

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 10 (269) ТРАВЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 10 (269) травень 2013

Частина IV

Засновано в 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

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 26 квітня 2013 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 О. А.,**

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

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

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 **Лобода С. М.,**

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

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 № ** (***) , 2012.

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 „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури 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 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (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

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

1. **Агаев Шахрза** Наукові основи формування технологічної культури учнів..... 6
2. **Горбулінська С. М.** Практична спрямованість навчання генетики у загальноосвітній школі..... 12
3. **Самолук А. А.** Активізація творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи..... 17
4. **Сніжко О. О.** Психолого-педагогічне обґрунтування наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку..... 27
5. **Стріхар О. І.** Внутрішні детермінанти розвитку музичних здібностей дітей..... 38
6. **Федорова М. В.** Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з дисциплін вокально-хорового циклу..... 46

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

7. **Брода М. В., Тимчук О. Т.** Особливості організації самостійної роботи студентів з англійської мови..... 53
8. **Гамзаев Алигасан Алы оглы.** Роль последипломного образования в подготовке качественных кадров..... 58
9. **Гапеева И. В.** Методы активизации познавательной деятельности в процессе освоения иностранного языка и критерии эффективности их применения..... 65
10. **Дичка Н. І.** Зміст навчання англomовного професійно-орієнтованого письма майбутніх бакалаврів з комп'ютерних спеціальностей..... 72
11. **Кобилянський О. В., Кобилянська І. М.** Формування культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів..... 78
12. **Крутій К. Л., Калашникова С. О.** До розробки концептуальних засад безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку..... 85
13. **Ламекіна Г. О.** Здійснення гуманно-педагогічного підходу при підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах..... 91
14. **Лисенко І. О.** Профорієнтаційна робота як елемент освітнього маркетингу вищого навчального закладу..... 98
15. **Недвиги Н. І.** Інноваційні підходи до підготовки майбутніх інженерів як творчої особистості в контексті конкурентоспроможності..... 109

16.	Подкопаєва Е. В. Сутність та особливості моніторингу якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації.....	115
17.	Посторонко А. І. Інтерактивні методи навчання при підготовці фахівців для хімічної промисловості.....	125
18.	Райлянова В. Е., Знанецька О. М. Еклектичний підхід викладання іноземної мови у вищій школі.....	131
19.	Сафонова І. Г. Педагогічні умови, які забезпечують якість філологічної підготовки студентів педагогічного університету до формування духовних потреб учнів засобами превентивної діяльності.....	138
20.	Сущенко Л. О. Концептуальні основи організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки.....	149
21.	Хоменко О. В. Методологія дослідження тенденцій іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей з позицій рівневого підходу.....	156
22.	Чайка Н. Г. Базові компоненти поведінки та умінь керівників як основні вимоги до навчально-практичних програм підготовки менеджерів з адміністративної діяльності.....	163

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

23.	Курінна С. М. Деякі аспекти виховання дітей-сиріт в дитячих будинках різних типів.....	174
24.	Мільчевська Г. С. Рефлексія як важлива умова особистісної самореалізації старшого підлітка в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку.....	180
25.	Пліско Є. Ю. Застосування особистісно орієнтованого підходу в реабілітаційній роботі з важковиховуваними підлітками.....	185
26.	Сікало М. С. Профілактика девіантної поведінки школярів засобами образотворчого мистецтва в умовах реабілітаційного центру.....	190
27.	Сологуб Д. С. Семья ребенка-аутиста на разных стадиях переживания травматического события (на примере дошкольного и младшего школьного возраста).....	196
28.	Тен Е. П. Основные направления социально-педагогической деятельности будущего инженера-педагога во время педагогической практики в профессионально-технических учебных заведениях.....	202
29.	Тямало С. П. Формування соціальної відповідальності особистості як соціально-педагогічна проблема.....	209

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

30. **Байкачова К. В.** Аналіз наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності..... 215
31. **Бірюк Л. Я.** Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в руслі культурологічного підходу..... 222
32. **Гречко Т. І.** Рекомендації щодо розробки модульних навчальних програм підготовки робітників..... 229
33. **Дем'янчук О. О.** Гностичний зміст діяльності молодого педагога.. 234
34. **Княжева І. А.** Міждисциплінарний спецсеминар як засіб формування методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін..... 244
35. **Пахомова Н. Г.** Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній підготовці вчителя-логопеда..... 251

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

36. **Гаманюк О. А.** Деякі аспекти розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у педагогічній спадщині А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського..... 264
37. **Іваннікова М. В.** Фольклор кримських татар про трудове виховання..... 275
38. **Мартиненко Д. В.** Розвиток національного шкільництва в Україні у XVIII ст. як предмет наукових досліджень..... 280
39. **Павинська Н. А.** Історіографія діяльності інституту інспекції в університетах України другої половини XIX – початку XX століття..... 289
40. **Петухова І. О.** Погляди дореволюційних дослідників на психолого-педагогічну діагностику розумових здібностей..... 297

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

41. **Ефимова Е. А.** Управленческое решение как фактор обратной связи с работодателями выпускников вуза..... 304
- Відомості про авторів**..... 311

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

УДК 373.015.31:331

Шахрза Агаев

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ

В истории человечества понятие культура, вобравшее в себе все моральные и материальные ценности, созданные в процесса развития человеческого общества в продолжение мыслилетий, является крайне широким понятием.

„Культура” в переводе с латинского языка имеет значение „выращивать”, „улучшать”. Оно верно, если учесть, что в первичном занятии человечества – земледелии – выращивать растение было самым важным этапом труда. Впоследствии, когда человечество стояло на более высоком уровне развития понятие культура приобретает значение просвещенности, образованности и воспитанности. В настоящее время существует множество подходов к интерпретации этого понятия. Известный языковед Владимир Даль указывает в своем толковом словаре: - Культура есть совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей. Это понятие ближе в контексте к технологической культуре. В самом деле, при любой целенаправленной деятельности действия человека успешны лишь в том случае, если это плод ума и знаний. В глобальном современном мире интеграционная культура становится все более актуальной, и в ее основе лежит технологическая культура, потому что в цивилизованных странах мира в основе жизнедеятельности людей лежит разнообразие технологических достижений. С этой точки зрения человек, с присущей ему технологической культурой, обеспечивает свое самостоятельное существование, проявляясь как личность: Я есть для себя и для всего общества, я пользуюсь достижениями технологической культуры. Культура – величайшее богатство, присущее только человеческому обществу и требует от человека логического мышления. Образование является неотъемлемой частью культуры. Являясь второй природой человека, культура представляется как созданная человеком символическая среда.

Культурная среда много аспектно. Она включает мифологию, язык, искусство, религию, науку, образование, бытовую и производственную деятельность людей. Учитывая особенности XXI века (обилие информации, интеграция во всех сферах, научно-технический прогресс, обновление экономических механизмов) для всестороннего развития личности учащегося, основываясь на необходимых знаниях и умениях, формирование технологической культуры является одной из важнейших проблем, стоящих перед учебными заведениями. С этой точки зрения обучаемый в

общеобразовательных школах предмет технология в курикулуме имеет широкие возможности.

Как показали исследования, хотя на уроках технологии наряду с темой формирование культуры не ставится как цель обучения, но претворяемые в жизнь требования стандартов носят результативный и личностный характер, обеспечивая приобретение необходимых знаний и умений.

Поэтапная, с технологической точки зрения, реализация темы создает необходимость проведения с учащимися подготовительных работ. Изготовление изделия требует наличия материальной базы, инструментов и сырья. Здесь необходима помощь родителей и других заинтересованных сторон. Выполнение целей, установленных в соответствии со стандартом обеспечивает приобретение учащимися знаний и умений.

Технологическая культура проявляется на всех этапах изготовления изделия. Нужно признать, что мы всегда искали технологическую культуру не в процедурной деятельности учащихся, а в оформлении кабинетов труда. Это ложное мнение бытует и по сей день. При логичном подходе к проблеме следует отметить, что процессы производимые на уроках технологии служат средством для правильной ориентации целенаправленной деятельности учащихся. Будет уместно отметить один важный момент, привлекающий внимание на уроках технологии. Соблюдение правил безопасности при изготовлении изделия всегда ставится в стандартах курикулума как цель. Значит гарантия безопасности заключается только в усвоении технологической культуры. По сравнению с другими предметами, в технологии трудовой деятельности уделяется особое место. Для изготовления изделия приходится выбирать инструменты, образцы соответствующие материалы. Используя способы производства, выполняются технологические операции, изменяются величина, форма материала, создаётся изделие. В общеобразовательных школах, начиная с младших классов учащиеся начинают пользоваться простыми инструментами различного назначения. Первым шагом в формировании технологической культуры являются такие навыки как хранение разногорода ножниц, кисточек для клея, линеек, угольников, отточенных карандашей, иголок с большим ушком, а также соблюдение чистоты на рабочем месте.

В период возрастания экологических бедствий в овладении технологической культурой есть острая необходимость. В художественной и конструкторской деятельности вторичная обработка отходов широко используется в мировой практике. Это не означает невозможность получения нормальных материалов. Тут главное формирование нового нестандартного подхода к предметам. Одним из главных факторов в формировании у учащихся технологической культуры является применение специальной одежды, так как спецодежда обеспечивает удобство и точность действий при работе. Как бы аккуратно ни работал ученик, есть вероятность того, что он испечкает школьную форму клеем или краской. Исследования показывают, что школьники чувствуют себя в спецодежде не очень удобно.

С целью психологической поддержки можно из старых родительских рабашек создать для детей удобную спецодежду, несколько видоизменив их. К примеру, убрать воротник, пришить спереди большой декоративный карман (в такой карман можно сложить платок) или украсить одежду весёлой аппликацией. В такой удобной одежде ученик чувствует себя мастером.

Другим фактором усвоения технологической культуры является хозяйственное отношение учащегося к инструментам, деталям и материалам. При таком подходе ученик не бросает мелкие бумажные детали, а собирает их в конверт, и при необходимости использует их, проявляя жонномию и смекалку.

Показателем технологической культуры является также точность и уровень деловых навыков и способностей. При практической деятельности учащиеся должны уметь пользоваться инструментами, материалами и проявить творческую способность, рационально используя отведенное им время. При изготовлении деталей очень важно научить ученика правильной разметке. Первоначально применяя глазомер, загибы, отметки, ученик постепенно учится использовать для разметки различные инструменты (линейки, угольники, циркуль). Необходимо научить учащихся, как пользоваться ножницами при выполнении различных операций, как держать, как переворачивать материал, когда в руках ножницы.

Широко применяемое при технологической обработке приклеивание деталей требует от учащегося определённых навыков. Это действие надо выполнять с большой аккуратностью, и ученик должен знать, как наносить клей на детали. Уметь шить, пользоваться иглой, правильно отмерять длину нитки в иглке имеет для учащихся не только учебное, но и жизненное необходимое значение.

На технологическую культуру учащегося благотворно влияет и организация выставок ручных изделий. Частью технологической культуры при этом будет изготовление стендов, рамок для выставляемых работ. Недогустимо указывать на выставленных работах подписи или оценки, для выставки готовятся специальные этикетки.

Технологическая культура проявляется при любой целенаправленной творческой деятельности учащегося. Технологическая культура в педагогическом процессе проявляется в таких фактурах как чистота и порядок на рабочем столе, техника безопасности, подбор инструментов для определённого вида труда, выработка полезных трудовых навыков и привычек. Цель трудового обучения заключается в психологической подготовке учащегося к практической деятельности – это основа технологической культуры.

Трудовая подготовка проводится разными путями. Технологическая культура оценивается как основной показатель всех путей трудовой подготовки: трудовое обучение, обучающий труд, бытовой труд, труд по самообслуживанию, общественно-полезный труд, продуктивный труд.

Трудовое обучение, при котором учащиеся овладевают общими для всех специальностей знаниями, навыками, умениями. Обучающий труд обеспечивает экономическую, познавательную, воспитательную подготовку.

Бытовой труд обеспечивает у детей и подростков психологическую и практическую подготовку.

Труд по самообслуживанию обеспечивает личные потребности человека, общественно-полезный труд определяется как труд в пользу другого лица, другой организации, выполняемый с особой психологической тщательностью. Продуктивный труд обеспечивает производство различных материальных благ, требующих приложения физиологических и психологических усилий.

Технологическая культура в соответствии с интересами человека проявляется как положительный фактор в нижеуказанных действиях:

- экономических – все необходимое для жизнедеятельности человека материальные и духовные блага есть продукт технологической подготовки;

- социальных – образ жизни людей в значительной степени зависит от технологической подготовки и от отношения к ней;

- моральных – технологическая культура сильно влияет на поведение человека, делая его чище и лучше;

- физиологических – труд стабилизирует нормальную деятельность человеческого организма;

- психологических – технологическая подготовка оказывает положительное влияние на настроение человека, мобилизуя его творческую способность;

- познавательных – технологическая подготовка имеет важное значение в сознании природных и общественных явлений;

- воспитательных – процесс трудовой подготовки обеспечивает формирование многих нравственных качеств личности.

