду, стаючи атрибутом, способом буття світоглядної свідомості” [8, с. 53].

На нашу думку, характерними особливостями світогляду як соціально-культурного феномена є:

1. Розуміння світогляду як витвору індивідуальної та суспільної свідомості, через який особистість усвідомлює свою соціальну сутність і оцінює та реалізує свою духовно-практичну діяльність.

2. Історичний характер світогляду. Світогляд особистості, соціальних груп, людських співтовариств змінюється залежно від змін умов та образу життя, накопичення знань і навичок, характеру соціальних зв’язків між людьми, він активно охоплює значні й малопомітні, явні та приховані процеси суспільних змін. Завдяки його історичному характеру, світогляд можна розглядати в суспільно-історичному масштабі, маючи на увазі загальні риси інтелектуального, емоційного, духовного настрою тієї чи тієї епохи.

3. Умовою формування світогляду є залучення до процесу соціально-культурного буття. Світогляд формується тільки через спілкування з усіма досягненнями світу культури в процесі індивідуального розвитку в його взаємозв’язку з усіма формами суспільного буття й суспільної свідомості.

4. Світогляд – вищий рівень духовного життя особи та суспільства. За змістом і рівнем світогляду можна судити про зміст і рівень усього духовного життя особи і суспільства. Сама культура особи й суспільства входить коренями в світогляд, культивується на його основі. Культура людини й суспільства немовби ілюструє, розкриває зміст світогляду.

5. Світогляд – духовна основа мотивів людської діяльності.

6. Світогляд є тим механізмом, за допомогою якого людина ідентифікує себе з самою собою, зі своїм народом, з людством та з Людиною взагалі в структурі світобудови.

7. Основна функція світогляду полягає в забезпеченні відповідності самосвідомості суб'єкта його життєвому світу. Істотним є те, що незалежно від форми й мови, світогляд повинен бути органічним виразом самосвідомості суб'єкта, він має поєднувати й узгоджувати внутрішній світ індивіда, його “Я” із зовнішнім світом, урівноважувати суб'єктивні інтереси й об'єктивні обставини, свободу й необхідність, особисте й суспільне.

Таким чином, поняття “світогляд” не слід розуміти буквально, як лише систему поглядів на світ, а як складний соціально-культурний феномен, як активне самовизначення людини в світі, яка шукає шляхи від ідеї до дії. Дійсна суть світогляду не в предметі та формі його вираження, а в забезпеченні цілісного духовного й практичного самовизначення індивіда в тому реальному світі, який є сферою його життя. Тільки за такої умови він стає історично виправданим та культурно зумовленим, тобто оптимальним способом, механізмом гармонізації світу в певну історичну епоху.

Література:

1. Андрейченко Г. В. Філософія : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Андрейченко, В. Д. Грачева. – М. : Изд-во “Сфера”, 2001. – 486 с. **2. Вступ до філософії: Історико-філософська пропедевтика** : підруч. для вищ. закл. освіти / Г. І. Волинка, В. І. Гусев, І. В. Огородник, Ю. О. Федів ; за ред. Г. І. Волинки. – К. : Вища школа, 1999. – 623 с. **3. Глоссарий** современного образования / ред.-упоряд. проф., д-р ист. наук В. И. Астахова и чл.-корр. Академии пед. наук Украины А. Л. Сидоренко. – Харьков : “ОКО”, 1998. – 272 с. **4. Ільїн В. В.** Людина і світ : навч. посіб. / В. В. Ільїн, Ю. І. Кулагін. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2003. – 302 с. **5. Кремень В. Г.** Філософія: Логос, Софія, Розум : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2006. – 432 с. **6. Філософія** : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Є. М. Причепій, А. М. Черній, В. Д. Гвоздецький, Л. А. Чекаль. – К. : Видав. центр “Академія”, 2007 – 576 с. – (Альма-матер). **7. Психологічний** словник / ред. чл.-корр. АПН СРСР В. І. Войтко. – К. : “Вища школа”, 1982. – 216 с. **8. Современный** словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : “Современное

слово”, 2001. – 928 с. **9. Федоренко Г. Н.** Мировоззрение как категория философии и феномен сознания / Г. Н. Федоренко. – Краснодар, 2002. – 214 с. **10. Хазиев В. С.** Мировоззрение как субъективная реальность / В. С. Хазиев, Е. В. Хазиева. – Уфа : “Китап”, 2004. – 356 с. **11. Черноволенко В. Ф.** Мировоззрение и научное познание / В. Ф. Черноволенко. – К. : Изд-во КГУ, 1970. – 174 с.

Дмитренко О. А. Світогляд як соціально-культурний феномен.

У статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми світогляду в сучасному освітньому просторі, розглянуто сутність світогляду як соціально-культурного феномена, уточнено його структуру й особливості функціонування в співвідношенні з об’єктивною реальністю, явищами суспільного життя й культури.

Ключові слова: світогляд, структура світогляду, індивідуальна та суспільна свідомість.

Дмитренко О. А. Мировоззрение как социально-культурный феномен.

В статье обосновывается актуальность изучения проблемы мировоззрения в современном образовательном пространстве, рассматривается сущность мировоззрения как социально-культурного феномена, уточняется его структура и особенности функционирования в соотношении с объективной действительностью, явлениями общественной жизни и культуры.

Ключевые слова: мировоззрение, структура мировоззрения, индивидуальное и общественное сознание.

Dmytrenko O. A. World outlook as a social and cultural phenomenon.

Actuality of study of problem of ideology in contemporary educational world is grounded in this article. Nature of world-outlook as socially-cultural phenomenon is examined. Conception of phenomenon, its structure and peculiarity of functioning in relation of objective reality, phenomenon of social life and culture is examined.

Key words: world outlook, structure of world outlook, individual and social consciousness.

УДК 37.014. 46

Л. Г. Цибулько

ПРОБЛЕМА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ-СИРІТ

У психолого-педагогічній літературі неодноразово наголошується на тому, що підлітковий вік – це найбільш складний та бурхливий період у формуванні особистості дитини.

Правильно організоване виховання, яке полягає у різнобічному гармонійному розвитку особистості кожної дитини з максимальним врахуванням нахилів і задатків, здійснюється спільними зусиллями батьків, вчителів, суспільства, починаючи з перших днів життя дитини, є, на нашу думку, запорукою успішного попередження відхилень у поведінці.

Переважає більшість учених цілком справедливо вбачала головну причину виникнення правопорушень і злочинів неповнолітніми в неблагополучних умовах життя дітей, у відсутності правильних виховних впливів, позитивних прикладів для наслідування.

Питання важковихованості дітей глибоко досліджені в працях П. Блонського, Я. Бугайського, П. Виготського, М. Гришкова, П. Ефруссі, Д. Футера, П. Фортунова, М. Чехова та ін.

Психологічні аспекти проблеми девіантної поведінки висвітлюються у роботах Г. Андрєєва, А. Бодальова, О. Леонтєєва, Н. Левітіна, Л. Уманського, М. Ярошевського і т.д. Соціально-педагогічній профілактиці девіантної поведінки присвячені роботи О. Безпалько, Р. Вайноли, Г. Капської, В. Оржеховської, Є. Яковлевої та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема відхилень у поведінці дітей-сиріт і, зокрема, проблема важковихованості цієї категорії дітей інтенсивно досліджувалась вченими протягом тривалого періоду часу. Незважаючи на значні здобутки у вивченні окремих аспектів, в цілому роботу над проблемою не можна вважати завершеною, тому метою статті є аналіз девіацій у дітей-сиріт як важливої соціально-педагогічної проблеми.

Ще в 1928 р. П. Ефруссі досить детально описував важковихованих дітей. Він вважав, що однією з головних ознак важковихованості є асоціальність, невміння підкорятися тим вимогам, які колектив ставить перед дитиною чи підлітком. Важковихований учень завжди є дезорганізатором нормального життя школи [1, с. 34].

Освітня діяльність сьогодні передбачає обов'язкову організацію і проведення виховної роботи в навчальних закладах всіх рівнів акредитації на основі низки концептуальних положень: Конституції України, Закону “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта”, “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі

виховання в Україні”, в яких окреслюються стратегічні завдання вироблення активної життєвої позиції у молодій людині.

Бути людиною на перший погляд так просто. Адже що, здавалося, може бути простішим за виявлення своєї природної сутності. А набуття людиною своєї сутнісної характеристики – основна проблема педагогіки.

Споконвіку людство міркувало над тим, як досягти найповнішого розвитку людини, суспільного ладу, миру. Їхні рефлексії втілювалися у філософські теорії, концепції, перспективні плани. Згодом усе це потроху реалізувалося в системі освіти.

Загалом у цьому зв'язку підлітковий період називають конфліктним, критичним важким. На тлі складних процесів дозрівання і розвитку у дітей-сиріт виникають глибокі психологічні проблеми: кризи ідентифікації, самооцінювання, авторитетів тощо. Досягнувши екстремального ступеня виразності, вони можуть призвести до серйозних відхилень у поведінці, здатності до наркоманії, суїцидальних спроб. Якщо підліток за певних причин не зміг успішно подолати етап становлення біологічного, психосоціального розвитку, то його називають “важким”. В. Оржеховська окреслює чинники, які сприяють ускладненому проходженню фази дорослішання, такі як фізична ослабленість, риси емоційної незрілості, несприятливі стосунки в сім'ї та школі. У підлітковому віці нерідко зберігається схильність до поведінкових реакцій, зазвичай характерних для більш молодшого віку, таких як реакція відмови, опозиції, протесту, імітації, компенсації, гілеркомпенсації. Згадані реакції можливі у варіантах поведінки, як нормальних для даного вікового періоду, так і патологічних, що можуть призвести до соціальної дезадаптації, а деколи потребувати навіть медикаментозної терапії [2].

Із зазначеного вище, доцільно відмітити, що поведінка – це система взаємопов'язаних реакцій і дій людини й тварин у взаємодії з навколишнім середовищем. Фізіологічною основою поведінки, як відомо, є система безумовних і умовних рефлексів. І. Підласий переконаний, що поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення й підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено [3, с. 26].

Загалом поведінка – це категорія для позначення сукупності дій тварин і вчинків людини. У тварин поведінка має головним чином інстинктивне підґрунтя, а в людини – вона є наслідком переважно усвідомлених дій. З погляду суспільства поведінка людини отримує певну політичну, моральну, естетичну та інші оцінки. Поведінка може бути непослідовною, з “перескоками” від одних дій до інших (нерідко немотивованих вчинків), а може бути відносно послідовною (як певний ланцюг, система вчинків, об'єднаних спільністю мети, мотивів тощо). У другому випадку можна стверджувати про певну лінію поведінки. Термін “поведінка” використовується у соціальній педагогіці для характеристики групової поведінки з її специфічними рисами і

закономірностями. Поведінка людини детермінується матеріальними умовами її життя, видом діяльності та істотно залежить від типу нервової системи, структури і спрямованості людської психіки. У психології й етиці поведінка є єдиним об'єктивним критерієм для оцінки рівня моральності і соціалізації особистості [4].

Загалом проблема культури поведінки привертає інтерес представників багатьох наук: соціології, філософії, психології, педагогіки, етики, естетики та ін.