При бытовой деятельности технологическая культура проявляется ещё шире и при этом вырабатываются следующие качества учащихся:

- соблюдение правил поведения;

- участие в управлении семейным бюджетом;

- соблюдение правил безопасности и санитарно-гигиенических правил;

- выполнение элементарных ремонтно-строительных работ;

- уход за растениями;

- семейно-бытовая культура и традиции, соблюдение правил поведения и общения в общественных местах;

- оформление интерьера и дизайн, организация жилища и своего рабочего места.

Усвоение каждого компонента бытовой культуры требует определённых знаний и навыков. К примеру, если ученик по теме „Дизайн интерьера” знает как оформлять прихожую, гостиную, спальню, детскую,

ванную, умеет подбирать цвета, аксессуары, то это говорит о его высокой технологической культуре.

Прихожая воспринимается как вход в квартиру. Поэтому о бытовой культуре хозяев квартиры приходится судить по прихожей. Важное условие уюта в прихожей зависит от цвета материалов. В небольших прихожих следует отдавать предпочтение светлым тонам, а в больших, наоборот, уместны светлые тона. Мебель тоже надо подбирать с учетом размеров. Мебель для прихожей – это вешалка, шкаф для обуви и зеркало. Для создания зрительного объёма целесообразно использовать зеркала.

Гостиная должна быть уютной, так как она выполняет несколько функций. Удобная, соответствующая размерам комнаты, мебель имеет важное значение. Иногда гостиная совмещает функции и столовой комнаты и служит местом отдыха всей семьи. В таких случаях комната делится на два уголка: в одной части размещаются диван, кресла, журнальный столик, в другой части – стол, стулья и буфет. Если гостиная большая, можно в ней устроить небольшой рабочий уголок. Эти уголки можно разделить стеллажами, равными по высоте половине высоты комнаты. Для гостиной комнаты подходят тёплые тона зелёный, тёмно-красный, все оттенки кофейного, желтый, оранжевый. Занавески должны быть тонкими уместны и жалюзи. Ковры произведения искусства должны соответствовать колориту гостиной. Важно, чтобы гостиная была правильно освещена. С этой целью используются люстры, бра, настольные лампы. Одновременно могут быть освещены и интересные аксессуары. Использование в интерьере настенных картин, ваз, керамики создаёт особый уют в гостиной комнате.

При этом необходимо знать меру, не нагромождать комнату, придерживаться определённого стиля.

Основной атрибут спальни комнаты кровать. В первую очередь, матрас должен соответствовать вкусу и физическим особенностям пользователей. Предпочтительнее использовать ортопедические матрасы.

Детская комната должна быть хорошо освещенной и проветриваемой. Необходимо обеспечить в ней надёжность, прочность, гигиеничность, чистоту и красоту. Надо учесть любовь детей к ярким краскам, весёлым картинам. Учёными доказано, что цвет обоев влияет на здоровье детей, например, голубой цвет нормализует кровяное давление, влияет на настроение.

Мебель в комнате должна быть детской и соответствовать возрасту.

Для ванной комнаты самым лучшим покрытием является кафель и керамика. Достаточная оснащённость кухни облегчает труд женщины: шкафы с одинаковым уровнем составляющих частей, раковина, газовая плита. Работал стол, на кухне человек быстро устаёт, поэтому целесообразно использовать стулья с высокой спинкой, регулируемой высотой.

С гигиенической точки зрения кухня делится на две части: для проведения чистых и грязных работ. Если кухня небольшая эти части можно разместить налево от раковины и вторую часть у газовой плиты.

Одним из факторов бытовой культуры является соответствие цветовых оттенков в интерьере. Красный, оранжевый – это тёплые цвета, синий, голубой – холодные. Все цвета подвергался постоянному освещению (естественному и искусственному) меняются, что должно учитываться при их подборе.

Как видно, технологическая культура широкое понятие и она обеспечивает рациональную организацию всей целенаправленной человеческой деятельности. На уроках технологии, опираясь на интегративные требования, можно воспитать в учащихся технологическую культуру. В связи с изложенной темой можно сделать следующие выводы:

- в процессе обучения учащиеся проявляют большой интерес к технологическим операциям;
- основным качественным показателем производимых изделий выступает технологическая культура;
- технологическая культура способствует повышению мыслительных способностей учащихся (логического мышления, творческого мышления, прикладного мышления);
- технологическая культура способствует динамическому развитию физических и умственных способностей и учащихся, повышает мыслительную активность;
- технологическая культура, способствуя востороннему развитию учащегося, появляется во всех сферах его деятельности;
- технологическая культура выступает как духовная потребность в человеческой жизни;
- технологическая культура формируется в процессе трудового обучения.

Список использованной литературы

1. Агаев Е. Современность и традиции в процессе обучения. – Баку, „Адилоглу”, 2006. – стр.138. **2. Агаев. Ш.** Методика практических и теоретических преподавания знаний по трудовому обучению. – Баку, „Насир”, 2002. – стр 88. **3. Агаев Ш.** Материалы обучения, связанные с экологическими проблемами. – Баку, „Насир”, 2006. – стр 107. **4. Агаев Ш.** Технология обучения трудовых работ для учеников начальных классов. Баку. **5. Ализаде А.** Новое технологическое мышление. – Баку, „Адилоглы”, 2001. – стр. 162. **6. Фархад оглы М.** Философия, Баку, „Маариф”. 2000. – стр. 440. **7. Мирзеджанзаде А.** Введение в специализацию. – Баку, „Маариф”, 1990. – стр. 368. **8. Маилов И.** и др. Толковый словарь терминов по технологии. – Баку, БГУ, 2008. – стр. 434.

Шахрза Агаєв. Наукові основи формування технологічної культури учнів

У статті розкриваються науково-теоретичні та практичні питання обумовленості трудової діяльності, яка має важливе значення у формуванні

особистості учня з технологічною культурою. Доведено, що технологічна культура – широке поняття та вона забезпечує раціональну організацію всієї цілеспрямованої людської діяльності. На уроках технології, спираючись на інтегративні вимоги, можна виховати в учнів технологічну культуру.

Ключові слова: виріб, культура, формування, праця, виставка.

Шахрза Агаев. Научные основы формирования технологической культуры у учащихся

В статье обзреваются научно-теоретические и практические вопросы обусловленности трудовой деятельности, имеющей важнейшее значение в формировании личности учащегося с технологической культурой. Доказано, технологическая культура – широкое понятие и она обеспечивает рациональную организацию всей целенаправленной человеческой деятельности. На уроках технологии, оприраясь на интегративные требования, можно воспитать в учащихся технологическую культуру.

Ключевые слова: изделие, культура, формирование, труд, выставка.

Agayev Shahrza. Scientific Principles of the Formation of Technological Culture in Pupils

The article concerns the scientific and theoretical and practical questions of dependence of labor activity that is of great importance for the formation of the personality of the pupil with technological culture. Technological culture is proved to be an extent term and provide rational organization of the directed human activity. Technological culture can be developed during technology lessons based on the integrative requirements.

Key words: piece of work, culture, formation, labor, exhibition.

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 37.091.32.016:57

С. М. Горбулінська

**ПРАКТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ГЕНЕТИКИ
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Загальна стратегія України в галузі освіти є формування наукового світогляду і критичного мислення учнів завдяки засвоєнню ними основних понять і законів природничих наук, вироблення умінь застосовувати набуті знання і приймати виважені рішення в природокористуванні. Метою і результатом освітнього процесу є особистість, пристосована до життя в умовах сучасного суспільства. Відповідно основна складова освітньої

системи зміст, має охоплювати не тільки сукупність навчальної інформації, він має стосуватися особистісних і професійних якостей людини, формування яких є наслідком засвоєння певної інформації, набуття певного досвіду.

У змісті шкільної біологічної освіти передбачено забезпечення засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок з неживою природою, формування уявлень про природничо-наукову картину живого світу, синтез ідей про живі системи, оволодіння елементами наукового пізнання живої природи, формування складових наукового мислення, вироблення навичок застосування знань у повсякденному житті [1, с. 72 – 83].

Методика навчання біології була предметом досліджень М. М. Верзіліна, Б. В. Всесвятського, І. Д. Зверева, Б. Д. Комісарова, А. М. М'ягової, А. В. Степанюк, Д. І. Трайтака та інших. Завдяки їх дослідженням здійснено класифікацію природничо-наукових знань, вивчено методику та загальні умови їх формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Так, М. М. Верзілін і В. М. Корсунська розробили теорію розвитку біологічних понять. Методологію формування емпіричних і теоретичних понять обґрунтували І. Д. Зверев і Б. Д. Комісаров. У роботах українських вчених Л. С. Ващенко, О. В. Данилова, Н. Ю. Матяш, І. В. Мороз, Е. В. Шухова визначено теоретико-методичні засади відбору і реалізації змісту шкільної біологічної освіти. Обґрунтовано методологічну основу формування цілісних знань школярів про природу А. В. Степанюк. Залежність засвоєння біологічних знань від рівня пізнавального інтересу учнів досліджено О. Д. Гончар, Н. О. Пастернак. Організацію пізнавальної діяльності учнів на уроках біології схарактеризовано В. І. Шульдик, тоді як розроблено модель формування понять про надорганізмені рівні організації живої природи О. А. Цуруль [2].

Структурними компонентами навчально-виховного процесу є принципи навчання. Саме реалізація принципу практичної спрямованості передбачає розуміння зв'язків і залежностей між пізнанням дійсності, наслідком якої є теорія, та практикою.

Особливе місце у формуванні практичного застосування знань біологічної компоненти займає генетика. Наш сучасник, провідний генетик США Франціско Айяла лауреат премії Темплтона 2010р., схарактеризував роль генетики в системі біологічних наук: „Будь який факт в біології стає зрозумілим лише в світлі генетики. Генетика – це серцевина біологічної науки лише в рамках генетики розмаїття життєвих форм і процесів може бути осмислене як єдине ціле” [3, с. 25 – 28].

Сьогодні диктує нам, що знання генетики необхідні кожній сучасній людині. Саме у старшій школі зміст освітньої галузі спрямований на вивчення основних закономірностей спадковості та мінливості. Старшокласники отримують знання про досягнення сучасної генетики, селекції, біотехнології, генетичної та генної інженерії. Знання про організм як цілісну структурну і функціональну систему, формують практичні

уміння розв'язувати елементарні вправи з генетики, оцінювати небезпечність впливу факторів середовища і власної поведінки на особисте здоров'я та здоров'я наступних поколінь. А методи пізнання природи, формують уміння робити припущення, розрахунки, аналізувати отримані результати, формулювати висновки.

Діючи у сучасній школі програми профільного навчання біології диференціювали класи за напрямками з урахуванням інтересів і нахилів учнів. І це поглибило вивчення значення застосування біології в галузях виробництва, пов'язаних з біотехнологією, генною та генетичною інженерією, безвідходними технологіями, комплексним розв'язанням екологічних проблем.

Головною особливістю генетики, є те, що її не можна глибоко засвоїти без розв'язування задач. З одного боку, вони допомагають краще зрозуміти закономірності спадковості та мінливості, застосовувати отримані знання на практиці, а з другого, не всі учні можуть достатньо глибоко осмислити навчальний матеріал. Поєднання вивченого теоретичного матеріалу, запам'ятовування фактичних даних і теорій, з умінням застосовувати їх на практиці шляхом розв'язування розрахункових і ситуаційних задач під силу не всім учням. Тому вважається, що в курсі загальної біології найскладнішим для засвоєння учнями є четвертий розділ „Організмий рівень організації живої природи”. В якому вивчається склад і структура живої системи будь-якого рівня, її основні властивості та їх матеріальні основи, а також внутрішні та зовнішні зв'язки системи.

Враховуючи, що четвертий розділ є однією із ключових у біології, необхідно шукати і поєднувати такі методи викладання біології, які стимулюватимуть зацікавлене ставлення до предмета вивчення, бажання систематично поповнювати знання сучасними досягненнями науки, сприятимуть розвитку творчого мислення.

Ефективність навчально-виховного процесу значною мірою визначається зв'язком навчання з життям. Так, під час проведення теоретичних занять учні мають здобувати професійні знання, а на практичних заняттях – навчитись ефективно діяти в складних умовах. Наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Я. А. Коменський вважав, що учень легше засвоює навчальний матеріал, якщо показати, яку користь має цей матеріал у повсякденному житті [2].

Практика - критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і сфери використання результатів навчання. Тобто, навчаючись учень має відчутти, зрозуміти і переконатися, що стати освіченим і вихованим – життєво важлива потреба людини, має навчитися застосовувати здобуті знання, вміння, навички в життєвих ситуація. Поєднання проблемно-пошукових та дослідницьких завдань в процесі навчання найкращий засіб зв'язку теорії з практикою;

Результатом засвоєння навчального матеріалу з генетики є уміння обґрунтовувати роль спадковості в еволюції, значення законів спадковості для практичної діяльності, застосовувати знання законів генетики для

складання схем схрещування, розв'язування генетичних задач; для побудови родоводу, чи для оцінювання спадкових ознак родини [4, с. 2 – 4].

З точки зору профільної орієнтації учнів, оцінки досягнень біотехнології у житті і господарській діяльності людини, позитивних і негативних наслідків застосування сучасних біотехнологій необхідним є засвоєння теоретичних аспектів сучасної біотехнології та генної інженерії.

Таким чином, у результаті вивчення основ генетики в учнів формується уявлення про біологічну картину світу, що є реалізацією практичної спрямованості навчання: де - кожен організм має свою програму розвитку й діяльності, записану у вигляді певної сукупності генів - генотип. За рахунок фенотипу – сукупності всіх ознак та властивостей, що визначаються генотипом, організм пристосовується до зовнішнього середовища. За спадкової передачі генетичні програми під впливом різних зовнішніх і внутрішніх факторів середовища можуть змінюватися. Та випадкові зміни генетичних програм, виражені у фенотипі, зазнають природного добору, інколи ці зміни можуть виявитися корисними для організму й закріпитися в спадковості.

Розвитку уяви, особистісного ставлення до дійсності сприяють насамперед небайдуже ставлення вчителя до викладання змісту навчального матеріалу, широке використання наукової інформації, за таких умов формується зацікавленість світом і бажання пізнати його [6].

Як вважають Л. Н. Сухорукова і Е. А. Фаюстова, важливо щоб навчальний матеріал викладався в певній системі. Основою такої системи може бути історія розвитку генетики від класичних теорій до сучасних [7].

Основні положення молекулярної теорії гена дають змогу узагальнити матеріал, побудувати пізнавальні завдання з молекулярної генетики, розв'язувати задачі та вправи [5].

Досягнення української науки, доробок наших вчених та їх внесок у скарбницю світової науки викликає цікавість, гордість за свою державу, бажання поглибити свої знання, спонукає до пошуку додаткового матеріалу для підготовки коротких повідомлень і рефератів щодо конкретних розробок науковців у вирішенні основних проблем сучасності.

Нестандартні уроки завжди викликають жвавий інтерес в учнів. Педагогічний досвід вчителів біології є скарбницею варіантів уроків закріплення вмінь і навичок з розв'язання генетичних задач у жанрі детектива [8].

Одним з найважливіших завдань генетики є передбачення подій. Шкільні генетичні події зазвичай розглядають у вигляді генетичних задач, в яких дано фенотипи або генотипи одного покоління (батьків чи нащадків), а потрібно знайти фенотипи або генотипи іншого покоління (відповідно, нащадків або батьків). На елективних заняттях і в профільній школі мають місце математичні підходи, а саме основне правило комбінаторики та деякі правила теорії ймовірності під час розв'язування задач на моно- та полігібридне схрещування. Розв'язування задач з генетики дає змогу на конкретних прикладах схрещування організмів розібратися в тому, як

успадковуюються ознаки, у яких випадках вони виявляють себе у фенотипі. розраховують ймовірність появи нащадків із таким фенотипом і генотипом, який нас цікавить. Таким чином можна констатувати, що вивчення генетики у школі має відбуватись за рахунок методологічних положень про єдність теорії і практики та обумовленість навчання суспільними процесами.

Отже, розглянуто основні засади реалізації в процесі засвоєння закономірностей спадковості і мінливості організмів практичної значущості набутих знань та формування соціальної орієнтації підростаючого покоління в нових політичних, економічних та соціальних.

Оскільки навчальний матеріал з генетики генералізується довкола основних біологічних ідей, то дослідження їх системності буде тематикою нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Біологія 7-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Перун, 2010. – С. 72 – 83. **2. Мороз І. В.** Загальна методика навчання біології : навч. посіб. / І. В. Мороз, А. В. Степанюк, О. Д. Гончар та ін. ; за ред. І. В. Мороза. – К. : Либідь, 2006. – 592 с. **3. Зуй В.** Вивчення основних положень класичної і молекулярної генетики. // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 5 (21) вересень – жовтень. – С. 25 – 28. **4. Семенов О. О.** Розв'язування генетичних задач у жанрі детектива // Біологія. – 2008. – № 27 (219) вересень. – С. 2 – 4. **5. Степанчук Л. М.** Методика розв'язування задач з генетики з усіх тем розділу „Спадковість та мінливість” // Біологія, № 9 (273). – С. 2-5. **6. Стрельчук С. І.** Генетика з основами селекції / Стрельчук С. І. Демідов С.В., Бердишев Г.Д., Голда Д.М. – Київ: Фітосоціоцентр, 2000. – 292с. **7. Тараненко В.** Лабораторний практикум з генетики 11-й клас / В. Тараненко, Н. Конончук. // Біологія. – 2006. – № 22 (490) серпень. – С. 9 – 24. **8. Шулдик В.** Технології інтерактивного навчання // Біологія. – 2005. – №52 (448) вересень. – С. 2 – 23.

Горбулінська С. М. Практична спрямованість навчання генетики у загальноосвітній школі

У статті висвітлено значення знань з генетики для учнів загальноосвітніх шкіл у навчанні та повсякденному житті. Схарактеризовано принцип практичної спрямованості навчання як засіб формування зв'язку знань з їх практичним застосуванням. Проаналізовано методичні підходи до формування знань з генетики. Висвітлено основні етапи формування практичного застосування набутих в процесі навчання знань.

Ключові слова: практична спрямованість, зв'язок з життям, генетика, методика навчання.

Горбулинская С. М. Практическая направленность обучения генетики в общеобразовательной школе

Статья посвящена значению знаний генетики для учащихся общеобразовательных школ в обучении и повседневной жизни. Охарактеризовано принцип практической направленности обучения как одного из структурных компонентов формирования понятий о взаимосвязи знаний и их практического применения. Подан аналіз методических подходов к формированию знаний генетики. Показаны основные этапы формирования практического применения знаний, приобретенных в процессе обучения.

Ключевые слова: практическая направленность, связь с жизнью, генетика, методика обучения.

Gorbulinska S. M. The Practical Orientation of the Study of Genetics in Secondary School

The article highlights the importance of knowledge of genetics for the pupils of secondary schools in education and everyday life. Sharakterizovano principle of practical orientation training as a means of communication with their knowledge of practical application. Analysis of the methodological approaches to the formation of knowledge of genetics. As well as the main stages of the formation of the practical application of acquired knowledge of pupils in secondary schools.

Key words: the practical orientation, relationship with life, genetics, methods of teaching.

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Цуруль О. А.

УДК 37.026.9:908

А. А. Самолюк

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Сучасний розвиток вітчизняної педагогічної науки в галузі виховання особистості визначається взаємодією різних чинників: з одного боку, превалюванням теоретичної спадщини педагогіки радянської доби, орієнтацією освіти і виховання дітей на традиційну методологію конструювання змісту, форм і методів пізнання ними довкілля, домінуванням екстенсивних тенденцій побудови навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі, з іншого, спостерігається розширення концептуального поля вітчизняної педагогіки, обґрунтування та розробка

нових підходів, напрямів взаємодії виховної теорії і практики, спрямованої на формування творчої, соціально активної, духовно й морально збагаченої та фізично здорової особистості.

Враховуючи ці тенденції, у змісті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Законах України „Про загальну середню освіту” й „Про позашкільну освіту” актуалізовано увагу на тому, що провідною метою навчально-виховної діяльності різних навчальних закладів є формування та розвиток творчої та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних й моральних цінностей. Тому удосконалення сучасної загальної освіти передбачає орієнтацію навчальних закладів на інтелектуально-творчий розвиток особистості, побудову змісту освіти й виховання на інноваційних підходах, що забезпечує результативність освітньо-виховного процесу, адже суспільний розвиток, поступ держави на шляху інтеграції у європейський і світовий інформаційний простір дедалі більше потребує особистості дослідницько-інноваційного типу.

Актуалізація психолого-педагогічних проблем творчої активності особистості в соціокультурному середовищі, розвитку її творчого потенціалу та формування її соціальної активності в контексті активної життєдіяльності, філософсько-культурологічних аспектів соціальної природи особистості була і залишається провідним напрямом розбудови сучасного освітнього простору держави. Ці аспекти проблеми знайшли своє відображення у працях В. Г. Кременя, В. С. Крисаченка, П. Ю. Сауха, В. О. Сухомлинського, О. В. Сухомлинської, Г. Г. Філіпчука та інших.

Дослідження процесів розвитку особистості в її онтогенезі, різноманітних психолого-педагогічних механізмах пізнання нею навколишньої дійсності здійснили І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. В. Киричук, О. О. Леонтєв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, М. І. Сметанський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та інші.

Провідним концептом досліджуваної проблеми є розгляд дитини як суб'єкта активної життєдіяльності в навколишньому середовищі, особливостей формування активності і розвитку самоактивності, що набули характеристики у наукових працях К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, І. Д. Беґа, Л. І. Божович, П. П. Блонського, Я. Л. Коломенського, О. О. Леонтєва, С. Д. Максименка В. В. Рибалка та інших.

Особливості розвитку активності дитини як суб'єкта життєдіяльності у процесі навчання і виховання, дидактичних основ цих процесів, організації і здійснення дозвілєвої та практичній діяльності у доквіллі, зокрема й у процесі здійснення туристсько-краєзнавчої, дослідницької та соціально-значущої роботи охарактеризовано у наукових працях А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, С. У. Гончаренка, І. Я. Жупанського, М. Ю. Костриці, М. П. Крачило, В. І. Лозової, А. С. Макаренка, В. В. Обозного, Г. П. Пустовіта, В. С. Серебря, М. І. Сметанського,

В. О. Сухомлинського, М. М. Скаткіна, О. М. Топузова, А. В. Троцько, К. Д. Ушинського, С. Т. Шацького, П. Г. Шищенка та інших.

Дослідження процесів становлення і розвитку шкільного краєзнавства і туристичної роботи учнів різного віку, форм і методик її організації в історико-педагогічному аспекті та у сучасних умовах охарактеризовано у наукових дослідженнях та працях Л. Л. Бабенко, В. В. Бенедюк, Г. Г. Ващенко, О. М. Костюкової, В. В. Приймачук, Н. Ю. Рудницької, Є. З Рут, М. В. Соловея, С. В. Совгіри, В. П. Струманського, М. Г. Стельмаховича, П. Т. Тронька та інших.

На підставі аналізу результатів констатувального етапу нашого дослідження доведено, що кінцевою метою формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є формування у їхній свідомості цілісної наукової картини світу, ціннісних категорій, ідей та переконань стосовно оточуючого їх середовища – соціального і природного (теоретичний аспект), набуття відповідних знань, вироблення умінь і навичок з його вивчення й охорони (теоретико-прикладний аспект), застосування здобутих знань, сформованих умінь і навичок в організації та здійсненні туристсько-краєзнавчої роботи колективом загальноосвітнього навчального закладу, так і самостійно у процесі здійснення індивідуально й суспільно-значущої роботи (прикладний аспект).

Отже, на підставі узагальнення результатів експериментального дослідження, визначено низку протиріч, що характеризують сучасний стан активізації творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах:

- сучасний стан організації і здійснення туристсько-краєзнавчої роботи учнів основної школи у загальноосвітньому навчальному закладі як ефективної форми виховання особистості у дозвіллевій діяльності вступає у протиріччя з вимогами часу і можливостями цих закладів щодо її ефективного здійснення;

- зростаючі запити суспільства щодо створення належних умов для здобуття учнями основної школи якісної освіти і, головне, виховання творчої й соціально активної особистості вступають у протиріччя із застарілими підходами до відбору і компонування змісту туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, недосконалою структурою навчально-виховної діяльності не лише гуртка, секції чи творчої групи, але й навчального закладу в цілому;

- сформована творча активність учнів основної школи вступає у протиріччя з обмеженими можливостями її практичного застосування у здійснюваній туристсько-краєзнавчій роботі в загальноосвітньому навчальному закладі, побудованій на репродуктивних формах її організації та відсутності умов практичного втілення під час розв'язання життєво важливих для учнів проблем;

- недостатньо сформовані провідні якості творчої особистості не усвідомлюються нею як життєво необхідні, а отже не набувають якостей

переконань, тому і вступають у протиріччя з необхідністю розв'язання різноманітних життєво важливих проблем у змінних умовах життєдіяльності учнів основної школи у загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета та завдання дослідження полягає у визначенні й охарактеризуванні основних психолого-педагогічних механізмів й теоретичних підходів до активізації творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, виокремленні змістовних аспектів педагогічного керівництва дозвіллевою діяльністю дитини у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, враховуючи результати аналізу праць зазначених вище авторів та результати здійсненого нами дослідження, визначено сутність передумов ефективного формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, що дало змогу охарактеризувати ряд провідних функцій цього процесу, якими є:

- узагальнення і систематизація здобутих учнями знань, сформованих умінь і практичних навичок у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу та у процесі дозвіллевої діяльності під час здійснення туристсько-краєзнавчої роботи, забезпечує ефективне входження дитини в учнівсько-педагогічний колектив навчального закладу, знаходження свого місця і ролі у виконанні як індивідуально, так і соціально значущої роботи;

- розвиток інтересів, розширення світогляду, набуття системи знань у їх логічній єдності і послідовності, що сприяє ефективному формуванню творчої активності учнів основної школи;

- індивідуалізація навчальної й дослідницької діяльності та практичної роботи особистості, й зокрема у довіллі. Процес індивідуалізації навчально-пізнавальної, пошукової чи дослідницької і практичної діяльності особистості під час здійснення туристсько-краєзнавчої роботи, як важливої форми їхньої дозвіллевої діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі, має складну структуру побудови та способи здійснення, оскільки ґрунтується на особистісних замовленнях, інтересах, потребах та нахилах дітей, що постійно розвиваються і варіюються, в чому і простежується безперервна динамічність цієї освітньо-виховної ланки. Це, у свою чергу, визначає необхідність створення комфортних і партнерських суб'єкт-суб'єктних зв'язків і взаємозалежностей в учнівсько-вчительському колективі загальноосвітнього навчального закладу, що має забезпечити їх навчально-виховну ефективність. Оскільки за такого підходу досягаються умови спрямованості конкретної педагогічної дії на кожную особистість учнівського колективу, включення її в систему навчальних, виховних, суспільно корисних і широких комунікативних зв'язків як за горизонталлю (між ровесниками, членами гуртка чи секції), так і за вертикаллю (між ровесниками і педагогами, молодшими і старшими учнями та батьками);

- інтегруюча, сутність якої полягає в індивідуальній чи колективно організованій взаємопов'язаній, як за метою і завданнями, так і за напрямками і результатами туристсько-краєзнавчій роботі учнів основної школи у загальноосвітньому навчальному закладі;

- трансформаційна, спрямовується на створення сприятливих умов для трансформації (перетворення через комплекс психологічних механізмів усвідомлення, запам'ятовування і засвоєння) важливих світоглядних знань, ідей і законів про навколишній світ, історичні явища, події та їх наслідки і на цій основі формування наукового світогляду й соціально активної позиції та творчого ставлення у різноманітних формах власної життєдіяльності;

- спрямовуюча й коригуюча, яка характерна саме для навчально-виховної діяльності вчителів загальноосвітнього навчального закладу з організації і здійснення туристсько-краєзнавчої роботи та відбором і застосуванням ефективних форм, методів, засобів та педагогічних умов формування творчої активності учнів основної школи.