Серед сучасних суттєвих проблем сьогодення є прояви негативної поведінки серед дітей-сиріт: ранні сексуальні зв'язки, зловживання алкоголем, наркотиками. Тому важливим у зв'язку з цим завданням у формуванні зростаючої особистості-сироти є створення умов для поліпшення здоров'я молоді, усунення перепон, що заважають доступу до медичного обслуговування, посилення профілактичної роботи щодо запобігання наркоманії, захворювання на ВІЛ/СНІД, залучення цієї категорії дітей до руху за здоровий спосіб життя, заняттями фізичною культурою та спортом. Це природно, позитивно вплине на зменшення захворюваності вихованців-сиріт, формування в них звичок здорового способу життя.

На наш погляд, низька ефективність подолання й профілактики вживання психотропних речовин неповнолітніми сиротами зумовлені, перш за все, тим, що дорослі помилково вважають, що це проблема наркології. Насправді причини всіх проявів девіантної поведінки у дітей-сиріт (правопорушення, алкоголізм, наркоманія та токсикоманія) мають соціальний характер, точніше асоціальний, тобто пов'язані з відсутністю чіткого керування з боку вчителів і вихователів закладів інтернатного типу та опікунів. Тому постійне вживання психотропних речовин неповнолітніми-сиротами доречно розглядати, перш за все, як психолого-педагогічну, а не наркологічну проблему.

Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що девіантна поведінка це окремі вчинки або система вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам: злочинність і поведінка, яка заслуговує карного покарання. Для попередження девіантних вчинків дітей-сиріт слід з ранніх років прищеплювати у зазначеної категорії дітей повагу до моральних норм і виробляти моральні звички.

Не можна не погодитися з О. Шараповою, яка називає девіантну поведінку поведінкою, яка суперечить загальноприйнятим моральним чи правовим нормам, девіантна поведінка може бути як злочинною (кримінальною), так і такою, що не карається законом (систематичне пияцтво, сексуальна розбещеність). Нерідко аморальна поведінка, уже звична для людини, поступово стає все більш криміногенною й протиправною [5, с. 71].

Аналіз наукової літератури та власний практичний педагогічний досвід автора дозволяє стверджувати, що початкові форми девіантної

поведінки нерідко виявляються вже в дитячому чи підлітковому віці. Причини її можуть бути різними. Це може бути низький рівень інтелектуального розвитку та незавершеність формування дитячої особистості. Неблагополучна родина чи близьке оточення найчастіше негативно впливають на підлітка, який часто неусвідомлено слідує формам поведінки й звичкам оточення (починає палити, вживати спиртні напої й ін.).

Значну роль у перейманні підлітком-сиротою негативних форм поведінки відіграє залежність від вимог групи. Ця залежність пов'язана з прагненням дитини до самоствердження у середовищі однолітків. За нормальних умов життя суспільства рівень проявів девіантної поведінки, звичайно, невисокий. Але за умов соціальної дезорганізації нормативний контроль слабшає, і прояви девіантної поведінки частішають [4].

Поняття девіантної поведінки означає будь-які вчинки або дії, що не відповідають нормам. Вони можуть бути позитивними і негативними. До позитивних девіацій відносяться: героїзм, самопожертва, геніальне відкриття, велика відданість справі й надпрацездатність. Прояви негативних девіацій, як правило, починаються з порушені встановлених у суспільстві норм поведінки (наприклад, дрібні крадіжки) завершуються більш тяжкими вчинками.

Відхилення у поведінці людей існують також тому, що соціальна система не виникає на пустому місці, а виростає з ряду елементів навколишнього середовища; процес розвитку соціальної системи нерівномірний; може спостерігатись неповна адаптація до зовнішніх і внутрішніх умов.

Доречно відзначити, що проблема агресивності як форми девіації дітей-сиріт в сучасних умовах є актуальною як для суспільства в цілому, так і для психолого-педагогічної науки. Зокрема В. Оржеховська вказує на те, що агресивність ускладнює пристосування дітей-сиріт до умов життя в суспільстві та посідає одне з перших місць у девіантній поведінці неповнолітніх [2].

Отже, сучасна вихована молода людина є особистістю активною. Вона має бути здатна не тільки здійснювати вчинки, але й відповідати за них. Людина глибокої, серйозної освіти і розуму, є насамперед культурною людиною, яка вміє керувати своїми емоціями незалежно від того, яким темпераментом наділила її природа. Це, насамперед особистість гуманізована, яка збагачена всією розмаїтістю існуючих нині в світі зв'язків і взаємин. Наявність таких особистісних якостей як байдужість до людей, уміння хитрувати й плазувати заради власного задоволення, кар'єризм, сутяжництво, вульгарність, не є притаманними нашій культурі, тому і мають бути пересторогами і підлягати корекції на початковому етапі їх виявлення для попередження девіацій у підлітків-сиріт.

Перспективами подальшого розгляду питання можуть бути розробка концепції профілактики девіантної поведінки вихованців-сиріт,

теоретичне обґрунтування та впровадження програми соціально-педагогічної роботи із зазначеною категорією дітей в умовах регіонального освітньо-виховного простору.

Література:

1. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2006. – 238 с. **2. Педагогічна** профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : орієнтована програма для пед. навч. закл. України / авт.-уклад. В. М. Оржеховська. – К. : Наук. думка, 1996. – 41 с. **3. Підласий І. П.** Корекція девіантної поведінки молодших школярів : експерим. матеріали / І. П. Підласий, О. В. Шарапова ; упр. освіти і науки Черкас. облвиконкому та ін. – Черкаси : ЧДТУ, 2002. – 44 с. **4. Пономаренко Г. О.** Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у системі діяльності правоохоронних органів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пономаренко Ганна Олександрівна. – Херсон, 1998. – 182 с. **5. Шарапова О. В.** Педагогічні умови комплексної корекції девіантної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Шарапова Олена Валеріївна. – К., 2003. – 205 с.

Цибулько Л. Г. Проблема девіантної поведінки дітей-сиріт.

У статті здійснено аналіз девіантної поведінки дітей-сиріт як важливої педагогічної проблеми. Розкрито сутність і причини виникнення девіантної поведінки та охарактеризовано її прояви у дітей-сиріт.

Ключові слова: девіантна поведінка, діти-сироти, норма, відхилення.

Цибулько Л. Г. Проблема девиантного поведения детей-сирот.

В статье осуществлен анализ девиантного поведения детей-сирот как важной педагогической проблемы. Раскрыты сущность и причины возникновения девиантного поведения и охарактеризовано его проявления у детей-сирот.

Ключевые слова: девиантное поведение, дети-сироты, норма, отклонение.

Tsybulko L. G. Problem deviations behaviour of children-orphans.

In article the analysis deviations behaviour of children-orphans as important pedagogical problem is carried out. Are opened essence and the occurrence reasons deviations behaviour and it is characterised its displays at children-orphans.

Key words: deviations behaviour, children-orphans, norm, a deviation.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378

Р. В. Копитін

ГУМАНІСТИЧНА ТЕНДЕНЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ В ЗАКОНОДАВЧИХ АКТАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Друга половина ХІХ століття – епоха великих перетворень у всіх галузях життя народу і держави. Державну політику в галузі вітчизняної освіти багато в чому визначили буржуазні реформи, що почалися в країні: відміна кріпосного права (1861 р.), військова реформа (1862 р.), реформа самоврядування (1864 р.), судова реформа (1864 р.), що призвели до реформ у самій системі освіти. Відмінною рисою вітчизняної педагогіки даного періоду була гуманістична спрямованість, демократизм. Питання необхідності реформ були поставлені самим життям, обстановкою й настроями в суспільстві.

Ліберальні віяння, що охопили урядові сфери, не забарилися розповсюдитися і на відомство народної освіти. Першочерговим заходом Міністерства народної освіти в 1855 р. була відміна обмеження на прийом студентів до університетів. Університети були позбавлені від влади генерал-губернаторів, а опікунами навчальних округів призначалися люди освічені й ліберально настроєні.

У Міністерстві народної освіти було піднято питання про загальну реформу освіти. У зв'язку з цим Міністерство освіти ще з 1856 р. приступило до складання проекту статуту загальноосвітніх навчальних закладів, до яких входило створення народних шкіл. Вираз “загальноосвітні навчальні заклади” вперше було вжито в офіційному акті училища, що показує, що вже у той час Міністерство не вважало більше єдиною метою і призначенням училищ – освіту канцелярських чиновників і писарів.

Важливим кроком на шляху реформування системи вітчизняної освіти в другій половині ХІХ ст. було поліпшення жіночої освіти. Ідеї М. І. Пирогова про те, що для жінки “розвиток мислення і свободи настільки потрібний, як і для чоловіка”, що “виховання її, в якому полягає виховання всього людства, вимагає зміни”, знайшли пристрасних прихильників в передових колах суспільства. Раніше засоби для освіти жінок були досить обмежені: деякі жіночі інститути і приватні пансіони складали виняткові засоби для їх освіти.

Під керівництвом міністра П. Е. Ковалевського в Міністерстві народної освіти з весни 1858 р. почалася робота над найважливішим документом – “Статутом нижчих і середніх навчальних закладів”. Статут обговорювався на декількох рівнях: на рівні проекту до першої редакції статуту, потім після публікації у пресі, також на рівні педагогічних

округів і педагогічних рад гімназій. Перша редакція статуту після тривалих обговорень була готова тільки на початок 1860 р. Статут викликав бурхливу полеміку в суспільстві, проте представники різних точок зору сходилися в одному – майбутня реформа повинна переслідувати не вузькі утилітарні цілі, а завдання широкої загальної освіти.

Велике значення для оновлення системи вітчизняної освіти досліджуваного періоду мала університетська реформа. 18 червня 1863 р. був затверджений новий Статут Імператорських Російських університетів. У основі університетської реформи лежала ідея автономії університетів в складанні і реалізації навчальних планів. Новизна Статуту виявилася в тому, що викладачі і студенти вперше отримали право самим вирішувати питання внутрішнього життя свого університету. Присудження вчених ступенів і звань, відкриття одних і закриття інших кафедр відтепер вирішувала Рада університету, а посади ректора, проректора, деканів, професорів ставали виборними. Кожен факультет по новому статуту отримав право мати свої збори, що скликаються деканом у міру потреби [1, с. 623]. Деканові відтепер належало найближче спостереження за викладанням факультетських предметів. Програми навчання затверджувалися Радою факультету. Справи в Раді вирішувалися більшістю голосів.

Значним елементом демократизації життя університетів стала установа університетського Суду, “введенню якого підлягали справи відносно студентів: 1) О порушеннях ими в зданнях и учреждениях университета порядка, особыми правилами установленного. 2) О столкновениях между студентами и преподавателями” [1, с. 630].

Свідоцтвом демократичності статуту університетів 1863 р. було також надання кожному університету право встановлювати над заняттями студентів той спосіб контролю, який за рішенням Ради університету, із затвердження опікуна, “по педагогическим соображениям и местным условиям, признан будет наиболее удобным и действительным” [1, с. 632].