Враховуючи сутнісні характеристики визначених нами функцій туристсько-краєзнавчої роботи у формуванні творчого потенціалу учнів основної школи є підстави стверджувати, що їх застосування має на меті розвиток інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної та діяльнісно-практичної сфери конкретної особистості, формування її творчої активності, життєвого досвіду взаємодії з навколишнім середовищем, вміння знаходити доцільні рішення і дії у розв'язанні життєво важливих як індивідуальних, так і суспільно-значущих проблем. Дитина, стверджував В. О. Сухомлинський, обирає активну позицію щодо знань, „...із знаннями цікавіше працювати: дитина почуває гордість від того, що завдяки здобутим знанням вона робить щось потрібне людям, красиве” [1, с. 215].

Отже, охарактеризовані вище теоретичні основи, протиріччя й функції формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, дають нам змогу розглядати педагогічні умови формування досліджуваного феномену як сукупність і взаємозв'язок передумов, чинників і закономірностей, які забезпечують результативність виховної роботи [2, с. 102 – 104].

Такими педагогічними умовами, що пройшли апробацію у процесі нашого дослідження є: наявність зразків креативного мислення, вчинків, дій, поведінки та діяльності, як результат ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя і учня основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи та відповідної спільної суспільно-значущої праці у довір'ї; суб'єктна позиція у творчій діяльності, що передбачає право й можливість кожного з учасників творчого процесу на власну думку і рішення, чим стимулюється творчий розвиток особистості учня основної школи й зберігається високий рівень творчості; стимулювання індивідуального стилю творчої діяльності і самовираження за умови постійного розвитку власних творчих можливостей і задатків до самостійного цілепокладання й мотивації, умінь і навичок оперувати власними діями у постійно змінних умовах, тим самим варіативно і творчо вирішувати нові завдання; логічна

єдність інтегрованого й диференційованого змісту, форм і методів формування їхньої творчої активності у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі відповідно до вікових й індивідуальних можливостей учнів основної школи.

Тому можемо констатувати, що процес оволодіння учнями основної школи системними науковими знаннями, уміннями та практичними навичками у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі за своєю сутністю є творчим процесом, що безпосередньо пов'язаний з інтелектуальним, духовним та фізичним розвитком особистості, її самовираженням та самоствердженням в соціокультурному середовищі.

Отже, зі всієї сукупності перерахованих положень щодо формування творчої активності особистості у процесі здійснення туристсько-краєзнавчої роботи особливого значення набувають саме ті, котрі безпосередньо пов'язані із задоволенням її конкретних потреб та інтересів на певному етапі онтогенезу. Так, у психолого-педагогічних працях Б. Г. Ананьєва, І. Д. Беха, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Я. Л. Коломенського, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна, присвячених цій проблемі [3; 4; 5; 6; 7; 8], обґрунтовується, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби. Отже, визначаючи потреби як рушійну і спрямовуючу силу у пізнанні, вивченні особистістю об'єктів і явищ довкілля у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, ми одночасно визначаємо, що потреби за своєю сутністю є її позитивними або негативними переживаннями різноманітних життєвих ситуацій. Саме характер таких переживань зумовлюється ставленням особистості до потреб і обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню. Тоді внутрішніми рушійними силами до їх задоволення, за умови творчої діяльності особистості у довкіллі, стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю змісту і спрямованості своїх потреб та інтересів.

Отже мотиви, за нашим висновком, є реальними спонуками до певних дій особистості за певних умов і у певних життєвих ситуаціях. Тобто вони, як інтегроване особистісне утворення, розкривають нерозривний зв'язок суб'єктивного і об'єктивного, тим самим забезпечують єдність свідомості і поведінки учнів. Отже, „...стійкий і узагальнений мотив у плані самосвідомості і є відповідною якістю особистості, яка входить до її ціннісної системи, ... тоді мотив доцільно розглядати як особисту якість (цінність) у її генезі” [9].

Таким чином, єдність цих двох категорій передбачає наявність певних психологічних установок, які виконують роль мотивів діяльності у навколишньому середовищі, за допомогою яких можуть бути задоволені потреби особистості. Однак, як зазначалось нами вище, психологічні установки можуть виконувати як позитивну (якщо вони сформовані на принципах моральних норм суспільства, духовної єдності людини і оточуючого її світу), так і негативну (якщо їх формування відбулось під дією упередженості, необ'єктивності, жорсткого прагматизму стосовно

довкілля чи окремих його об'єктів) роль у формуванні системи цінностей особистості та її діяльності у довкіллі. Суттєва роль, як стверджує І. Д. Бех, у набутті вихованцем особистісного смислу пропонованої освітньої, моральної чи практичної норми належить так званим образам-враженням, які залишають незабутній слід у пам'яті. Ці образи, відображаючи певні моральні ситуації, час від часу активізуються і оволодівають увагою дитини, підтримують інтерес до предмета спогадів, а з часом спонукають активно діяти у відповідному напрямі [10, с. 173].

Тоді ще раз можемо підтвердити нашу думку про те, що провідними мотивами творчої діяльності й вчинків учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є, насамперед, інтереси й освітні запити. В аргументації цього висновку нами враховано, що інтерес – це стійке, вибіркове, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих для неї об'єктів і яке обов'язково пов'язане з особистою зацікавленістю до них

Розвиваючи цю думку, П. Вайнцвайг вважає інтерес та емоційне переживання його досягнення за рахунок творчості найвищою з людських функцій, яка дає змогу виразити неповторність наших емоційних переживань, думок та використати свою природжену унікальність. На його думку „Люди, народжені для творчості – це їх багатство, право і фундамент долі” [11, с. 145].

Отже, можемо зробити висновок, що потреби й інтереси особистості визначають необхідний напрям та обсяги інтелектуальної діяльності та відповідної практичної роботи з вивчення довкілля на кожному з етапів онтогенезу дитини. Однак, не менш важлива роль належить емоційним реакціям, які визначаються як „діяльність оцінювання” інформації, що учні опрацьовують під керівництвом вчителя, старших товаришів чи самостійно. Саме під час оцінювання об'єктивні наукові знання про об'єкти і явища довкілля набувають суб'єктивного емоційного спрямування, певного значення для особистості, тим самим, можемо констатувати, що емоції здійснюють регулятивну функцію, спонукають її до здобуття додаткових знань, здійснення вчинків або творчої діяльності, водночас вони можуть виконувати і стримуючу роль у цих процесах.

Тоді правомірним є висновок про те, що саме пережиті особистістю знання, втілені у морально вивірених поведінці та творчій діяльності мають силу переконань, а отже починають здійснювати регулюючу і спрямовуючу функцію у життєдіяльності особистості, у її творчому розвитку й саморозвитку. Саме ця ознака є однією зі складових кінцевої мети формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі на основі сформованих стійких знань, інтересів, потреб, цінностей, переконань, моральних норм та практичних умінь, які, в свою чергу, є основними складовими творчої особистості.

Однак поведінка, а тим більше творча діяльність особистості, як свідчать результати нашого дослідження, не визначається лише інтересами,

емоціями і потребами, вона жорстко регулюється сформованими переконаннями й ідеалами особистості. Складовою переконань є набуті знання, інтелектуальні уміння та практичні навички, і хоча вони відіграють провідну роль у формуванні творчої активності особистості, проте вони не визначають у повному обсязі ставлення і зміст та напрями творчої діяльності учнів основної школи у довіллі в межах їхньої туристсько-краєзнавчої роботи.

Вихідним моментом у формуванні такого роду переконань, за нашим висновком, є ставлення особистості до ідей та ідеалів за умови обов'язкової позитивної їх оцінки. Зауважимо, що це ставлення має бути активним, оскільки лише за таких умов зміст суспільних ідей та ідеалів буде сприйнятий особистістю і стає складовою її духовного світу [3].

Тобто, поступово відбувається процес формування мети творчої діяльності, а отже відповідального ставлення особистості до оточуючого її світу, яке включає усвідомлення особистістю власної причетності до вирішення проблем своєї місцевості, краю та держави; переконання в необхідності обґрунтування з позиції моралі суспільства будь-яких власних дій у довіллі.

Це підводить нас до висновку, що саме переконання, які базуються на здобутих знаннях і в той же час спонукають особистість до оцінювання дійсності та доцільних з моральної точки зору дій у довіллі, визначають спрямованість особистості. Спрямованість особистості ми розглядаємо як систему домінуючих цілей і мотивів поведінки та діяльності з вивчення довілля, які, зрештою, визначають суспільну значущість і самоцінність особистості та її соціальний статус у колективі чи громаді.

Отже, саме духовний потенціал особистості, включаючи набуті нею знання, інтелектуальні уміння, оцінні судження та переживання, а також навички їх творчого переосмислення є основою реальних вчинків, спрямованих на досягнення особистого чи суспільного ідеалу [12].

Відтак, правомірним є висновок, що спрямованість разом із сформованим світоглядом є вищим регулятором поведінки і творчих дій особистості у навколишньому середовищі. У свою чергу, спрямованість, мету діяльності, психологічну установку і навіть ідеал особистість не може визначити без сформованої власної самосвідомості. Самосвідомість визначається нами як вихідна позиція, як результат і як чинник активного світосприйняття особистістю довілля у всьому розмаїтті його взаємозв'язків і взаємозалежностей, результатом якого є формування емоційно-ціннісної сфери особистості на базі формування системи моральних установок.

У контексті останнього активного світосприйняття, на якому акцентує увагу І. Д. Бех, має набувати у самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Тому завдання вихователя, продовжує він далі, полягає в тому, щоб сформувати людину зі стійким прагненням до діяльності і діяльності свідомої, творчої, а не пасивного спостерігача [10, с. 191].

Проблема формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі є і залишається на сьогодні складною, багаторівневою й багатоаспектною психолого-педагогічною проблемою, у її розв'язанні можуть бути обґрунтовано й запроваджено різноманітні напрями й підходи, кожний з яких, працюючи на розв'язання цієї важливої проблеми, буде мати різний зміст й, відповідно, результат. Тому проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми.

Подальшого вивчення вимагають умови створення цілісної й логічно вибудованої системи туристсько-краєзнавчої роботи від учнів початкових класів до старшокласників в умовах загальноосвітнього навчального закладу, розроблення та запровадження у педагогічну практику інноваційних форм і методик туристсько-краєзнавчої роботи як провідних категорій дозвілленої діяльності учнів; системне дослідження ролі соціального середовища як провідного чинника соціалізації й творчого розвитку дітей та учнівської молоді тощо.

Список використаної літератури

- 1. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори. В 5 томах. Т. 4. / Василь Олександрович Сухомлинський – [Ред. колегія: Дзевєрін О. Г. (голова), Черпінський М. В. та ін.] – К. : Радянська школа. – 1977. – 640 с.
- 2. Соловей М.** Туристично-краєзнавча робота у сучасному навчальному закладі / Микола Васильович Соловей // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди”. Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький: ПП „СКД”, 2009. – С. 102-104.
- 3. Бех І. Д.** Виховання особистості: у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наукове видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
- 4. Леонт'єв А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонт'єв. – М. : Просвещение, 1972. – 436 с.
- 5. Выготский Л. С.** Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1956. – 567 с.
- 6. Рубинштейн С. Л.** Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во Московского университета, 1959. – 354 с.
- 7. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 356 с.
- Максименко С. Д. Психологія особистості / Сергій Дмитрович Максименко К. : Вид. ТОВ КММ, 2007. – 296 с.
- 8. Максименко С. Д.** Общая психология. К. : „Ваклер”, 2004. – 523 с.
- 9. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
- 10. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
- 11. Вайнцвайг П.** Десять заповедей творческой личности / Пер. с англ. / П. Вайнцвайг – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
- 12. Пустовіт Г. П.** Позашкільна освіта та виховання: теоретико-дидактичний аспект: монографія. Книга 1. / Григорій Петрович

Пустовіт – Миколаїв: Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.

Самолюк А. А. Активізація творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи

У статті визначено й схарактеризовано основні психолого-педагогічні механізми й теоретичні підходи до активізації творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, виокремлено змістові аспекти педагогічного керівництва дозвіллевою діяльністю дитини у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Також охарактеризовано основні принципи активізації творчої активності учнів основної школи. Доведено, що кінцевою метою формування творчої активності учнів основної школи у процесі туристсько-краєзнавчої роботи у загальноосвітньому навчальному закладі є формування у їхній свідомості цілісної наукової картини світу, ціннісних категорій, ідей та переконань стосовно оточуючого їх середовища – соціального і природного, набуття відповідних знань, вироблення умінь і навичок з його вивчення й охорони та їх застосування у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Ключові слова: особистість, краєзнавча робота, теоретичні підходи, принципи, творча активність, учні основної школи, загальноосвітній навчальний заклад.

Самолюк А. А. Активизация творческой активности учащихся основной школы в процессе туристско-краеведческой работы

В статье определены и охарактеризованы основные психолого-педагогические механизмы и теоретические подходы к активизации творческой активности учащихся основной школы в процессе туристско-краеведческой работы, выделены содержательные аспекты педагогического руководства досуговой деятельностью ребенка в учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения.

Также охарактеризованы основные принципы активизации творческой активности учащихся основной школы. Доказано, что конечной целью формирования творческой активности учащихся основной школы в процессе туристско-краеведческой работы в общеобразовательном учебном заведении является формирование в их сознании целостной научной картины мира, ценностных категорий, идей и убеждений относительно окружающей их среды – социальной и природной, умений и навыков ее изучения и сбережения, а также применение на практике знаний в процессе туристско-краеведческой работы.

Ключевые слова: личность, краеведческая работа, теоретические подходы, принципы, учащиеся основной школы, творческая активность, общеобразовательное учебное заведение.

Samolyuk A. A. Intensification of Creativity in Primary School Pupils

The article identifies and characterizes the major psychological and pedagogical mechanisms and theoretical approaches to increase the creative activity in primary school pupils in the process of tourist and local lore work. The substantive aspects of pedagogical management.

On the basis of its results the research identifies a series of contradictions that characterize the current state of activation of the creative activity among school pupils in the process of tourist and local lore work at secondary schools. We prove that the totality of these provisions on the formation of the person's creative activity in the process of tourist and local lore studies of particular importance are the ones, which are directly related to the satisfaction of specific needs and interests at a certain stage of ontogeny.

Key words: personality, local lore work, theoretical approaches, principles, secondary school students, creative activity, comprehensive educational establishment.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Проценко В. В.

УДК 37.037: 378.037

О. О. Сніжко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ
НАСТУПНОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
МОЛОДШОГО І СЕРЕДНЬОГО ВІКУ**

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що логіка наступності фізичного виховання розкриває діалектику формування внутрішньої позиції особистості, зовнішні та внутрішні суперечності, що виникають при цьому, а також послідовність їхнього вирішення. Об'єктно-суб'єктне перетворення особистості і процес наступності фізичного виховання виступає основним джерелом підвищення фізкультурно-спортивної активності школярів загальноосвітньої школи.

Наше дослідження базується на аргументованому педагогічному висновку І. Бега, який довів, що особистісно орієнтоване виховання, яке ставить за мету розвиток у дітей вищих моральних (або духовних) цінностей особистості, має зважати, з одного боку, на диференційований аспект її розвитку, а з іншого – на культурно-нормативні характеристики розвитку дитини в кожному віковому періоді та залежно від стану її психічного й фізичного здоров'я. У цьому зв'язку важливим постає глибоке врахування фізіологічних особливостей і закономірностей в організації виховного процесу [4, с. 3].

Основна одиниця поведінки і діяльності школяра – вчинок як форма його особистісної активності яка характеризується ціннісним змістом, діалогічністю і відповідальністю [2].

Позиція школяра не „готуватися” до майбутнього життя і праці, а виступає „тут і зараз” справжнім суб’єктом самореалізації позитивної Я-концепції, розвитку особистісної фізичної культури.

Особистісна позиція характеризує суб’єктивну (внутрішню) сторону положення людини в умовах даного статусу оскільки особистість певним чином реагує на свій статус.

Із цього слідує, що зміна статусу учня (молодшого і середнього віку) повинно змінити внутрішню позицію, Я-концепції особистості, обґрунтувати певну структуру її відношення до діяльності оточуючих і до самого себе.

Стрімко змінювальні умови навчання і виховання у житті спонукає особистість оперативно формувати нові стратегії поведінки і таким чином, динаміка позиції особистості характерна для самої ситуації наступності фізичного виховання і керованого перетворення позиції особистості.

В різних літературних джерелах маються різноманітні тлумачення поняття „особистості”. Особистість – суб’єкт суспільної поведінки і соціальної діяльності [8, 13, 23].

По визначенню Р. Уейнберга і Д. Гоулда особистість – це сукупність характеристик які обґрунтовують неповторність людини [14].

Тому вона включає в себе систему позицій. Дійсно, особистість займає певну позицію по відношенню до кожного виду визначеної для неї діяльності і до системи своєї діяльності в цілому. Всі автори приділяють „позиції особистості” виключно важливе значення, оскільки вона безпосередньо зв’язана з категоріями цілей, потреб і мотивів, характера діяльності і поведінки особистості.

Поняття „позиція” – це центральна категорія описання та роз’яснення соціальної поведінки людини” [20, с.121].

Що кається зміни позиції школяра молодшого і середнього віку у процесі фізичного виховання, то ця проблема до сьогоднішнього дня не привертала уваги спеціалістів і вчених які займаються питаннями фізичного виховання взагалі і учнівської молоді зокрема.

Здатність до діяльності є однією з важливих психологічних характеристик особистості та її активності, що виявляється у формі поведінки та конкретних дій. Основу особистості людини А. Леонтьєв визначав як сукупність її суспільних за своєю природою відношень до світу, що реалізуються діяльністю, точніше, різноманітним діяльностей особистості. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб’єктом пізнання та перетворення об’єктивної дійсності. Сукупність діяльностей утворює зв’язки індивіда зі світом, і це стає основною характеристикою особистості [12, с. 46].

Діяльність виступає як універсальна основа, наскрізний вимір уявлення про особистість, який охоплює всі підструктури соціально-

психолого-індивідуального виміру особистості. Тому можна вважати, що виховання здатності до діяльності у процесі навчання взагалі і у процесі занять фізичними вправами зокрема, є фактично основою формування особистості.

З погляду Г. Костюка, під час аналізу соціально-психолого-індивідуальних властивостей можна виокремити структурні компоненти діяльності – мотиви, знання, засоби дій тощо [10, с. 211].

Узагальнюючи відповідні погляди П. Анохіна [1], М. Бернштейна [3], А. Леонтьєва [12], С. Рубінштейна [17] та інших дослідників, можна вважати, що діяльність становить базовий вимір багаторусної структури особистості, який доцільно диференціювати на такі головні компоненти діяльності, як потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, результативний, емоційно-чуттєвий.

Мета статті – розглянути діяльність і позицію особистості у забезпеченні наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку.

Така загальна ситуація побудила нас використовувати різноманітні шляхи вивчення, уточнення таких важливих категорій як „позиція особистості”, „внутрішня позиція”, „активна позиція” у процесі наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку.

У якості джерел і методів дослідження були використані праці філософів, педагогів, психологів, соціологів аналізувались різні галузі людської діяльності, в яких термін „позиція” має конкретне значення (культура, фізична культура, спорт, фізичне виховання і т.п.).

Внутрішня позиція – це життєва (соціальна) позиція у її психологічному розгляді, внутрішня організація до якої входять особистісні компоненти. Вона може бути як прогресивна, так і регресивна, як колективна, так й індивідуальна, як конструктивна, так і негативна.

Активна позиція – це позиція колективного напрямку, виконання своїх обов’язків на рівні „понад завдання”, „понад норму”, громадянського обов’язку. В принципі люба різноманітність позиції може нести більш або менш активний характер. Результати наших досліджень свідчать, що позиція може бути охарактеризована як системне відношення психічних компонентів яке дозволяє особистості певним чином здійснювати свою взаємодію одночасно із зовнішнім (соціальним) і внутрішнім, особистісним середовищем.

Пасивна позиція – коли особистість „віддає” мінімум можливого, відходе у бік від життя колективу, суспільної діяльності.

Нестійка позиція – це позиція, коли у людини ще не склалась система ціннісних орієнтацій, особистісних установок по відношенню до цінностей фізичної культури і духовних.

У розробленій П. Анохіним [1] теорії функціональних систем поведінки починається не з мотиваційного збудження, яке є, а будується як компромісне рішення в результаті співставлення мотивації, ситуаційної аферентації і даних пам’яті. С. Рубінштейн [17], В. Селіванов [19],

Д. Узнадзе [21] у різний час висловлювали цікаву для нашого дослідження думку про те, що мотив як усвідомлена спонука до певної дії формується у процесі складної аналітичної діяльності мозку на основі зв'язків внутрішньої і зовнішньої сигналізації, за мірою того, як людина враховує, оцінює, виважає обставини, усвідомлює мету. Із відношення до них і народжується мотив у її конкретній змістовості, яка необхідна для реальної діяльності.

Здійснення суб'єктом окремої діяльності (або дії) є лише ланцюгом у загальному „потоці” діяльностей, „одним кроком” безперервного життя, тому мотивація поведінки здійснюється не тільки на основі минулого досвіду, не лише з урахуванням аналізу ситуації даного моменту, але і з позиції передбаченого майбутнього (І. Бех, Л. Божович, Б. Ломов, Д. Узнадзе та інш.) [4, 5, 13, 21].

У довільній дії Л. Виготський виокремлював два окремі процеси: перший відповідає рішенням про дію; другий – виконавчий – полягає у виконанні прийнятого рішення [6]. Фактично автор визнає, що будь-яка дія сама по собі здійснюватися не буде, для цього потрібні вагомі аргументи, мотиви і згода на цю дію у вигляді прийнятого рішення. Враховуючи вищевикладене, можна стверджувати, що поняття „активна позиція особистості” змикається з проблемою мотивації і потребує подальшого вивчення саме в контексті наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку.

Активна позиція особистості проявляється у здатності учня самостійно ставити перед собою цілі діяльності, визначати для себе її завдання, обирати найкращі шляхи, засоби та способи їх вирішення. У цих наукових дослідженнях доведено, що здатність до самостійної діяльності проявляється також в уміннях учнів планувати, організовувати і регулювати свою щоденну діяльність, здійснювати самоконтроль та самооцінку своїх дій.

Залежність довільних дій від свідомості, від мислення відмічається в роботах багатьох авторів (К. Корнілов, В. Крутецький, П. Рудик, В. Селіванов, Б. Смирнов та ін.) [9; 11; 18; 19; 20].

Таким чином, у результаті аналізу психологічної літератури стає більш зрозумілим, що в основі будь-якої довільної дії на всіх її етапах знаходиться свідомість людини. Здатність до уявлень, до роздумів, до аналізу інформації, яка необхідна для визначення мети, зовнішніх і внутрішніх умов її досягнення, практична та психологічна готовність до діяльності, впевненість у власних силах – усе це, на нашу думку, можна вважати основними чинниками, які впливають на вчасне прийняття рішення про дію, на створення програми дій і на забезпечення процесу наступності фізичного виховання. У процесі виконання дій також іде активний процес самооцінки, самоаналізу та внесення можливих корективів. Тобто процес виконання прийнятого рішення за прийнятою програмою, на наш погляд, також перебуває під контролем свідомості.

На думку В. Платонова [15], із часів І. Павлова, І. Сеченова розуміння механізмів управління поведінкою значно просунулося. Уявлення І. Павлова про рефлекторну дугу було замінено уявленням про рефлекторне кільце (М. Бернштейн) і про сформовані за цим принципом функціональні системи (П. Анохін). Важливими для розуміння керування складними рухами є уявлення М. Бернштейна [3] про ієрархічну будову психомоторики людини, згідно з якою психофізіологічні механізми управління рухами проявляються на різних рівнях відповідно до можливостей різних відділів нервової системи.

Також установлені численні зв'язки між різними сторонами психічного й моторного розвитку людини (М. Бернштейн [3], Є. Ільїн [8]). Наприклад, Є. Ільїн виявив, що чим успішніше виконуються дії, які вимагають тонкої зорово-моторної координації, тим вищі інтелектуальні показники, особливо невербальні. З цього приводу автор також пише, що чим вище інтелект, тим успішніше виконуються складнокоординаційні фізичні вправи [8, с. 19].