Важливим пунктом Статуту університетів 1863 р. є звільнення від плати за слухання лекцій. У цьому положенні статуту простежується турбота про освіту бідних студентів (“облегчение недостаточных студентов”), а також стимулювання до навчання – “поощрение студентов к занятиям науками” за допомогою установи одноразової допомоги і стипендій університету, стипендій приватних осіб і суспільств, вручення золотих і срібних медалей за успішне вирішення запропонованих факультетами завдань, творів тощо [1, с. 632].

Прогресивність університетського Статуту 1863 р. полягала в підвищенні статусу професорів і випускників університету на ієрархічних сходах державного апарату. Професори і викладачі, а також випускники університету удостоювалися відповідного чину табелю про

ранги. Таким чином, статут 1863 р. певною мірою підвищував правове і матеріальне положення професорів і доцентів університетів.

Одним з показників прояву гуманістичної тенденції була охорона життя і здоров'я студентів. Дана характеристика знайшла віддзеркалення в законах про освіту досліджуваного періоду. Турбота про життя і здоров'я виявилася, перш за все, у відміні тілесних покарань. У законодавчому порядку спроба вирішити цю проблему робилася ще в початку XIX ст. [2, с. 97 – 98]. У зв'язку з порушеннями Високого розпорядження про покарання циркуляр був опублікований повторно в 1863 р. в “Журналі Міністерства народної освіти” [3, с. 97 – 98]. Циркуляр указував на необхідність посилення контролю над дотриманням даного розпорядження і робив акцент на використанні гуманних методів виховання. Основним аргументом проти застосування тілесних покарань для учнів найчастіше висувався гуманний принцип пошани особи майбутнього громадянина своєї Вітчизни.

У середині 60-х рр. XIX ст. почали публікуватися циркуляри, у яких вирішувалася проблема дотримання в навчальних закладах правил гігієни у зв'язку з необхідністю охорони життя і здоров'я учнів [4, с. 54 – 72].

Таким чином, політика царського уряду в галузі освіти в 1856 – 1866 рр. XIX ст. була направлена на додання адміністративній системі більшої гнучкості, на підвищення самостійності місцевих установ, на розширення їх прав і повноважень.

Оскільки число освічених людей в Російській імперії в середньому складало лише 6 % [5, с. 150], а по різних губерніях України цей відсоток коливався від 15,5 до 27,9 [6, с. 275], то від уряду була потрібна соціальна політика, що захищає права представників всього суспільства. Для успішного розвитку промисловості необхідно було підвищити рівень добробуту й освіти населення.

У другій половині XIX ст. в Російській імперії відбувалось становлення нових груп суспільства за економічною та класовою ознакою. За “Положенням про селян, що вийшли з кріпосної залежності” від 19 лютого 1861 р. селянин отримав особисту свободу, міг стати міщанином, купцем. Але реформа, звільнивши селян від особистої залежності, не зрівняла їх з поміщиками в цивільних правах. Вона перевела селян з розряду кріпосних до розряду так званого “податного сословія”. У зв'язку з цим селяни були ущемлені і в правах на здобування освіти.

Оскільки положення селян не покращало, за освіту їм було платити нічим, а в безкоштовних церковно-приходських школах церковнослужителі часто не могли навчити грамоті їх дітей навіть за декілька років. У цих умовах здобування освіти робітниками й селянами було майже неможливе. Ті, що встигли розбагатіти після реформи 1861 р., отримували значні доходи із землі. Вони могли дозволити собі

вибрати навчальні заклади для себе і своїх дітей або найняти приватних вчителів.

До складу нового підприємницького класу буржуазії вливалися і представники купецтва, і вдалі селянські підприємці, і дворянство. Клас найманих робітників – пролетаріат поповнювався, перш за все, за рахунок селян, але міщанин, син сільського священика і навіть “благородний пан” не були рідкістю в цьому середовищі. Відбувалася значна демократизація інтелігенції, навіть духівництво втрачало свою замкнутість.

У умовах другої половини XIX ст. відбувалося зростання кількості буржуазії. Багато представників цього нового стану прагнули підтримати учених, представників творчої інтелігенції, вклали засоби в створення шкіл, бібліотек, картинних галерей (А. А. Корзинкин, К. Т. Солдатенков, П. К. Боткин, Д. П. Боткин, С. М. Третьяков, П. М. Третьяков, С. И. Мамонтов та ін.). Піклуючись про розвиток освіти і охорони здоров'я, промисловці і торговці відкривали лікарні, притулки, різні навчальні заклади.

У другій половині XIX ст. було організовано цілий ряд добродійних суспільств: Суспільство розповсюдження корисних знань в робочих класах народу, Харківське добродійне суспільство, Суспільство розповсюдження читання в Росії, Імператорське Людинолюбне суспільство, Московський комітет для всенародного розповсюдження письменності, Суспільство вспомоществованія літераторам, що мають потребу, і ученим, Братерство Святого апостола Андрія Первозванного і ін. Істотним внеском благодійників в освіту з'явилося відкриття нових шкіл для народу. Ряд шкіл були установлені безпосередньо при самих добродійних суспільствах: Будинок виховання бідних дітей при Імператорському Людинолюбному суспільстві, Школа для бідних дітей жіночої статі при будинку піклування Харківського добродійного суспільства та ін. Створення такої великої кількості суспільств виступає одним з умов розвитку гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці й освіті другої половини XIX ст.

Розвиток промисловості, транспорту і зв'язку, зростання міст, підвищення культурних запитів населення привели в другій половині XIX ст. до збільшення числа людей, що займаються розумовою працею і художньою творчістю, інтелігенції: інженерів, вчителів, лікарів, адвокатів, журналістів, архітекторів та ін. Для підготовки цих фахівців відкривалися спеціальні навчальні заклади. Так, для навчання вчителів фундувалися педагогічні інститути і курси. На курсах і в інститутах готували також лікарів, інженерів, бухгалтерів, перекладачів, телеграфістів та ін.

У 1864 р. в Російській імперії в 34-х губерніях були введені земські установи. Земства – виборні органи місцевого самоврядування (земські збори, земські управи) відали освітою, охороною здоров'я, будівництвом доріг тощо. Одним з критеріїв прояву гуманістичної

тенденції в діяльності земств є розповсюдження письменності і створення умов для здобування освіти народом. Земствам було надано право брати участь в розвитку народної освіти через відкриття шкіл і забезпечення умов їх існування. Земства розробляли плани загального навчання, проводили курси і з'їзди вчителів, розробляли нові програми і підручники, створювали вчительські семінарії.

Таким чином, на 1856 – 1866 рр. доводиться активна діяльність уряду і Міністерства народної освіти, відбувається формування нормативно-правової бази освіти. Для даного етапу характерний інтенсивний розвиток освіти, обумовлений суспільно-економічними і політичними подіями. Освіта починає зв'язуватися з проблемою кадрового забезпечення різних галузей науки, техніки, культури.

1866 – 1871 рр. зіграли обмежувальну роль у розвитку передових гуманістичних ідей і дослідів. У цей період уряд робив заходи, щоб обмежити самодіяльність окремих відомств і установ по організації нових навчальних закладів, учительських семінарій і педагогічних курсів. Так, 26 травня 1869 р. була введена посада інспектора народних училищ, який здійснював нагляд за постановкою навчальної і виховної роботи в школах, за підбором вчителів для них.

У 1866 р. після замаху на імператора Олександра II в Російській імперії почалася смуга реакції, зокрема і в області освіти. Циркулярами 1866 – 1870 рр. земські установи були поставлені в залежність від урядових установ, йшло обмеження компетенції земств. Законами і інструкціями 1869 – 1871 рр. земство було обмежене в своїх правах на завідування народною освітою, яка майже цілком перейшла в руки урядовців – інспекторів і директорів народних училищ. Посилилися заходи щодо відкриття і закриття навчальних закладів. Зокрема, голова Ради училища і інспектор отримали право тимчасового закриття навчального закладу “в случае беспорядка и вредного направления онаго” [7, с. 344].

У 1867 р. у зв'язку із зростанням студентських демонстрацій були видані правила для придушення безладів в університетах. З метою формування більш благонадійного в політичному відношенні студентства в 1871 р. був виданий статут гімназій, який був реакційнішим порівняно із статутом 1864 р. У нім було посилено викладання стародавніх мов: грецького і латинського. Кількість годин викладання цих предметів у навчальному плані гімназій і прогімназій в 1871 р. була збільшена. Міністерство визначало перелік дозволених навчальних посібників, контролювало діяльність викладачів.

Таким чином, вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що 1866 – 1871 рр. характеризувалися, з одного боку, обмеженням, стримуванням гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці і освіті, з іншою, – її поступальною ходою вперед. У ці роки спостерігався своєрідна “перерва”, що перервала природний хід розвитку гуманістичних ідей. В умовах ідеологічного тиску гуманістична

тенденція була частково деформована. Проте було б перебільшенням сказати, що вона була повністю пригнічена.

1872 – 1882 рр. – етап еволюції гуманістичної тенденції, на якому відбувався новий підйом в реалізації гуманістичних ідей через організацію навчальних закладів і управління ними; демократизацію методів викладання, форм і змісту освіти. Відкрилися перші вищі жіночі навчальні заклади (Курси Герье в 1872 р. в Москві, Бестужевські курси в 1878 р. в С.-Петербурзі).

Огляд заходів, проведених Міністерством народної освіти і іншими відомствами Російської імперії в області освіти в 1883 – 1890-х рр. приводить до виводу про те, що державна влада в особі Міністерства народної освіти аналізувала і використовувала в своїй діяльності педагогічні ідеї, підходи про демократизацію системи початкової і середньої освіти, про основи вищої жіночої, вищої технічної, реальної освіти. Таким чином, держава вступила в діалог з тією частиною педагогічного співтовариства (суспільно-педагогічні організації), яка науково обґрунтувала можливість ненасильницької реформації системи вітчизняної освіти.

Гуманістична думка, що була в основі законів про освіту другої половини XIX ст., – ідея розвитку людини, людиноповідності освіти, головною метою якої повинні стати пробудження і формування особи студента.

Підводячи підсумки, можна сказати, що особливістю гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці й освіті досліджуваного періоду є її синусоїдальний характер. Це було пов'язано з тим, що ухвалення і трансформація гуманістичних ідей вітчизняної педагогіки залежали від історичного контексту, державної політики в галузі вітчизняної освіти і рівня розвитку самої педагогічної думки. У одні періоди гуманістичні ідеї терпіли поразку, а освітня практика набувала завуальованої форми авторитаризму і тиску, в інших розвивалися інтенсивніше.

У результаті аналізу першоджерел, законодавчих актів, історико-педагогічної літератури виділені наступні етапи у формуванні гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці і освіті другої половини XIX ст.:

1856 – 1866 рр. – актуалізація гуманістичних ідей і становлення гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці і освіті.

1866 – 1871 рр. – етап стримування гуманістичної тенденції.

1872 – 1882 рр. – етап еволюції гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці і освіті.

1883 – 1890-і рр. – етап стабілізації гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці і освіті.

Література:

1. Устав Императорских российских университетов // Полное собрание законов Российской империи [Текст] : собр. П. Т. XXXIX. 1863.
2. Циркуляр № 817 министра народного просвещения графа В. А. Разумовского от 18-го Марта 1811 года к попечителям учебных округов [Текст] // Периодическое сочинение об успехах народного просвещения. – 1811. – № 8.
3. Разумовский А. О телесных наказаниях [Текст] / А. Разумовский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1863. – Ч. 119. – № 8.
4. О мерах по случаю появления холеры в Харьковском учебном округе [Текст] // Журнал Министерства народного просвещения. – 1866. – Ч. 129. – № 2.
5. Ковалевский М. Экономический строй России [Текст] / М. Ковалевский. – СПб., 1900. – 210 с.
6. Бойко О. Д. Історія України : посіб. / О. Д. Бойко. – К. : Видав. центр “Академія”, 2002. – 656 с. (Альма-матер).
7. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения [Текст] : в 17 т. – СПб., 1864 – 1904. – Т. 6.

Копитін Р. В. Гуманістична тенденція вітчизняної освіти в законодавчих актах другої половини XIX століття.

У статті розглянуто вплив змін в державній політиці в галузі вітчизняної освіти в другій половині XIX ст. на розвиток гуманістичної тенденції у вітчизняній педагогіці й оформлення її в законодавчих актах.

Ключові слова: гуманістична тенденція, реформа освіти, законодавчі акти.

Копытин Р. В. Гуманистическая тенденция отечественного образования в законодательных актах второй половины XIX века.

В статье рассмотрено влияние изменений в государственной политике в области отечественного образования во второй половине XIX в. на развитие гуманистической тенденции в отечественной педагогике и оформление ее в законодательных актах.

Ключевые слова: гуманистическая тенденция, реформа образования, законодательные акты.

Kopytin R. V. A humanism tendency of domestic education is in the legislative acts of the second half of XIX age.

In the article, influencing of changes is considered in a public policy in area of domestic education in the second half 19 ages on development of humanism tendency in domestic pedagogics and registration of it in legislative acts.

Key words: humanism tendency, reform of education, legislative acts.

УДК [37(16):930.272=411.21'02]“08/09”

О. І. Крюкова, В. Г. Крюков

**ТВОРИ ВЧЕНИХ АРАБСЬКОГО ХАЛФАТУ
IX – X СТОЛІТЬ ЯК ІНФОРМАЦІЙНІ ЧИННИКИ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

Сучасний розвиток освіти в Україні характеризують тенденції переорієнтації української педагогічної науки до пошуків витоків національного виховання. Втім, розуміння національних витоків виховання як соціокультурного явища обумовлює студіювання їх історичної ретроспективи, тобто дослідження насамперед тих засад виховання, які існували в межах етноісторичних процесів, що відбувалися на початковому етапі етнокультурного розвитку стародавніх предків українців. Ураховуючи сучасний рівень розвитку гуманітарного знання в цілому, і педагогічної науки насамперед, належить констатувати, що виключно міждисциплінарні підходи в системі історико-педагогічного знання мають позбавити науковців схематичного ставлення до минулого в розвитку національної системи виховання, яке не сприяє вирішенню як загальних історико-педагогічних проблем, так і конкретних питань української педагогіки. Дане міркування має особливе значення у дослідженні виховних систем, які існували в часи формування початкових засад етнокультурного розвитку предків українців, тому що саме вони являють собою підґрунтя, на якому відбувався подальший розвиток педагогічного знання в Україні.

Аналіз інформації про етноісторичні процеси, які відбувалися протягом язичницької доби вітчизняної історії в середовищі предків українців, а отже і про національні витoki освіти та виховання дітей, що існували в межах цих етноісторичних процесів, є можливим лише через залучення до наукових пошуків писемних джерел зовнішнього, іноземного походження. В українській педагогіці було здійснено вдалу спробу аналізу інформації про наявність письма в предків українців у ті часи, що передували 855-му року, яка міститься в оповіданні “О письменєхъ”, написаному чинцем Храбром (імовірно морав'янином) у 862 або у 863 році [19, с. 19 – 23].

В українській педагогічній літературі визначена проблематика є присутньою головним чином у спеціальних розділах тих досліджень, що присвячені історії розвитку освіти та педагогічної думки в Україні. Дані розділи містять спроби виявлення характеру виховання дітей у первісному суспільстві та в період розпаду родоплемінних суспільних відносин, результатом якого був перехід предків українців до державної форми суспільно-політичного устрою [13, с. 11 – 34]. Втім, історико-педагогічне студіювання означеної проблематики в деяких випадках позбавлене принципу історизму, логічності та комплексного підходу до

вивчення пам'яток стародавності. У якості прикладу ми вважаємо за доцільне здійснити коментування розшифровки петрографів датованої VI тисячоліттям до нашої ери Кам'яної могили, що знаходиться під Мелітополем [10, с. 17 – 19].

Зауважимо, що розшифровка поодинокого петрографічного тексту не може бути визнана за науково достовірну через відсутність можливості порівняльного аналізу цих написів з іншими петрографами відповідної історичної доби, що належать до однієї археологічної культури. Щодо розуміння змісту написів Кам'яної могили, то твердження про те, що населення степової смуги Нижнього Подніпров'я являло собою землеробів, які орали землю плугом, не може бути науково обгрунтованим через відсутність матеріальних пам'яток означеної історичної доби, які свідчать про наявність у цього населення такого знаряддя землеробської праці, як плуг. Адже дана історична пам'ятка походить від епохи неоліту, де засади навчання і виховання визначалися матриархальною родинною формою суспільної організації. В ті часи відбувався лише початок переходу населення Подунав'я та Балканського півострова до вирощування злаків за допомогою примітивних знарядь землеробської праці, але аж ніяк не плугу [9, с. 27 – 29]. Втім, твердження про те, що населення Нижнього Подніпров'я цієї епохи обробляло землю плугом, передбачає визнання існування в ті часи засад навчання і виховання, які характерні для періоду існування цивілізацій Стародавнього Сходу, де поширилося плужне землеробство. Також уявляється фантастичним міркування про існування на час виникнення петрографів Кам'яної могили військово-політичного союзу степових племен Нижнього Подніпров'я. Адже формування таких союзів відбулося в умовах розпаду родового суспільного ладу, тобто значно пізніше від названої історичної доби [18, с. 113].

Уважаємо за доцільне надання критичного аналізу версії, згідно з якою Кам'яна могила являє собою історичну пам'ятку безпосередніх предків українців. Археологічною наукою давно доказаний той факт, що степова смуга Південної України від початку I тисячоліття до нашої ери до середини XIII століття нашої ери являла собою арену постійних пересувань кочових етносів, результатом яких були докорінні зміни етнічної ситуації в цьому регіоні. Тому твердження про безпосередній етногенетичний зв'язок населення Нижнього Подніпров'я VI тисячоліття до нашої ери, яке, до того ж знаходилося далеко поза межами слов'янської прабатьківщини, з етногенезом українців, є науково безпідставним. У зв'язку з цим ми змушені нагадати, що українці являють собою слов'ян, але праслов'янські матеріальні культури, а саме Зарубинецька і Пшеворська, за даними археології, сформувалися на чотири тисячоліття пізніше від виникнення згаданих петрографів, тобто наприкінці II тисячоліття до нашої ери [14, с. 60 – 62; 17, с. 57 – 74; 25, с. 9 – 39; 26, с. 65 – 102]. Саме на засадах цих матеріальних культур сформувалася

“українська етногенетична ніша”, в межах якої відбувався початковий розвиток українського етносу [2, с. 51 – 52; 3, с. 32].

Визначене явище спричинене відсутністю в історії педагогіки власних методологічних засад критичного аналізу стародавніх історичних документів. Дана обставина змушує дослідників уважати себе за прихильників гіпотетичних версій, що презентовані представниками інших галузей наукового знання, зокрема філології. Тому ми вважаємо, що історико-педагогічні дослідження мають складатися із двох рівнів, а саме: 1. Вивчення будь-якого писемного документу насамперед як історичного джерела з урахуванням тих методологічних засад текстологічного аналізу, які опрацьовані в українському джерелознавстві; 2. Безпосередній історико-педагогічний аналіз тієї інформації, що міститься в даному документі.

Наукові пошуки істориків української педагогіки утруднені також майже цілковитою відсутністю писемних документів, що мають походження від язичницької доби вітчизняної історії. Дійсно, єдиним відомим на наш час писемним джерелом, створеним предками українців близько 870 року, є “Велесова книга” [10, с. 20 – 25; 16, с. 23]. Окрім цього, звістки про історичні події та явища, що відбувалися на території України протягом означеної історичної доби, містяться в київському літописі, званому “Повість минулих літ”, складеному монахом Печерського монастиря Нестором поміж 1113 та 1118 роками [12, с. 1 – 13]. Втім, вони визначені через опрацювання переказів та оповідей, але не писемних документів. Дана обставина надала підставу для міркування, що Нестору останні взагалі не були відомі [6, с. 591 – 594].

У цьому зв'язку особливої значності набуває дослідження інформації щодо означеної проблематики, яка міститься в творах учених Арабського халіфату IX – X століть. Ми вважаємо, що наукові пошуки в цьому напрямі мають сприяти створенню джерельних засад дослідження відмітних ознак навчання і виховання, які існували на початковому етапі формування українського етносу. Отже, метою нашої статті має бути визначення теоретико-методологічних проблем міждисциплінарного підходу до історико-педагогічного джерелознавства. Для реалізації названої мети доцільно визначити конкретні дослідницькі завдання, а саме: 1. Здійснення історико-педагогічного аналізу писемного джерела в контексті принципу історизму; 2. Аналіз наведеного нами у якості взірця історико-педагогічного документу на засадах його текстологічного опрацювання. Зрозуміло, що виконання цих завдань має базуватися виключно на міждисциплінарному підході.

Значність студіювання спадщини арабської писемної традиції доби раннього середньовіччя в історії педагогіки визнана в наукових працях провідних російських дослідників [7, с. 83 – 91; 15, с. 210 – 215], а деякі фрагменти перекладів оригінальних текстів арабських авторів доби раннього середньовіччя являли собою предмет уваги з боку істориків педагогіки у 80-х роках XX століття [1, с. 53 – 54]. Про розуміння

російськими науковцями ще на початку ХХ століття важливості цих документів для історико-педагогічних досліджень свідчить той факт, що видання першого у російській орієнталістиці докладного джерелознавчого аналізу інформації вчених Арабського халіфату доби раннього середньовіччя про країни Східної Європи було здійснене саме друкованим органом Міністерства народної освіти Російської імперії [5, ч. 13, № 2, отд. 2, с. 364 – 412; ч. 14, № 3, отд. 2, с. 1 – 52].