Фізична вправа, на думку Д. Донського, може бути описана як знання про неї (модель), засвоєність її з урахуванням індивідуальних особливостей (програма) і як виконання конкретного акту у формі системи рухів (дія). Цілком природно, що, розглядаючи основи будови дій, неможливо обмежитися рамками однієї наукової дисципліни. Необхідний комплексний підхід до аналізу основ рухових дій, що дозволяє розглядати проблему з позицій механіки, біомеханіки, біології, психології, теорії і методики фізичного виховання. Саме будовою органів руху пояснюється значна відмінність механічного руху в машинах (характерно саме визначеністю передачі руху) від живого руху з непередбачуваністю наперед його результату внаслідок змінності внутрішніх умов, не говорячи вже про зміни по ходу руху взаємодії з середовищем [7, с. 11 – 12].

Основою теорії будови й управління рухами є роботи П. Анохіна [1], М. Бернштейна [3], Л. Виготського [6], О. Леонтьєва [12]. Саме ці роботи сприяли формуванню сучасних уявлень і теоретичних підходів до навчання рухових умінь та навичок у процесі фізичного виховання. На жаль, вказані теоретичні положення ще не покладені в основу методики формування активної позиції учнів загальноосвітньої школи у процесі занять фізичними вправами.

Поведінка і діяльність повинні бути підкорені свідомості людини. Залежність довільних дій від свідомості людини, від мислення також відмічається в роботах П. Рудика, Б. Смирнова та ін. [18, 20].

Таким чином, у результаті аналізу психологічної літератури стає зрозумілим, що в основі будь-якої довільної дії на всіх її етапах знаходиться свідомість людини. Здатність до уявлень, до роздумів, до аналізу інформації, яка необхідна для визначення мети, зовнішніх і внутрішніх умов її досягнення, практична і психологічна готовність до діяльності, впевненість у власних силах – усе це, на нашу думку, можна вважати основними чинниками, які впливають на вчасне прийняття рішення про

дію, на створення програми дій і на процес виконання. Стадії будь-якої довільної дії ототожнюються нами зі стадіями функціонування наступності фізичного виховання.

Прийняття рішення про конкретну дію здійснюється в результаті аналізу цінності і значущості цілей, аналізу передбачуваних результатів цієї дії. Істинною причиною усіх вчинків можна вважати роздуми. Саме за допомогою роздумів досягається розуміння цінності й значення мети, оцінюються зовнішні труднощі і власні можливості, формуються уявлення про мету, про майбутній результат, виникає власне хотіння, приймається рішення про дію. Тільки в результаті роздумів і уявлень людина приймає рішення і каже собі: „Я цього хочу, я це зможу зробити, я це зроблю”.

Прийняття рішень про дію потребує також прояву таких вольових якостей, як самостійність, сміливість, наполегливість.

У зв'язку з цим, визначаючи активну позицію особистості як здатність до діяльності, до свідомого управління довільними руховими діями ми маємо на увазі, що це саме по собі передбачає наявність сформованого мотиву-мети.

Мотив і мотивацію А. Леонт'єв називає внутрішньою складовою дії, складним механізмом, що співвідносить вплив зовнішніх для особистості чинників діяльності з внутрішніми властивостями й можливостями людини [12, с. 14]. У цьому контексті С. Рубінштейн розглядає мотивацію як детермінацію, що реалізується через психіку [17, с. 536]. Відповідно Г. Костюк характеризує мотиви як внутрішні спонукання до діяльності, що визначає спрямованість діяльності людини, ставлення людини до конкретної справи [10, с. 83].

Розглядаючи різні види фізкультурно-спортивної діяльності, ми підкреслюємо тим самим готовність і бажання учнів удосконалювати власний фізичний стан та підвищувати рівень рухової підготовленості у процесі виконання фізичних вправ різної спрямованості. Стійкість мотиву як спонуки до фізичного вдосконалення, пізнавальний інтерес і пізнавальна активність учнів проявляються не вибірково, а навпаки, незалежно від конкретного виду фізичних вправ. Тому цю динамічну готовність учнів до свідомого виконання завдань із різних видів фізкультурно-спортивної діяльності ми і визначаємо як активну позицію особистості.

Уявлення про мотив-мету, про фізкультурно-спортивну діяльність як об'єкт бажань формується за допомогою інтелекту (розуму). Саме здатність до роздумів, до аналізу інформації, яка необхідна для визначення мотиву-мети, є основою формування мотиваційної активності особистості.

Більшість вітчизняних і закордонних психологів вважає, що мотив – це не будь-яка спонука, а внутрішньо усвідомлена спонука, яка відображає готовність людини до дії, до вчинку [10; 17; 14]. Важливою проблемою є формування мотивації на уроках фізичної культури. Більшість розділів фізичного виховання у загальноосвітній школі розрахована на середньостатистичного учня, а це не дає можливості „розкритись” більшості підлітків. Для одних вимоги досить слабкі, для інших – досить високі. Тому

навчальний процес має бути спрямований на розвиток індивідуальних здібностей учнів.

Мотивація фізкультурно-спортивної діяльності, на думку А. Пуні, впливає з різних потреб, які можна розділити на три групи: потреба у русі, потреба виконання обов'язків учня, потреба у змагальній та спортивній діяльності. Перша з них – базова для людини [16, с. 22].

Разом із тим, активність учня ще не означає, що він свідомо підходить до своїх обов'язків, що він більш свідомий, ніж інші. Просто такому учневі необхідно задовольнити свою рухову активність. Для підлітків із низькою руховою активністю необхідна додаткова зовнішня стимуляція: постійна увага з боку вчителя і друзів, особливо у випадку, коли вправа не виходить.

За даними Т. Шамової, з віком в учнів загальноосвітньої школи необхідність у руховій активності змінюється, а це, у свою чергу, призводить до зменшення мотивації занять фізичними вправами.

Зміна зацікавленості до видів спорту, які вивчаються у шкільній програмі, призводить до зміни мотивації на уроках фізичної культури, а відповідно, до небажання, відвідувати уроки фізичної культури. Серед причин негативного сприйняття уроків фізичної культури підлітки називають: нецікавий зміст проведення уроків, відсутність належної матеріально-технічної бази, особисту слабку фізичну підготовленість, невпевненість у своїх силах [22].

За даними В. Селіванова, для більшості дівчаток (87,2 %) основними мотивами відвідування уроків фізичної культури є формування красивої „фігури” й уміння красиво ходити, 76 % назвали мотив „красиво рухатись і танцювати”, підвищити рівень своєї фізичної підготовленості назвали 61,3 %, навчитися спортивних ігор та індивідуальних видів спорту – 31 %, і тільки 24,2 % підлітків мотивами назвали зміцнення здоров'я [19, с. 30].

Підбиваючи підсумки, ми дійшли висновку, що в сучасній психолого-педагогічній літературі проблема мотиваційної готовності учнів загальноосвітньої школи до фізичного вдосконалення у процесі навчання взагалі й у процесі фізичного виховання зокрема практично не досліджена. Немає єдиної думки стосовно сутності, змісту і структури мотивації учнів до фізичного вдосконалення. Потребують подальшого вивчення основні чинники забезпечення мотиваційної готовності школярів до фізичного вдосконалення. Все це свідчить про актуальність подальшої розробки теоретико-методичних засад формування мотиваційної складової учнів до фізичного вдосконалення у процесі занять фізичними вправами в загальноосвітній школі.

Враховуючи вищевикладене, можна стверджувати, що поняття „активна позиція особистості” змикається з проблемою волі і мотивації та потребує подальшого вивчення саме в контексті вольового розвитку людини. Формування активної позиції особистості, таким чином, потрібно розглядати як складну психолого-педагогічну проблему.

Плануючи зміст і організацію навчально-виховного процесу, вчитель повинен створити такі психолого-педагогічні умови, так пояснити і

поставити завдання, щоб кожен учень, розуміючи їхню важливість, самостійно прийняв рішення – я цього хочу, я це зможу, я це зроблю.

Усе вищесказане, на наш погляд свідчить про недостатню дослідженість проблеми активної позиції особистості, її основних складових, які забезпечують вчасне й обґрунтоване рішення про дію та її виконання.

Не викликає сумнівів, що в першу чергу це інтелектуальна робота, розум, рівень знань, здатність до роздумів, до уявлень. Для прийняття рішення людина насамперед починає аналізувати інформацію, яка необхідна для вибору мети, оцінювати зовнішні і внутрішні умови її досягнення, тобто співставляти зовнішні труднощі на шляху до мети та власні можливості. В основі такого співставлення є власний досвід у конкретному виді діяльності, розум, інтелект, рівень знань, умінь і навичок. Якщо мова йде про рухові дії, про виконання фізичних вправ, то людині для прийняття рішення про дію та для складання програми дій потрібно враховувати власний практичний досвід і рухову підготовленість.

На нашу думку, допомога вчителя учневі не може полягати лише в повідомленні йому готових відповідей або рішень, більш плідний шлях – шлях керівництва самостійною розумовою роботою учнів. Це шлях виховання, шлях власного розвитку самостійного мислення, це шлях формування як розумових, так і рухових здібностей учнів.

У зв'язку з вищесказаним можна передбачати, що формування в учнів здатності до самообілізації індивідуально-психологічних можливостей найбільш доцільно проводити у процесі багатогранної та різноманітної фізкультурно-спортивної діяльності з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей з обов'язковим використанням прийомів стимулювання і самостимулювання. Особливу увагу при цьому слід звернути на підвищення рівня мотиваційної готовності учнів до фізичного самовдосконалення.

Таким чином, фізкультурна активність школярів молодшого і середнього віку зв'язана із фізичним, психічним і соціальним аспектами здоров'я. Можна стверджувати, що з підвищенням рівня фізкультурно-спортивної діяльності й активності покращується стан здоров'я менш працездатних школярів, а також окремих груп учнівської молоді. Найбільш важливим на сьогоднішній день є питання про пошук способів і методів формування більш позитивного відношення учнівської молоді (в першу чергу школярів молодшого і середнього віку) до фізкультурно-спортивної діяльності.

Із принципа єдності свідомості і діяльності, взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов, можна зробити висновок про те, що регулярна фізкультурно-спортивна діяльність визиває певні зміни, які створюють індивідуальну структуру якостей особистості, яка відрізняється від тої хто не займається фізичними вправами. Такі якості, як стійкість, цілеспрямованість, смілість, стримуваність характерує школярів які

займаються фізичними вправами і ці якості удосконалюються у процесі фізкультурно-спортивної діяльності.

У нашому дослідженні ми виявили, що для процесу переходу особистості від одного статусу до другого, а також із одного внутрішнього стану в інший, таким ланцюгом є внутрішня позиція особистості. Вона є одною із головних особистісних характеристик.

Для формування внутрішньої позиції, її функціонування у змінюючихся умовах переходу від одних умов навчання і фізичного виховання в інші визначальним є зв'язок таких психічних компонентів, як потреби, ціннісні орієнтації, мотиви, установки, самооцінка, характер діяльності і поведінки. Внутрішня позиція школяра функціонує в режимі неперервного розвитку навколишнього середовища і самої особистості у їх взаємодіях.

Для ситуації наступності фізичного виховання характерні оперативні зміни системи установок і умов переходу від одного шабля виховання до наступного. Отже, щоб змінити негативне відношення частини учнівської молоді до занять фізичними вправами або посилити позитивне, можна діяти шляхом переконання на мотиваційній основі (не виключати при цьому й інших прийомів), чого можна добитися двома засобами:

а) фізкультурно-спортивна інформація і активна участь у фізкультурно-спортивній діяльності;

б) авторитетний вплив родичів, викладачів, лікарів, тренерів, друзів, суспільства.

У сучасній практиці навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі розвиток активної позиції школярів реально здійснюється на емпіричному рівні, що і породжує важко пояснювальні парадоксальні явища при переході учня із класу в клас.

У зв'язку з цим принципово важливо побудувати і обґрунтувати таку систему (і структуру) наступності фізичного виховання учнівської молоді, яка б створювала умови для розв'язання суперечностей переходу школяра від одних умов виховання в інші і тим самим сприяла б реалізації рухових сил навчально-виховного процесу. Розвиток активної позиції особистості школяра стає при цьому основним чинником формування суб'єктивних відношень між педагогами і учнями, тобто об'єднання їх спільних зусиль у рішення головних педагогічних завдань. Одна із суттєвих проблем реального управління навчально-виховним процесом полягає в тому, щоб ці етапи у загальноосвітній школі послідовно і наступно формували активну позицію школярів в якості суб'єктів їх соціальної ролі.

Логіка фізичного розвитку особистості учнів молодшого і середнього віку полягає в наступності певних етапів навчально-виховного процесу, реалізації відповідних стадій розвитку внутрішньої позиції, Я-концепції учнівської молоді в умовах неперервного фізичного виховання. Цю діалектику педагогічної діяльності важливо представити у теоретико-прикладній моделі здатної виконувати пізнавальні і прикладні функції –

виявляти основи раціональної наступності фізичного виховання учнівської молоді.

Перспективами подальших розвідок у означеному напрямку дослідження є вивчення впливу факторів на процес наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку.