Отже, ґрунтуючись на презентованих міркуваннях, ми маємо можливість продемонструвати механізм джерелознавчого аналізу історико-педагогічного документу, в якому наведена інформація про спосіб життя стародавніх слов'ян, їх соціально-політичний устрій, релігійні вірування, поховальні обряди, світоглядні уявлення та елементи духовної культури. З цією метою як взірець ми пропонуємо розповідь, звану “Країна слов'ян” / *الصَّقَلِيَّة* /, із описання країн Східної Європи, що міститься в творі арабського вченого Абу 'Алі Ахмада ібн Руста “Книга коштовних дорогоцінностей” / *كِتَابُ الْأَعْلَاقِ النَّفِيْسَةِ* / [24, с. 144 – 145]. Саме ці чинники являють собою засади, які визначають сутність виховання у стародавньому слов'янському суспільстві. Але неодмінною умовою аналізу будь-якого історико-педагогічного документу є врахування насамперед його суто історичних характеристик, тобто залучення до аналізу принципу історизму. У цьому зв'язку стрижневим є визначення часу виникнення даного писемного документу та висвітлення питання в нашому випадку, про яке саме угруповання слов'ян, що залюднювали територіальний простір Центральної та Східної Європи, а також Балканського півострова йдеться в ньому. Важливість вирішення другого завдання спричинена тим, що всі ці угруповання в творах учених Арабського халіфату IX – X століть означені одним етнонімом, а саме “ас-сакаліба” / *الصَّقَالِبَةُ* /.

Виявлено, що названий твір був написаний у 903 році [27, II (II), с. 8; 29, с. 22]. Однак, зміст описання країн Східної Європи справляє враження записки анонімного мандрівника, імовірно купця, яку було внесено у текст “Книги коштовних дорогоцінностей”. Отже, даний писемний документ був складений значно раніше від часу написання твору Ібн Руста. У ньому повідомляється, що шлях до “країни слов'ян” пролягав від “країни печенігів” / *بِلَادُ الْبَجْنَائِيَّةِ* / через “країну Есегел із [числа володінь] Булгарії” / *أَسْكِلُ مِنَ الْبُلْكَارِيَّةِ* / [24, с. 142 – 144]. Згідно з повідомленням візантійського автора середини X століття, імператора Константина VII Багрянородного, прабатьківщина “пачінакітів” / *Πατρίνακίται* / розташовувалася поміж ріками, що звалися “Атил” / *ποταμόν Ἀτήλ* / та “Геїх” / *ποταμόν Γεήχ* / [11, с. 154 – 155]. Дослідники ототожнюють територію, на якій печеніги пробували до 884 року, тобто до того часу, коли вони під тиском кочових племен гузів відкочували зі своєї прабатьківщини в західному напрямі [22, р. 283 – 292; 30, р. 137 – 139], з межиріччям Нижньої Волги і Уралу [23, р. 313, 443; 28, с. 78 – 79]. Виявляється, що автор досліджуваного нами документу подорожував до

884 року проти течії ріки Волги від місця її впадіння в Каспійське море у північно-західному напрямі. Зважаючи на те, що початкова межа “Країни слов’ян” названа після Волзько-Камської Болгарії, доцільно уважати, що вона пролягала в тій частині басейну Волги, яка розташована на північний захід від цієї країни.

Проте, ця початкова межа означена топонімом “місто Вантіт” / *مَدِينَةٌ وَانْتِيْت* /. Отже, написання цього топоніма спотворене і незрозуміле. При відновленні правильної семантики даного топоніма ми дотримуємося тих принципів текстологічного аналізу, які були розроблені відомим українським орієнталістом Вольфом Бейлісом, а саме: 1. Виявлення усієї сукупності варіантів арабського написання незрозумілих термінів; 2. Урахування вірогідних ототожнень цих термінів, які містяться в попередніх джерелознавчих наукових працях; 3. Аргументування не цілковито доведених стосовно їхньої вірогідності ототожнень через визначення всіх існуючих доказів як на користь даних ототожнень, так і всупереч них; 4. Залучення до критичного аналізу гіпотетичних варіантів розуміння ідентифікацій явно незрозумілих термінів, що були сформульовані в попередніх наукових дослідженнях, та надання аргументів, які обґрунтовують ті чи інші відхилення цих міркувань [4, с. 62]. Виходячи з цих методичних принципів, ми вважаємо за доцільне погодитися з міркуванням, що в даному фрагменті слово “мадіна” / *مَدِينَةٌ* / має значення не “місто”, тобто “населений пункт”, а “місцевість, [де мешкає людність] вантіт”. У такому разі можна запропонувати відновлення правильної арабської форми самоназви цієї людності на “вантідж” / *وَانْتِيَج* / через заміну останньої її літери “та” / *ت* / на літеру “джім” / *ج* /. Отже, за початкову межу “країни слов’ян” анонімний мандрівник уважав територію, залюднену слов’янською етнічною спільністю в’ятичів, тобто басейн ріки Оки [27, I, s. 101, 149 – 150].

Той самий механізм текстологічного опрацювання доцільно застосувати при визначенні семантики кінцевого пункту “країни слов’ян”, а саме “міста Дж.рваб” / *مَدِينَةٌ جَرَوَاب* /, де пробуває “проводир правителів” / *رئيسُ الرؤساء* / цієї країни, що має ім’я “Свійят мулк” / *سُوَيْيْتُ مَلِك* /. Через заміну першої та останньої літер етноніма “дж.рваб”, а саме “джім” / *ج* / і “ба” / *ب* /, відповідно на східні за графікою написання літери “ха” / *خ* / і “та” / *ت* /, виявляємо, що в цьому пункті пробувала людність, звана “х.рват” / *خَرَوَات* /. Згідно з Константином Багрянородним, до початку VII століття “білі хорвати” / *Χρῶβάτοι οἱ καὶ ἀστροὶ ἐπονομαζόμενοι* / залюднювали країну, означену назвою “Велика Хорватія” / *μεγάλη Χρβατία* /, на заході сягала земель Саксонії, а на півдні межувала з територією, де перебували “білі серби” / *Σέρβλοι οἱ καὶ ἀστροὶ ἐπονομαζόμενοι* /. Щодо останньої, то вона розташовувалася поза Угорщини, на землях, залюднених східно-карпатськими бойками / *κατάγονται τῶν τῆς Τουρκίας ἐκεῖθεν κατοικοῦντων εἰς τὸν παρ αὐτοῖς Βοκί τόπον ἐπονομαζόμενον* / [11, с. 135, 140, 284 – 286, 378 – 379]. Отже, південно-західну частину “Великої Хорватії” складала Західна Гали-

чина, на населення якої поширилися етнічна назва “хорвати” [12, с. 375; 21, с. 441; 28, с. 171 – 172]. Після відходу на початку VII століття переважної більшості сербів і хорватів до земель Далмації [8, с. 99 – 103; 31, с. 241 – 249] ті хорвати, які залишилися на землях Західної Галичини, увійшли до складу Київської держави [20, с. 75]. Саме останніх у досліджуваному нами документі означає назва “х.рват”.

На користь даного міркування свідчить ім’я “проводиря правителів” цих хорватів. Якщо замінити першу літеру “мім” / م / другої частини цього імені на літеру “ба” / ب /, то правильною формою його арабського написання має бути “Свййат булк” / سَوَيْت بُلْك /. Виявляється, що йдеться про Святополка I Великоморавського (870 – 894 рр.). Дійсно, у часи правління названого князя Західна Галичина являла собою складову держави, званої “Велика Моравія” / μεγάλη Μοραβία / [11, с. 52 – 53, 164 – 165, 338 – 339]. Таким чином, описання “країни слов’ян” було складене поміж 870 і 884 роками, тобто у той час, коли правителем “Великої Моравії” уже був Святополк I, але печеніги ще перебували на своїй прабатьківщині, що знаходилася у Південному Приураллі. Воно містить інформацію про слов’янські етнічні спільності, що увійшли до складу Київської держави, утворення якої було проголошено норманським конунгом Олафом у 882 році [11, с. 13].

Виконуючи перше дослідницьке завдання даної статті, ми виявили територіальний простір, який залюднювали слов’янські етнічні спільності, описані в повідомленні “країна слов’ян”, що наведене у творі Ібн Руста. Визначивши час походження дослідженого нами історичного писемного документу, ми здобули можливість здійснення історико-педагогічного аналізу того рівня розвитку родинного виховання, релігійну та світоглядну його складові, що існував у середовищі предків українців напередодні заснування Київської держави. Зважаючи на те, що відображений в “Книзі коштовних дорогоцінностей” рівень родинного виховання був наявним у суспільстві, яке існувало майже на 100 років раніше від часу хрещення Русі, належить констатувати, що він характеризував зміст саме язичницьких виховних засад. За результатами текстологічного аналізу названого писемного документу, який складає зміст другого дослідницького завдання, ми ідентифікували тих “саклабів” / الصَّالِبِيَّة /, про яких йдеться в описанні “країна слов’ян”, зі східно-слов’янськими етнічними спільностями, які увійшли до складу створеної предками українців Київської держави. Отже, наведені нами механізми джерелознавчого аналізу інформації вчених Арабського халіфату IX – X століть про засади виховання предків українців мають той рівень міждисциплінарних зв’язків, який забезпечує, з одного боку, здобутки традиційного орієнталістичного знання, а з іншого висвітлює перспективи розвитку історії педагогіки. Дані перспективи визначаються можливістю виявлення через порівняльний аналіз відмітних ознак інформації різних за часом походження писемних документів, зокрема дослідженого нами описання з тими історико-педагогічними

документами, що походять від наступного хрещенню Русі періоду існування Київської держави. Втім, для реалізації такої можливості необхідним є здійснення на рівні наукової статті окремого історико-педагогічного аналізу змісту описання “країна слов’ян”, що міститься у “Книзі коштовних дорогоцінностей” арабського вченого початку X століття Абу ‘Алі Ахмада ібн Руста.

Література:

- 1. Антологія педагогической мысли Украинской ССР / отв. ред. М. В. Фоменко ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : “Педагогика”, 1988. – 635 с.**
- 2. Балужок В. Г.** Етногенез українців / В. Г. Балужок. – К. : Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнографії ім. М. Т. Рильського НАНУ, 2004. – 231 с.
- 3. Баран В. Д.** Походження слов’ян / В. Д. Баран, Д. Н. Козак, Р. В. Терпиловський. – К. : Наукова думка, 1991. – 144 с.
- 4. Бейлис В. М.** К вопросу о конъектурах и о попытках отождествления этнонимов и топонимов в текстах арабских авторов IX – XIII веков о Восточной Европе / В. М. Бейлис // Восточное историческое источниковедение и специальные исторические дисциплины : сб. ст. / отв. ред. Е. А. Давидович. – М. : Наука, 1989. – Вып. 1. – 1989. – С. 52 – 66.
- 5. Вестберг Ф.** К анализу восточных источников о Восточной Европе / Ф. Вестберг // Журнал министерства народного просвещения. – Санкт-Петербург : Имп. АН, 1908. – Ч. 13, № 2, отд. 2. – Ч. 14, № 3, отд. 2. – Санкт-Петербург, 1908. – С. 364 – 412, 1 – 52.
- 6. Грушевський М.** Історія України-Руси : в 11 т., 20 кн. / М. Грушевський ; гол. ред. П. С. Сохань. – Т. I. До початку XI віка. – К. : Наукова думка, 1991. – 736 с. – (Пам’ятки історичної думки України).
- 7. Джури́нский А. Н.** История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джури́нский. – М. : Владос, 1999. – 431 с.
- 8. Заимов Й.** Заселване на българските славяни на Балканския полуостров. Проучване на жителските имена в българската топонимия / Й. Заимов. – София : Българската академия на науките, 1967. – 345 с.
- 9. История Востока** в шести томах. – Т. I. Восток в древности / отв. ред. В. А. Яковсон. – М. : “Восточная литература” РАН, 1997. – 688 с.
- 10. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар.** – К. : “Знання”, 2003. – 766 с. – (Вища освіта XXI століття).
- 11. Константин Багрянородный.** Об управлении империей: текст, перевод, комментарий / ред. Г. Г. Литаврин, А. П. Новосельцев. – 2-е изд. – М. : Наука, 1991. – 494 с.
- 12. Літопис Руський за Іпатським списком / відп. ред. О. В. Мишанич.** – К. : Дніпро, 1989. – XIV. – 590 с.
- 13. Любар О. О.** Історія української педагогіки : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Ін-т змісту і методів навчання МО України, 1998. – 356 с.
- 14. Максимов Е. В.** Среднее Поднепровье на рубеже нашей эры / Е. В. Максимов. – К. : Наукова думка, 1972. – 182 с.
- 15. Модзалевский Л. Н.** Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский. – Часть

первая. – СПб. : “Алетейя”, 2000. – 425 с. – (Библиотека русской педагогике). **16. Ребіндер Б.** Велесова книга: життя та релігія слов’ян / Б. Ребіндер. – К. : МП “Фотовідеосервіс”, 1993. – 92 с. – (Бібліотека українця № 7). **17. Седов В. В.** Происхождение и ранняя история славян / В. В. Седов. – М. : Наука, 1979. – 156 с. **18. Смирнов А. П.** Скифы / А. П. Смирнов. – М. : Наука, 1966. – 200 с. – (Из истории мировой культуры). **19. Сірополко С.** Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – 2-ге вид. – Львів : Афіша, 2001. – 664 с. **20. Толочко П. П.** Древнерусская народность. Воображаемая или реальная / П. П. Толочко ; гл. ред. И. А. Славкин. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2005. – 218 с. **21. Ditten H.** Bemerkungen zu den ersten Ansätzen zur Staatsbildung bei Kroaten und Serben im 7. Jahrhundert / von H. Ditten // Beiträge zur Byzantinischen Geschichte im 9 – 11 Jahrhundert: Akten de Colloque “Byzanz auf dem Höhepunkt seiner Macht”. Liblice, 20-23 Septembre 1977 / [herausgegeben von Vladimir Vavrinek]. – Praha: Kabinet pro studia řecka, řimska a latynska, 1978. – 483 s. **22. Györffy G.** Sur la question de l’établissement des Pethénegues en Europe / par G. Györffy // Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungarica. – T. 25. – Budapest: Akadémiai Kiadó, 1972. – P. 283 – 292. **23. Hudud al-’alam.** “The Regions of the World”. A Persian Geography 372 A.H. – 982 A.D. / translated and explained by V. Minorsky. – London: Gibb. Memorial Series XI, 1937. – XX, 524 p. **24. Kitab al-a’lak an-nafisa** auctore Abu Ali Ahmed ibn Omar ibn Ruste et Kitab al-Boldan auctore Ahmed ibn Abi Jakub ibn Wadih al-Katib al-Jakubi // Bibliotheca geographorum arabicorum / [edidit M. J. de Goeje]. – Pars VII. – Lugduni Batavorum: Verlag von E. J. Brill, 1892. – VIII, 373 p. **25. Kostrzewski J.** Zagadnienie ciągłości zaludnienia ziem polskich (Od połowy II tysiąclecia P.N.E. do wczesnego średniowiecza) / J. Kostrzewski // Poznańskie towarzystwo przyjaciół nauk Wyd. Historii i nauk społecznych. Prace Komisji archeologickej. – Tom 4. – Część 3. – Poznań: Państwowe wydawnictwo naukowe, 1961. – 143 s. **26. Kostrzewski J.** Zur Frage der Siedlungsstätigkeit in der Urgeschichte Polens von der Mitte des II Jahrtausends V. u. Z. bis zum frühen Mittelalter / J. Kostrzewski. – Wrocław; Warszawa; Kraków: Wydawnictwo polskiej Akademii nauk, 1965. – 134 s. **27. Lewicki T.** Źródła arabskie do dziejów Słowiańszczyzny / T. Lewicki. – Wrocław; Kraków: Wydawnictwo polskiej Akademii nauk. – T. I. – T. II (część I). – T. II (część II), 1956, 1969, 1977. – 383, XIV s.; 159 s.; 151 s. **28. Marquart J.** Osteuropäische und ostasiatische Streifzüge. Ethnologische und historisch-topographische Studien zur Geschichte des 9 und 10 Jahrhunderts (ca. 840-940) / von J. Marquart. – Leipzig: Dieterich, 1903. – L, 557 s. **29. Miquel A.** La géographie humaine du monde musulman jusqu’au milieu du 11^e siècle. Géographie et géographie humaine dans la littérature arabe des origines à 1050 / par A. Miquel – Paris: La Haye Mouton, 1967. – XLIX, 420 p. **30. Reginonis abbatis Prumiensis** Chronicon cum continuatione Treverensi / [recongovit F. Kuzze] // Scriptores Rerum Germanicarum in usum scholarum ex Monumentis Germaniae historicis. – Hannoverae: Impensis

bibliopolii Aulici Hahniani, 1890. – XX, 196 p. **31. Velkov V.** Der römische Limes in Bulgarien während der Spatantike / von V. Velkov // Studii Clasice: Academia Republici Populare Romine. – Т. 3. – Bucuresti: Societatea de studii clasice din RPR, 1961. – S. 241 – 249.

Крюкова О. І., Крюков В. Г. Твори вчених арабського халіфату IX – X століть як інформаційні чинники вітчизняної історії педагогіки.

У статті здійснюється аналіз теоретико-методологічних проблем міждисциплінарного підходу до дослідження історико-педагогічних писемних джерел. Звернувши увагу на невідповідність історичним реаліям тих міркувань, що існують у вітчизняній історії педагогіці, автори запропонували залучення до історико-педагогічних досліджень творів учених Арабського Халіфату IX – X століть традиційної методики джерелознавчого аналізу, яка опрацьована в орієнталістиці. При цьому вони обґрунтували механізми історико-педагогічного студіювання інформації про виховання, яке існувало в середовищі предків українців протягом язичницької доби вітчизняної історії, що міститься в арабських писемних джерелах часів раннього середньовіччя.

Ключові слова: учений, історія педагогіки, арабський халіфат, історико-педагогічні дослідження.

Крюкова О. И., Крюков В. Г. Произведения ученых арабского халифата IX – X столетий как информационные факторы отечественной истории педагогики.

В статье анализируются теоретико-методологические проблемы междисциплинарного подхода к изучению историко-педагогических письменных источников. Обратив внимание на несоответствие историческим реалиям соображений, высказанных в отечественной истории педагогики, авторы предложили использование в историко-педагогических исследованиях сочинений ученых Арабского халифата IX – X веков традиционной методики текстологического анализа, которая применяется в ориенталистике. При этом они обосновали механизмы историко-педагогического изучения информации о воспитании, существовавшем в среде предков украинцев на протяжении языческого периода отечественной истории, которая содержится в арабских письменных документах времени раннего средневековья.

Ключовые слова: ученый, история педагогики, арабский халифат, историко-педагогические исследования.

Kryukova O. I., Kryukov V. G. Works of scientists of the IX – X Arab Caliphate as Information Sources for History of Ukrainian Pedagogy.

The article examines the theoretical and methodological background of interdisciplinary approach to the study of historical and pedagogical sources.

Having paid attention to the discrepancy between historical day-to-day realities and the point made in the history of pedagogics of our country, the authors offered the use of traditional methods of textual analysis applied in Oriental studies to historical and pedagogical researches of treaties written by the scholars of the Arabian caliphate of the IX – X centuries. In such a case, they grounded the mechanisms of historical and pedagogical study of the information in the Arabic written sources of the early Middle Ages about the upbringing that had existed among the ancestors of Ukrainians during the Pagan period of our history.

Key words: scientist, history of pedagogy, Arab Caliphate, research in history and pedagogy.

УДК 37.93 (075.8)

В. В. Садова, Л. В. Бешеvecь

ОСОБИСТІТЬ У СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (XII – початок XVIII ст.)

Про такий феномен, як слов'янський культурно-освітній простір, почали говорити мовою науки з часів державно-політичного дроблення слов'янського світу. Саме цей процес посилив інтерес до духовних основ слов'янської культури. Двадцятирічний період державної незалежності Білорусі, Росії, України, – доволі незначний проміжок часу у порівнянні з більш, аніж тисячорічною історією становлення і розвитку цих країн в межах єдиного культурно-освітнього ареалу. Східнослов'янська культура сьогодні перебуває у стадії самовизначення, самоосмислення та нової самоідентифікації. Нині загально визнаним є той факт, що східнослов'янський освітній простір – унікальне й самобутнє світове явище, та дослідити його специфіку, а відтак – можливості й перспективи подальшого розвитку, – неможливо без занурення в історію його творення, без аналізу особливостей педагогічної та організаційної діяльності окремих особистостей, які, власне кажучи і створювали цей простір.

Досліджуючи останні статті та публікації педагогічного та історико-педагогічного напрямку, виокремлюємо науковий доробок В. Борисенкова, О. Гукаленко, Н. Дічек, І. Зязюн, М. Левківського, О. Любара, О. Сухомлинської та інших. У працях цих учених обґрунтовується роль освіти у створенні та розбудові східнослов'янських суспільно-громадських інституцій, доводиться значення своєрідності окремої особистості у збереженні східнослов'янської культури.

Метою нашої статті є висвітлення ролі та значення особистості у створенні східнослов'янського освітнього простору (XII – початок XVIII ст.).

Особистий початок завжди яскраво виказував себе саме на слов'янській освітній ниві навіть у ті часи, коли особиста ініціатива притлумлювалася в житті політичному чи соціальному. Ще з часів Київської Русі стимулом цьому слугувало християнство, адже для його глибокого розуміння освіта є необхідною умовою. Цим, до речі, й керувалися батьки, коли, у відповідності до статей “Руської правди” [7], готували своїх дітей до трудової й сімейної діяльності, віддавали в “учіння”. Літописні відомості про “учіння книжне” отримали різноманітну інтерпретацію в істориків освіти.