Список використаної літератури

- 1. Анохин П. К.** Общая теория функциональных систем / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 402 с.
- 2. Асмолов А. Г.** Личность как предмет психологического исследования. / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1984. – 218 с.
- 3. Бернштейн Н. А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А.Бернштейн. –М.: Медицина,-1966. – 166с.
- 4. Бех І. Д.** Виховання особистості / І. Д. Бех. – К.: „Либідь”, 2003. – Т. 2. – 341 с.
- 5. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Знание, 1968. – 87 с.
- 6. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
- 7. Донской Д. Д.** Теория строения действий / Д. Д. Донской // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 3. – С. 9–13.
- 8. Ильин Е. П.** Психология воли / Е. П. Ильин. – Санкт- Петербург, 2000. – 288 с.
- 9. Корнилов К. Н.** Воля и ее воспитание / К. Н. Корнилов. – М.: Знание, 1957. – 24 с.
- 10. Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / Г. С. Костюк [под ред. Л. Н. Прокопенко]. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
- 11. Крутецкий В. А.** Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
- 12. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1975. – 87 с.
- 13. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов [ответ. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова]. – М.: Наука, 1984.– 444 с.
- 14. Основы психологии спорта и физической культуры: учеб.[для студ.препод. работ. фк. и с.] / Р.С.Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев.: Олимп. л-ра, 2001. – 335 с.**
- 15. Платонов В. Н.** Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К.: Олимпийская литература, 1997. – 584 с.
- 16. Пуни А. Ц.** Проблема произвольной (психической) регуляции двигательной деятельности в спорте / А. Ц. Пуни // Теория и практика физической культуры. – М. – 1966. – № 1. – С. 21 – 29.
- 17. Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 167 с.
- 18. Рудик П. А.** Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена / П. А. Рудик // Проблема психологии спорта. – М., 1962. – С. 9 – 19.
- 19. Селиванов В. И.** Воспитание воли школьника / В. И. Селиванов. – М.: Педагогика, 1949. – 58 с.
- 20. Смирнов Б. Н.** Психологический анализ развития волевых качеств / Б. Н. Смирнов // Практические занятия по психологии. – М., 1977. – С. 107 – 112.
- 21. Узнадзе Д. Н.** Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 119 с.
- 22. Шамова Т.** Активизация учения школьников / Т. Шамова – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
- 23. Щербаков А. И.** Волевые процессы и свойства личности / А. И. Щербаков. – Л., 1963. – 76 с.

Сніжко О. О. Психолого-педагогічне обґрунтування наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що логіка наступності фізичного виховання розкриває діалектику формування внутрішньої позиції особистості, зовнішні та внутрішні суперечності, що виникають при цьому, а також послідовність їхнього вирішення. Розглянуті й проаналізовані літературні джерела з проблем наступності фізичного виховання школярів говорять, що активна позиція особистості школяра є важливою психологічною категорією. Доведено, що ця категорія ефективно впливає на процес наступності фізичного виховання учнів молодшого і середнього віку.

Ключові слова: позиція, особистість, наступність, фізичне виховання, учні, мотив, діяльність.

Снежко А. А. Психолого-педагогическое обоснование преемственности физического воспитания учащихся младшего и среднего возраста

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что логика преемственности физического воспитания раскрывает диалектику формирования внутренней позиции личности, внешние и внутренние противоречия, возникающие при этом, а также последовательность их решения. Рассмотренные и проанализированные литературные источники по проблемам преемственности физического воспитания школьников говорят, что активная позиция личности школьника является важнейшей психологической категорией. Доказано, что эта категория эффективно влияет на процесс преемственности физического воспитания учащихся младшего и среднего возраста.

Ключевые слова: позиция, личность, преемственность, физическое воспитание, учащиеся, мотив, деятельность.

Snizhko O. O. Psychological and Pedagogical Substantiation Continuity in Physical Schoolboys Younger and Medium Age

Analysis of the psychological - pedagogical literature shows that the logic of continuity of physical education reveals the dialectic forming the inner position of the individual, the external and internal conflicts that arise in this case, as well as the sequence of their solutions. Consideration and in analyzing literature on the continuity of physical education students say that the active position of the individual student is the most important category of psychological. Our study is based on pedagogical the argument conclusion I. Beha, who proved that personality-oriented education, which aims to develop in children the highest moral (or religious) values of the individual should take into account, on the one hand, the differential aspect of its development, and on the other - the cultural and normative characteristics of the child in each age period and depending on the state of his mental and physical health. In this regard, there is an important accounting deep physiological characteristics and patterns in the organization of

the educational process. The sources and methods used in the study were the works of philosophers, educators, psychologists, sociologists analyzed the various areas of human activity, in which the term „position” has a specific meaning. It is proved that this category influences effectively on the progression process of continuity in physical schoolboys younger and medium age.

Key words: position, person's, continuity, physical, schoolboys, motives, activity.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Вовк В. М.

УДК 378.03.02

О. І. Стріхар

ВНУТРІШНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

В наш час успіх розвитку суспільства залежить від кількості обдарованих і талановитих людей, від найбільш повної реалізації ними своїх можливостей. У суспільній свідомості починає формуватися розуміння того, що перехід у епоху наукомістких технологій неможливий без актуалізації, збереження й множення інтелектуального і творчого потенціалу країни. Тому сучасні рівні викладання багатьох шкільних предметів вимагають інноваційного виходу за рамки сформованого стереотипу. Особливо гостро, у зв'язку із цим, постає питання з виявленням внутрішніх детермінантів у розвитку музичних здібностей школярів на заняттях з музичного мистецтва.

Дослідження цієї проблеми у вітчизняній науці не мають широкого розмаху, але окремі питання розглядалися провідними педагогами, психологами, науковцями: Платоновим К., Маслоу А., Роджерсом К., Олпортом Г., Горбенко Н. О., Ляшенко І. Ф., Мартинюком А. К., Доровським А. І. та ін.

Метою нашого дослідження є визначення деяких внутрішніх детермінантів, які впливають на розвиток музичних здібностей дитини.

Дослідження показали, що головним детермінантом розвитку музичних здібностей дитини є обдарованість. Однією з основних складових у структурі обдарованості, є сформована емоційно-вольова сфера особистості, що залежить, у свою чергу, від мотивації, створюючи спрямованість на діяльність. Інтегруючим фактором, що забезпечує розвиток обдарованості, варто розглядати активність особистості. Це обумовлено тим, що без діяльності, у відповідній здібностям дитини сфери,

їх розвиток неможливий. Будь-яка діяльність передбачає наявність активності з боку індивіда. Тому активність є її умовою, і засобом реалізації її розвитку потенціалу дитини. Крім того, активність є першоосновою мотиваційно-потребнісної сфери особистості, що забезпечує формування її емоційно-вольових якостей. Тому необхідно з'ясувати місце й значення активності у емоційно-вольовій і мотиваційно-потребнісній сферах особистості, її роль у розвитку обдарованості. Особливо важливим представляється питання про структуру активності, про стимулюючі й ініціюючі її фактори. Це дозволить виявити механізми її умови, що дозволяють підтримувати активність на високому рівні, що, у свою чергу, вплине на розвиток дитини.

Високі пізнавальні потреби й активність – це основна ознака наявності обдарованості в дитини, її головна відмінність від „звичайного” однолітка. Спостереження за дітьми показали, що „першопричиною” принципів розходжень в обдарованості, головним, що поєднує всіх, дуже різних здібних дітей є розумова активність [2].

Розумова активність, що має безпосереднє відношення до розвитку обдарованої дитини, впливає на те, що здібності виростають, розвиваються із задатків при одній обов'язковій умові: діяльність, якою займається дитина, повинна бути пов'язана з позитивними емоціями, приносити радість, задоволення. Пізнавальна потреба й емоційна забарвленість діяльності, захопленість, задоволення й одержуване від неї задоволення, – тільки в сполученні ці фактори забезпечують швидкий розвиток здібностей і найбільш повний прояв потенційних можливостей кожної обдарованої дитини. В обдарованих дітей, завдяки яскраво вираженій потребі в пізнанні, зв'язок радості й розумової праці майже безперервний, і завдяки цьому їх здібності розвиваються дуже швидко.

Під активністю розуміється енергія особистості, спрямована на здійснення діяльності. Вона може бути пов'язана з мотивацією діяльності, може бути й невмотивованою, а біологічно обумовленою, вона може проявлятися в спілкуванні, діяльності, творчості, вольових актах (як вольове зусилля), може бути мимовільною, але вона завжди пов'язана зі стеничними емоціями. Активність визначає діяльність, мотиви, цілі, бажання (або небажання) здійснювати діяльність, тобто є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її „дрімаючих потенціалів”. Будь-яка активність обумовлена як внутрішньо, так і зовні. Вона неможлива без взаємодії людини із середовищем, без стимулів ззовні [6].

Активність викликається потребою в діяльності й передує їй у часі, супроводжуючи останню протягом усього процесу здійснення. Їх принципова відмінність полягає в тому, що діяльність виходить із потреби в предметі, а активність – з потреби в діяльності. Розраховуючи свої сили, час, можливості для досягнення тієї або іншої мети, за допомогою активності людина мобілізує свої здібності, переборює інерцію. Саме зусилля по подоланню труднощів, досягненню високої якості діяльності приносять людині задоволення. Особистісно забарвлена діяльність

відбувається більш конструктивно, а активність надає діяльності особливу особистісну значимість [1].

Отже, пізнавальна потреба й пізнавальна активність викликають емоційне задоволення, заглибленість у процес діяльності. Діяльність, якою займається дитина, повинна бути пов'язана з позитивними емоціями, приносити радість, задоволення. Якщо є ця радість, – задатки розвиваються, немає радості, – їх розвитку не буде.

Одна з функцій емоцій, полягає в тому, що вони орієнтують людину, вказуючи на ступінь важливості навколишніх явищ. Емоції говорять про те, що є першочерговим, актуальним у поточній діяльності й що особистісно значиме в плані життєдіяльності взагалі. Існують зв'язки емоційних станів з якістю мислення: емоційна привабливість мети сприяє виконанню пізнавального завдання, множить сили людини, полегшує виконання рішення, позитивні емоції збільшують мотивацію й навпаки. Разом з тим, рішення, прийняті в стані емоційної напруги, не виконуються, тому що вже сам мотив, що послужив ухваленню рішення, не відповідає переконанням людини [1].

Отже, *потреба є джерелом активності. Задоволення потреби приносить задоволення від діяльності, викликає інтерес до неї, з'являється мотивація для заняття нею, виникає спрямованість на діяльність.* Мотивація поведінки, у свою чергу, тісно пов'язана з емоціями й принципово неможлива поза межами емоційної, ціннісної сфери.

Із цього виходить, що *потреби й мотиви є, з одного боку, джерелом, стимулятором активності, а з іншого боку – виражаються в ній.* У ролі мотиву, як джерела активності, можуть виступати, крім потреб, інтереси, ідеали, переживання психічних процесів і т.д., тому найбільш загальним терміном, що охоплює всі джерела активності людини, деякі автори вважають термін „спонукальна сила” [3].

Мотивація, як рушійна сила людської поведінки, займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси.

На думку А. К. Маркової, що займається проблемами мотивації, у психології мотивації стало можливим говорити про суб'єкт, волю й відповідальність, коли всі мотиваційні явища розділилися вченими на два класи: *зовнішня мотивація* – детермінація поведінки фізіологічними потребами й середовищною стимуляцією; *внутрішня мотивація* – обумовленість поведінки, що не виходить із потреб організму й впливів середовища. Внутрішній мотив – це невідчужуваний від людини стан задоволення й задоволення від своєї справи. До числа спеціальних умов розвитку внутрішньої мотивації в навчальній діяльності належить переживання учнями власної автономії, особистісної причинності. Таким чином, обставини, насамперед умілий педагогічний вплив, що надають учням автономію, що підтримують їх впевненість у собі, підсилюють внутрішню мотивацію, тоді як обставини, що роблять тиск, що контролюють, послаблюють внутрішню мотивацію. До факторів, що

позитивно впливають на внутрішню мотивацію, належить також самостійний вибір, що дає можливість дитині відчувати самодетермінацію у виборі діяльності. При цьому успіх, що пояснюється зовнішніми факторами (легкістю завдання, везінням), викликає менше почуття задоволення досягнутим, ніж успіх, приписуваний дії внутрішніх факторів (здібностям, зусиллям). Чим вище мотивація досягнення, тим більше учень пояснює результати своєї поведінки дією внутрішніх факторів [9].

Отже, *внутрішня мотивація* й лежача в її основі активність, що забезпечує усвідомлення власної *суб'єктності*, – невід'ємний компонент розвитку здібностей. Синтез цих складових забезпечує інтенсивну діяльність, необхідну для розвитку здібностей. Здібності людини, не входячи безпосередньо в мотиваційні механізми, разом з тим тісно пов'язані з ними, тому що визначають мотиваційну сферу й випробовують на собі її вплив. Існує тенденція до перемикання мотиваційних установок на більш успішні види діяльності, що відповідають можливостям людини. Крім того, сформоване позитивне мотиваційно-ціннісне відношення до тієї або іншої сфери діяльності (потреба, інтерес) призводить до перемикання функціонально-енергетичних ресурсів людини на ці види діяльності, що сприяє формуванню відповідних здібностей. Взаємовідношення мотивації й здібностей здійснюється через діяльність як виконавчий момент психічної активності.

Однією з крайніх і найбільш неадекватних форм сприйняття причин поведінки є *виучена безпорадність*. Таку назву одержала причинна схема, власники якої переконані, що ймовірність тих або інших наслідків їх дій і поведінки в цілому не залежить від того, що вони роблять. Тобто, ці учні бачать основну причину наслідків своїх дій у зовнішніх і нестабільних факторах (везінні та ін.).