Яскравий приклад дієвості особистого початку – створення чи не найпершого педагогічного документу власне дидактичного (від грецького δδακτικός – повчального) змісту – “Повчання” Володимира Мономаха [7], що був частиною Лаврентєвського літопису (документ датовано близько 1117 року). Сам літопис охоплює широке коло різноманітних історичних явищ і подій та свідчить про відповідний рівень розвитку суспільної думки Київської Русі. Гуманістична концепція освіти та трактування мети виховання (не лише сімейного) виводилися Мономахом із ставлення людини до Бога, який сприймається ним як вічний особистісний початок і ключ до розуміння кожною людиною сенсу свого буття: *“Научися, вЪрный челоВЪче, біти благочестю дЪлатель, научися, по евангельскому словеси, «очима управленьє, языку удержаньє, уму смЪреньє, тЪлу порабощеньє, гнЪву погублене, помысль чистъ имЪти, понужаяся на добрая дЪла, господа ради; лишаемъ – не мъсти, ненавидимъ – люби, гонимъ – терпи, хулимъ – моли, умертви грЪхъ»”* [5, с. 150]. Дієвість педагогічних настанов підсилюється завдяки використанню такого прийому, як посилення на життєвий досвід автора: *“Унь бЪх, и старЪхся, и не видЪхъ праведника оставлена, ни сЪмени его просяща хлЪба”* [5, с. 148]. Нам видається цілком виправданим твердження, що саме князь Володимир Мономах першим на східнослов'янському терені зумів поєднати гуманні, християнські ідеали виховання зі щоденними потребами людини, адже для спасіння душі, як свідчить зміст “Повчання”, однієї віри замало, потрібні добрі справи та щоденна праця.

Свого часу видатні дослідники культури доби Київської Русі (Д. Ліхачов) мали підстави стверджувати, що в давньоруській літературі, і не лише в ній, “авторський початок був приглушений” [5], відсутні яскраві “ефекти геніальності”: “... хор, в якому зовсім немає чи дуже мало солістів і в основному панує унісон” [5, с. 6]. Та завжди знаходилися особистості, які внаслідок виховання й отриманої освіти опікувалися найважливішими проблемами свого часу, мали громадянську мужність та громадянську відповідальність. У цьому зв'язку достатньо, наприклад, пригадати “Настанову тверського єпископа Семєна” [5, с. 376 – 380], в якій автор наполегливо пропагує ідею абсолютної відповідальності влади (в особі князя) перед Богом та людьми.

На східнослов'янському освітньому просторі XIII – XIV ст. домінуючим є інтерес до морально-етичних проблем. І дедалі більше цей інтерес відсуває на другий план проблеми, пов'язані з удосконаленням змісту та методів навчання, як початкового, яке здобувалося переважно в родинному колі чи з учителем-наставником, так і навчання “підвищеного типу”, яке отримувалося переважно в монастирях. Поширеним був інститут годувальництва. Годувальники відповідали за розумове, моральне, фізичне виховання дитини, привчали хлопчиків до військової справи; годувальниця мала піклуватись про малих дітей у заможних родин – годувати та дбати про здоров'я маляти. М. Денисенко у своєму дослідженні вказує, що, починаючи з XIII ст., функції домашнього наставника виконували так звані “дядьки”. Вони навчали переважно елементарним знанням (читання, письмо, рахування), співу. Домашніми наставниками могли бути і священники, які забезпечували релігійне виховання дітей із заможних родин. У нижчих верствах населення освітою дітей опікувалися батьки або старші члени родини [3]. Грамоті вчили за церковними рукописними книгами, які на той час були переобтяжені старослов'янськими та грецькими словами. Мова цих книг дуже відрізнялася від мови розмовної. Перше коло навчання завершувалося тим, що учень вчився читати окремі фрази. Для більшості учнів це коло навчання перетворювалося на останнє, лише незначна кількість дітей просувалася далі.

У цей час в Західній та Центральній Європі починає зароджуватись університетська освітня культура: в XIII ст. відкрито дев'ятнадцять університетів, на кінець XIV ст. до цього списку додалося ще двадцять п'ять (О. Джуринський [4]). Аналогічних феноменів на східнослов'янських теренах ми не маємо, російський учений, академік О. І. Піскунов пояснює це тим, що в Західній Європі тогочасний освітній процес орієнтується на озброєння молоді інструментами пізнання світу, методами раціональних доказів, а у східних слов'ян продукується ставлення до знань (книжних знань насамперед) як до духовних скарбів: “На Заході формується прагнення *розуміти* та *дослідити* (курсив наш) Священне писання, а на Сході – *слідувати* йому” [6, с. 154].

Та не всі східні слов'яни втамовували прагнення до знань виключно читанням церковних книг. У вищих навчальних закладах тогочасної Європи рік від року збільшувалася кількість студентів – вихідців з українських та білоруських земель, що внаслідок уній поступово ставали частиною Польсько-Литовської держави. Хроніки Краківського університету свідчать, що в 1410 р. при університеті було створено спеціальну бурсу (гуртожиток), в якому україно-білоруське земляцтво посіло чільне місце [9, с. 33]. Студентом Краківського університету стає Юрій Котермак (Дрогобич) (бл. 1450 – 1494), майбутній ректор Болонського університету. Повернувшись до Краківського університету після “італійського періоду” своєї діяльності (1488 р.), Юрій Котермак викладає медицину, серед його студентів –

юний Миколай Копернік. Будучи не лише талановитим ученим, викладачем, а й організатором освітньої справи, саме Котермак бере активну участь у видавництві перших слов'янських кирилических книжок разом з Василем Пінським та, як припускаються деякі дослідники, ймовірно, з Павлом Русиним, який очолював кафедру римської літератури в Краківському університеті [9].

Активується діяльність видатних представників білоруської культури – Миколая Гусовського, Франциска Скорини, Симона Будного, Василя Тяпинського. Широкому науковому загалу є більш відомим прізвище білоруського першодрукаря, мислителя-гуманіста Франциска Скорини (Францыск Скарына) і його “Бивлія руска выложена доктором Франциском Скориною из славного граду Полоцка, Богу ко чти и людем посполитым к доброму наученію” [1], Микола Гусовський (Микола Гусоўскі) же перебуває дещо у затінку свого видатного сучасника. А між тим, надзвичайно цікавим з педагогічної точки зору є його збірник “Пісня про зубра”, присвячений королеві Боні Сфорца, дружині короля Сигизмунда I. Збірник написаний класичною латиною. М. Гусовський створює ідеал діяльної вільної особистості, виступає популяризатором вітчизняної історії й культури. Білоруські дослідники його творчості позиціонують мислителя як прихильника морально-етичного вдосконалення суспільства, з цією метою М. Гусовський пропагує систему латинської європейської освіти, у вихованні велику роль відводить спілкуванню з природою, мистецтву і наукам: “Держава спирається більше на доблесть духу, аніж на силу тіла, про що свідчать як греки, так і римляни. Найбільш могутніми вони були тоді, коли розквітали науки. А як тільки почали зникати таланти, сили занепали, із занепадом останніх обвалилася й держава” [1, с. 57]. С. Будний, В. Тяпинський, Я. Л. Намисловський у своїх творах розглядають учня як індивідуальну мислячу особистість, почуття й розум якої треба розвивати, а особисту гідність поважати. Сучасні вітчизняні науковці (В. В. Тригубенко [9]) вважають, що науково-педагогічна спадщина українських та білоруських просвітителів цієї доби є “окремим масивом новолатинської літератури, пройнятої ідеями італійського Відродження” [9, с. 35]. На користь концепції євроцентризму свідчить збільшення кількості авторських праць, які мають освітній, виховний характер: польською мовою (а у першій половині XVI ст. завершилося словникове й граматичне оформлення польської літературної мови) друкуються книги Миколая Рея “Правильне зображення чесної людини”, Яна Кохановського “Леший”, Анджея Моджевського “Про виправлення Речі Посполитої” та інші.

У XVI ст. в українських та білоруських землях, що увійшли до складу Речі Посполитої, спостерігаємо справжній освітньо-гуманітарний прорив – з'являються й поширюються братства зі своєю мережею братських шкіл, створюються нові підручники, розквітає полемічна література. Як відомо, братства – це позастанові релігійні та культурно-

просвітницькі об'єднання свідомих громадян, які утворювалися на територіях теперішніх України й Білорусі задля захисту православної віри, національної культури, поширення освіти рідною мовою. Братський рух найперше виникає серед західних слов'ян як відгалуження (або різновид) протестантського руху. Найбільш відомою для освітян є чеська (моравська) братська община, в якій формувався педагогічний світогляд геніального слов'янського мислителя Я. А. Коменського. Поява ж на східнослов'янських теренах українських та білоруських братств була зумовлена потребою чинити спротив інтенсивній колонізації українських і білоруських земель, покатоличенню мешканців, збільшенню кількості протестантських шкіл, єзуїтських колегій на Південно-Західних землях Речі Посполитої. На цей період польські королі добре усвідомлювали, що освіта є, перш за все, знаряддям державності.

Маємо глибокі наукові розвідки щодо визначальних особливостей діяльності братських шкіл, їхнього впливу на становлення східнослов'янського освітнього простору (М. Возняк, О. Любар, Є. Мединський, Б. Митюров, Д. Федоренко, П. Яременко та ін.). Дослідники визначають такі характерні риси роботи українських і білоруських братських шкіл XVI – XVII ст.: демократичний характер братської школи як освітнього закладу; релігійно-моральна та національно-патріотична спрямованість навчально-виховного процесу братських шкіл; чітка й послідовна організація навчання та тісний зв'язок з батьками учнів; ґрунтовність шкільної освіти, орієнтація на кращий західноєвропейський досвід шкільного навчання.

Методичне забезпечення педагогічного процесу в братських школах здійснювали найкращі вчителі, видатні просвітителі. Це – час написання таких праць, як “Грамматика словенська” й “Наука ку читанню и розумінню писма словенскаго...” (1596) Лаврентія Зизанія, “Лексіконъ славенороскій и именъ тлъкованіе” (1627) Памви Беринди, “Грамматики словенської” (1619) М. Смотрицького, “Зерцало богослов'я” (1602), “Євангеліє Учительное” (1619), “Перло многоцінне” (1646) Кирила Транквіліона-Ставровецького [7].

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. в Україні та Білорусії діяло близько п'ятдесяти братських шкіл: окрім Львову та Луцька, в Перемишлі, Кременці, Кам'янці-Подільському, Городку, Бресті та інших містах. У цілому зміст навчання і виховання в братських школах значною мірою був пронизаний ідеями гуманізму, про що свідчить інтерес до античної літератури й філософії, звернення до європейської філософської думки.

У межах же нашої роботи підкреслимо наступну тезу: саме демократичний характер діяльності братських шкіл спонукав до появи яскравої плеяди видатних особистостей – просвітителів XVI – XVII ст. Спільним для педагогічної діяльності педагогів-мислителів цього періоду можна вважати: інтерес до духовних та громадянських проблем, пов'язаних з навчанням та освітою молоді (П. Беринда, К. Транквіліон-

Ставровецький, І. Вишенський); чільну увагу до питань змісту та методів навчання (А. Еласонський, Г. Смотрицький, І. Борецький); опікування методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, зокрема, розробкою підручників, які швидко поширилися в землях України, Білорусі, а також в Московській державі та Молдові (П. Беринда, М. Смотрицький, Лаврентій та Стефаній Зизанії).

Уніатський рух спричинив сплеск полемічної літератури, більша частина якої слугувала дидактичним матеріалом шкільного навчання. Серед полемічних літературних пам'яток вирізняються праці Й. Борецького “Протестація”, З. Копистенського “Палінодія”, Г. Смотрицького “Ключ царства небесного”, І. Вишенського “Послання до Єпископів” [9]. Цілком поділяємо думку тих дослідників, які вказують, що характерною рисою освітнього, культурного життя українців та білорусів у Польсько-Литовську добу стало поступове утвердження ідей громадянського гуманізму, тобто ідей спільного блага громади, піднесення авторитету рідної мови, виховання молоді на принципах патріотизму. Засновники й діячі братського руху сприяли формуванню так званого “ренесансного індивідуалізму”. Характерним його проявом було усвідомлення важливості власної діяльності для певної громади, власної творчості, значення особистого авторства й особистої відповідальності.

Особистий початок яскраво виказав себе у появі та діяльності так званих перших вітчизняних протоакадемії – Острозької (1576 р.) та Київської (1632 р.). Дослідники (Є. Немировський, І. Мицик) зазначають, що від часу відкриття простежується унікальна ознака Острозького культурно-освітнього центру (який, окрім академії, включав ще літературно-публіцистичний гурток та видавництво) – це залучення до співпраці діячів різних конфесій, різних ідеологічних та політичних орієнтацій, яке відбувалося за умов домінуючого православного спрямування діяльності острозького осередку. З діяльністю Острозької школи-академії пов'язані долі українців Г. Смотрицького та його синів, І. Борецького, В. Суразького, К. Острозького, Д. Наливайка, білорусів І. Федорова та А. Римши, випускника Римського Грецького колегіуму грека М. Мосхопулоса та його співвітчизників Д. Палеолога, Д. Раллі та Є. Нафанаїла. Тут викладають поляки Ян Лятос (математик, професор Краківського університету), Мартин Броневський (полеміст та літератор). Орієнтація на співробітництво відбивається й у загальній спрямованості навчальної роботи Острозької школи-академії. І. Мицик пише про те, що тут сповна вдалося зреалізувати ідею тримовного ліцею, яка була чи не найперше в європейській історії виказана Еразмом Роттердамським: вивчали слов'янську, грецьку, латину, навчальна програма була зорієнтована на вивчення “семи вільних наук” у православному потрактуванні.

Численні праці науковців (Т. Дороніна, О. Немирович, М. Костомаров, С. Сисоєва, С. Сірополко та інші) присвячені аналізу

навчального процесу Київської (пізніше – Києво-Могилянської) колегії, що була відкрита завдяки подвижницьким зусиллям П. Могили. На нашу думку, висвітлюючи зміст та структуру навчального процесу у цьому закладі, варто спиратися на праці М. Костомарова (зокрема, його дослідження “Київський митрополит Петро Могила” [8]) та Сильвестра Косіва, сучасника й соратника П. Могили (його твір “Екзегезіс” присвячений початкам колегії). Виховним ідеалом для фундаторів Київської колегії була людина, яка, “міцно зберігаючи і свою віру, і свою мову в той же час за рівнем освіти і за своїм духовним потенціалом, – пише М. Костомаров, – стояла б на рівні з поляками, з якими доля зв’язала її в державному відношенні” [8, с. 119]. На цей ідеал були спрямовані і методи навчання й виховання, запроваджені в колегії з часів П. Могили. Суттєвою організаційно-дидактичною новацією стала систематична організація контролю та самоконтролю за якістю навчальної роботи студентів. Кращі з них призначалися аудиторами, які мали наглядати за навчальною працею групи своїх однокласників [8, с. 120].

Можемо констатувати загальні для східнослов’янського простору кінця XVII – початку XVIII ст. освітні тенденції:

- інтелектуальне домінування Києво-Могилянського освітнього центру;
- збереження церковно-релігійного характеру освіти;
- повільне, поступове збільшення кількості шкіл та навчальних закладів різних типів;
- збільшення кількості й поліпшення якості навчальної літератури;
- розробка теоретичних питань домашньої освіти.

Отже, здійснена історико-педагогічна розвідка переконує нас, що потенціал східнослов’янського освітнього простору безпосередньо пов’язаний з культурною взаємодією, яка створює умови для вільної, творчої діяльності кожної людини з урахуванням її культурної ідентичності. І хоча пошуки сучасних дослідників переважно концентруються в площині інтерпретацій, накопичення, теоретичного обміркування й систематизації ідей, та саме нинішній етап, на нашу думку, є визначальним щодо майбутнього східнослов’янських освітніх систем, як в національному, так і у світовому вимірах.

Література:

- 1. Антологія педагогической мысли Белорусской ССР :** антологія / сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. – М. : Педагогика, 1986. – 468 с.
- 2. Антологія педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. :** антологія / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков. – М. : Педагогика, 1985. – 363 с.
- 3. Денисенко М. В.** Теорія і практика домашньої освіти в Україні у першій половині XIX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія

педагогіки” / М. В. Денисенко. – Х., 2009. – 21 с. **4. Джури́нский А. Н.** История педагогики / А. Н. Джури́нский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 432 с. **5. “Изборник”.** Сборник произведений литературы древней Руси / Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачев. – М. : Художественная литература, 1969. – 800 с. **6. История** педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / А. И. Пискунов, Р. Б. Вендровская, В. М. Кларин и др. ; под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с. **7. Історія** української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; ред. В. Г. Кремень. – К. : Знання, 2003. – 766 с. (Серія “Вища освіта XXI століття”). **8. Костомаров М. І.** Галерея портретів: біографічні нариси / М. І. Костомаров. – К. : Веселка, 1993. – 326 с. **9. Українська** педагогіка в персоналіях : у 2 т. / уклад. О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Т. О. Самоплавська; за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1: X – XIX ст. – 2005. – 624 с.

Садова В. В., Бешевець Л. В. Особистість у східнослов'янському освітньому просторі (XII – початок XVIII ст.).

У статті висвітлено основні тенденції становлення східнослов'янського освітнього простору, розкрито роль та значення особистості у його формуванні, значну увагу приділено аналізу особливостей організаційно-педагогічної діяльності українських та білоруських просвітителів означеного періоду.

Ключові слова: особистість, східнослов'янський простір, освіта, просвітитель, культура, історико-педагогічні аспекти .

Садовая В. В., Бешевець Л. В. Личность в восточно-славянском образовательном пространстве (XII – начало XVIII ст.).

В статье освещаются основные тенденции становления восточнославянского образовательного пространства, раскрывается роль и значение личности в его формировании, уделяется внимание анализу особенностей организационно-педагогической деятельности украинских и белорусских просветителей указанного периода.

Ключевые слова: личность, восточнославянское пространство, образование, просветитель, культура, историко-педагогические аспекты.

Sadova V. V., Beshevetz L. V. A personality in East-Slavic educational area (XII – early XVIII s.).

The article highlights some principal tendencies in the East-Slavic educational area establishing. The role and significance of a personality in its forming are revealed. Particular attention is paid to the analysis of some certain peculiarities in organizational-and-pedagogical activities of Belorussian, Ukrainian and Russian educators of the time.

Key words: personality, East-Slavic educational area, education, educator, culture, history-and-pedagogy aspects.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аніщенко Ганна Валеріївна** – аспірант Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, викладач музично-теоретичних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу.

2. **Багменко Ірина Миколаївна** – студентка 4-го курсу спеціальності “Дошкільне виховання” Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

3. **Барна Христина Василівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

4. **Бешеvecь Людмила Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

5. **Белкіна Світлана Давидівна** – старший викладач кафедри загальнохімічних дисциплін Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

6. **Бистрюкова Ганна Надирівна** – доцент кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу “Кримський гуманітарний університет”.

7. **Бобраков Сергій Вікторович** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

8. **Богучарова Олена Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри юридичної психології і судово-медичних дисциплін Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. А. Дідоренка.

9. **Варенко Тетяна Костянтинівна** – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

10. **Волощук Анна Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

11. **Горбуліч Ірина Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

12. **Дмитренко Ольга Анатоліївна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

13. **Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

14. **Єненко Ірина Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фортепіано Луганського державного інституту культури та мистецтв.

15. **Єфремова Оксана Володимирівна** – асистент кафедри інформаційних технологій гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

16. **Желанова Вікторія В'ячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

17. **Задорожна Ольга Миколаївна** – асистент кафедри психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

18. **Зюзіна Тетяна Опанасівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури та мистецтв ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

19. **Карчевська Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

20. **Квітка Ірина Миколаївна** – магістр педагогіки вищої школи.

21. **Кідіна Лілія Михайлівна** – старший викладач кафедри виховання та розвитку особистості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

22. **Ковальов Валерій Іванович** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри російського мовознавства і комунікативних технологій ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

23. **Коношенко Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики трудової підготовки Слов'янського державного педагогічного університету.

24. **Копитін Роман Валерійович** – старший викладач кафедри загальноінженерних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

25. **Крюков Віктор Григорович** – доктор історичних наук, доцент кафедри європейської та євроатлантичної інтеграції, міжнародних відносин та всесвітньої історії історичного факультету ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

26. **Крюкова Олександра Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

27. **Кудикіна Надія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики і технологій дошкільної освіти педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

28. **Кузнєцов Павло Олексійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії Луганського національного аграрного університету.

29. **Кузьміченко Інна Олегівна** – старший викладач кафедри філософських та гуманітарних дисциплін Інститут хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля.

30. **Мазурік Олена Олексіївна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

31. **Маркотенко Тамара Савеліївна** – асистент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

32. **Моранькова Оксана Віталіївна** – магістр російської мови і літератури, асистент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

33. **Нікуліна Олександра Данилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

34. **Павленко Максим Анатолійович** – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри бойового застосування та експлуатації АСУ Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

35. **Правова Нінель Володимирівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

36. **Руденко Владислав Миколайович** – кандидат технічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури (м. Слов’янськ, Донецької обл.).

37. **Рудь Світлана Михайлівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. **Садова Віта Вадимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

39. **Салій Тетяна Миколаївна** – кандидат економічних наук, старший викладач кафедри фінансів Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури (м. Слов’янськ, Донецької обл.).

40. **Сергієнко Олександр Олександрович** – учитель фізики Луганського обласного військового ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою ім. героїв Молодої гвардії, аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

41. **Снегір'ова Тетяна Леонідівна** – викладач кафедри інформатики, спецтехніки та інформаційних технологій в діяльності ОВС Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка.

42. **Сущенко Ольга Григоріївна** – доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

43. **Теплинська Валентина Володимирівна** – студентка 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

44. **Тишакова Людмила Тимофіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач секцією романо-германської філології кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

45. **Ткачова Наталія Олександрівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

46. **Усачов Олександр Михайлович** – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри бойового застосування та експлуатації АСУ Харківського університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба.

47. **Фіногєєва Тетяна Євгенівна** – магістр педагогіки, асистент кафедри соціально-економічних та педагогічних дисциплін гірничого факультету Української інженерно-педагогічної академії.

48. **Хабарова Ганна Борисівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, асистент кафедри філософських та гуманітарних дисциплін Інституту хімічних технологій (м. Рубіжне) Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

49. **Цибулько Людмила Григорівна** – доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

50. **Чиж Олександр Никифорович** – доктор педагогічних наук, професор, директор Українського відділення МАНПО ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

51. **Якімів Юлія Юріївна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
ст. викл. **Маркотенко Т. С.**

Коректор: Маркотенко Т. С.

Здано до склад. 24.05.2011 р. Підп. до друку 24.06.2011 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 38,83. Наклад 200 прим. Зам. № 120.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.