Основа виученої безпорадності – відмова від пошуку (порушення пошукової активності). Вона найчастіше виникає в ситуації, коли пошукове поведінки спричиняє покарання, при гіперопіці дитини, тому що контроль постійно перебуває в руках дорослого, коли негативне підкріплення стає постійною умовою існування, коли дитина постійно переконується в неможливості своїми діями змінити хід подій. Вона починає уникати життєвих змін, ухилятися від вирішення складних завдань, тому що вони обіцяють невідоме, змушують до пошуку, а пошук атрофований. У всіх випадках – це обмеження активності, суб'єктності дитини.

Особистісна причинність, переконаність людини в тому, що вона є причиною й джерелом власних дій, тобто від усвідомлення себе *суб'єктом діяльності*, що проявляється в активності, прямо залежить *успішність навчання*. Це – найважливіший компонент мотивації, і в остаточному підсумку, – *розвитку потенційних можливостей* кожної дитини.

Активність особистості досягає вищої ефективності, коли вона оптимально організована й цілеспрямована, тобто повноцінна діюча активність неможлива без *саморегуляції й самоконтролю* [7].

Саморегуляцію особистості забезпечують ідеали, правила й форми

поведінки, засвоєні принципи, норми, вплив авторитетів, традиції, владі, цілі, цінності, орієнтації, потреби й потенціал людини, образ „Я”, рівень домагань і апарат самооцінювання.

Виходячи зі сказаного вище, можна стверджувати, що особистісний розвиток, обумовлений активністю в діяльності і її саморегуляції, не може відбуватися без пізнання й оцінки своїх дій, можливостей, особливостей, тобто без *рефлексії* як індивідуальної здібності до самозміни. Тому рефлексія є головною рушійною силою всіх сторін психічного розвитку, що сприяє формуванню образу „Я” і його презентації. Рефлексія дозволяє здійснити осмислення світу й власних дій.

У результаті самопізнання (рефлексії) з’являється *правильна оцінка себе*. Самооцінка – це певне емоційно-ціннісне відношення до себе, оцінка своїх здібностей, психологічних якостей і вчинків, своїх життєвих цілей і можливостей їх досягнення, свого місця серед інших людей, за допомогою порівнянь себе з іншими. Дослідники обдарованості стверджують, що формування неадекватної й недиференційованої самооцінки приводить до серйозних утруднень у реалізації здібностей.

Результатом рефлексії є формування дитиною *образу Я*. Вона аналізує свою поведінку, особистісні якості й у результаті приходиться до пізнання свого „Я”. Пошук границь „Я” відбувається через співвіднесення „Я” у власному сприйнятті й у сприйнятті інших людей. Внаслідок чого в неї складається уявлення про себе як про цільну особистість, відмінну від інших людей, формується Я-Образ, потім Я-Концепція. Процеси самосвідомості займають центральне місце у формуванні особистості, багато в чому визначають здібність до саморегуляції поведінки, відіграють провідну роль у самоорганізації й самовихованні людини [5].

Обдаровані діти дуже критичні до себе й часто відрізняються несприятливим образом Я. Вони надзвичайно чутливі, гостріше, ніж їх однолітки реагують на неправильне відношення до них. Тому важливо допомогти їм придбати реалістичне уявлення про себе. Дослідження причин недостатньої шкільної успішності закордонними вченими дають підстави припускати наявність тісного зв’язку між негативною Я-Концепцією й недостатньою реалізацією своїх потенційних можливостей, тому що *позитивна Я-Концепція стимулює активність, а негативна – гальмує*.

Активність може проявлятися в різних *формах*. Найбільш значимими з них для розвитку обдарованої дитини є *самовираження* як реалізація сутності Я, і актуалізація закладених у людині якостей і здібностей: *чим вище рівень обдарованості, тим більше потреба в самовираженні; ініціатива й відповідальність* як прояв суб’єктності індивіда, а, отже, забезпечення його особистісного розвитку.

У результаті побудови образу Я з’являється почуття індивідуальності, а разом з ним – потреба в її підтримці й прийнятті з боку інших людей (для чого вона повинна бути донесена до них), що викликає інтерес, з одного боку, до свого внутрішнього світу, а з іншого боку – до засобів його вираження [3].

Як показують дослідження гуманістичних психологів (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Сатир, Е. Фромм та ін.), потреба в самовираженні (самоактуалізації) є однією з основних для людини, вона є суттю людського існування, підкреслюється важливість самовираження у *творчому процесі* [8].

Формами активності, як уже говорилося, є також *ініціатива й відповідальність*. Це якості, які розвиваються в індивіда в більшому або меншому ступені залежно від того, наскільки суспільством йому надана свобода й наскільки вона приймає суспільну необхідність. Поряд із самовираженням ці форми активності також дуже важливі для прояву й розвитку потенціалу людини, тому що вони виражаються в продовженні розумової діяльності за межами вимог ситуації, що обумовлює й стимулює цей процес.

На думку А. І. Доровського обдарованій людині більшою мірою властиві три види активності:

- *надситуативна* – здібність ставити цілі, надлишкові з погляду вихідного завдання. Цей різновид виступає в явищах творчості, пізнавальної (інтелектуальної) активності;

- *пошукова активність* – поведінка, спрямована на зміну ситуації, або відношення до неї, при відсутності визначеного прогнозу її результатів, але при постійному обліку ступеня її ефективності;

- *наднормативна активність* – одна з форм прояву надситуативної активності – прагнення індивіда перевищити офіційно пропоновані суспільством нормативні вимоги до того або іншого виду діяльності.

У контексті життєдіяльності обдарованої особистості ці види активності, на думку А. І. Доровського, поєднуються в різних пропорціях і впливають на динаміку діяльності в процесі навчання. Це підтверджує, що навчання проявляє розвиваючий ефект, коли сам суб'єкт, що розвивається, активний, діяльний і комунікабельний. Вихід за межі пропонованих вимог, характерний для цих видів активності, забезпечує сприятливий вплив на успішність розвитку дитини [4].

Таким чином, активність виконує найрізноманітніші ролі в життєвому функціонуванні особистості, обслуговує всі сфери її життя – від координатора всіх її життєвих проявів до самих детальних операцій, здійснюваних людиною повсякденно. Активність є результируючою життєвих планів людини: часового, ціннісного, дієвого та ін. Так, здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, активність здобуває форму самореалізації. У часовому плані – форму актуалізації своїх дій, тобто саморегуляції, у ціннісному – форму самовираження як прояву свого Я в житті. Крім того, активність є *системоутворюючою якістю* в структурі обдарованості, що дозволяє людині усвідомити себе суб'єктом діяльності. Тільки якщо особистість виступає суб'єктом діяльності, можлива справжня, гармонічна активність. Це забезпечує не тільки особистісний розвиток, але й прояв, розвиток обдарованості.

Отже, усвідомлення дитиною суб'єктності, особистісної причинності

– основний особистісний фактор, головна умова її активності а, отже, і розвитку. Тому виховання школярів як суб'єктів навчальної діяльності, що несуть відповідальність за свої дії, що вміють і бажають учитися, – застава успішного прояву й розвитку їх потенційних можливостей. Це неможливо без звертання до самосвідомості дитини. Тому виховання цих якостей в учнів - одне з основних завдань педагога.

Список використаної літератури

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1986. – 158 с. **2. Богоявленская Д. Б., Ильясов И. И.** Диагностика структуры одаренности и пути повышения творческой активности учащихся. // Гуманизация образования. / Д. Б. Богоявленская, И. И. Ильясов. – 2000. – № 1. – С. 196 – 209. **3. Виллюнас В. К.** Психологические механизмы мотивации человека. / В. К. Виллюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с. **4. Доровской А. И.** 100 советов по развитию одаренности. / А. И. Доровской. – М.: Российское педагогич. агенство, 1997. – 309 с. **5. Карпов А. В., Жедунова Л. Г.** Рефлексивность в структуре общих способностей. // Ярославский педагогический вестник. / А. В. Карпов, Л. Г. Жедунова. – 1998. – № 2. – С. 57 – 61. **6. Ковалев В. И.** Мотивы поведения и деятельности. / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с. **7. Лейтес Н. С.** Возрастная одаренность школьников. / Н. С. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 320 с. **8. Маслоу А.** Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – М.: Евразия, 1997. – 430 с. **9. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.** Формирование мотивации учения. / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

Стріхар О. І. Внутрішні детермінанти розвитку музичних здібностей дітей

У статті проаналізовано основні внутрішні детермінанти, які впливають на розвиток музичних здібностей дітей, розкривається структура обдарованості. Перш за все це активність, яка є й умовою, і засобом реалізації й розвитку потенціалу дитини. З'ясовано місце й значення активності у емоційно-вольовий і мотиваційно-потребнісній сферах особистості, її роль у розвитку обдарованості. Виявлено, що джерелами, які стимулюють прояв активності, є потреби й мотиви. Але цього недостатньо для її ефективності, тому що повноцінна активність неможлива без саморегуляції, рефлексії, заснованої на самопізнанні й самооцінці, що формують Я-Концепцію. Проаналізовано різні форми активності: ініціатива, відповідальність, надситуативна активність, пошукова активність наднормативна активність.

Ключові слова: творчий потенціал, активність, дитина, емоції, обдарованість.

Стрихар О. И. Внутренние детерминанты развития музыкальных способностей детей

В статье раскрываются основные составляющие структуры одаренности, которые влияют на развитие сложившейся эмоционально-волевой сферы личности. Прежде всего это активность, которая является и условием, и средством реализации и развития потенциала ребенка. Выяснено место и значение активности в эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах личности, ее роль в развитии одаренности. Выявлено, что источниками, которые стимулируют проявление активности, являются потребности и мотивы. Но этого недостаточно для ее эффективности, потому что полноценная активность невозможна без саморегуляции, рефлексии, основанной на самопознании и самооценке, которые формируют Я-концепцию. Проанализированы различные формы активности: инициатива, ответственность, надситуативная активность, поисковая активность, сверхнормативная активность.

Ключевые слова: творческий потенциал, активность, ребенок, эмоции, одаренность.

Strikhar O. I. Internal Determinants of Musical Abilities Children

The article describes the main components of the structure of endowments that affect the development of the existing emotional and volitional personality. First of all this activity, which is also a condition and means of implementation and capacity development of the child. Explanation ascertained the place and the activities involved in emotional and volitional and motivational of consumer areas of personality and its role in the development of talent. High activity of mind – cognitive activity, increased susceptibility to mental activity, the pursuit of knowledge – a common, fundamental psychological feature of gifted children for all their originality, the main needs of gifted children, regardless of temperament, character, age, interests, gender.

Revealed that the sources that stimulate expression activity are the needs and motives. Motivation is the basis in stimulating displays activity in the formation of emotional and volitional, and therefore in the development of human potential. Motivation provides high performance and persistence. And that, ultimately, leads to success, allowing the person to reveal and realize the potential of moving towards self-improvement, personal development. But this is not enough for its effectiveness, because full activity is impossible without self-control, reflection, based on self-knowledge and self-esteem, which form a self-concept. The various forms of activity: initiative, responsibility, search activity abnormal activity.

Key words: creativity, activity, child, emotion, talent, creativity.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Іванова В. Л.

УДК 37.091.26:784

М. В. Федорова

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ДИСЦИПЛІН ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ЦИКЛУ

Проблема реалізації виховного, розвивального впливу мистецтва на становлення особистості є однією з фундаментальних в теорії та практиці педагогіки. На шляху до вирішення поставленого завдання особливе місце належить закладам позашкільної освіти, зокрема позашкільним початковим мистецьким навчальним закладам музично-естетичного напрямку.

Навчально-виховний процес у позашкільних навчальних мистецьких закладах є одним із засобів здійснення художньої освіти, мета якої полягає в навчанні дітей давати справедливую оцінку дійсності та її вираженню засобами мистецтва, прищепити смак до творчості, мистецтва, наукового пошуку. Важливе місце у даному процесі належить дисциплінам вокально-хорового циклу. Поряд із формуванням загальних музичних, хорових здібностей, музично-художніх знань, умінь та навичок, дисципліни вокально-хорового циклу покликані виховувати емоційно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва та дійсності, розвивати стійкий музично-естетичний інтерес, формувати художній світогляд [1, с. 3].

Успішність навчально-виховного процесу залежить передусім від його методичного забезпечення, від музично-методичної компетенції педагога-музиканта. Аналіз навчально-виховного процесу у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах дає можливість стверджувати, що більшість викладачів вокально-хорових дисциплін працюють за своїми індивідуальними програмами та планами, затвердженими радою школи або місцевими методичними центрами. Репертуар кожного дитячого колективу визначається уподобаннями викладачів та дітей.

Однією з проблем, з якою стикаються педагоги-музиканти на практиці, є проблема оцінювання навчальних досягнень учнів, співвіднесення об'єктивного і суб'єктивного в їх оцінці. Для оцінювання рівня навчальних досягнень учнів використовується 12-бальна система, що затверджена Міністерством культури і туризму України. Аналіз теорії і практики показує, що проблему оцінювання досягнень у галузі вокально-хорового мистецтва сьогодні кожний викладач вирішує крізь призму власного бачення рівня сформованості тих чи інших знань, умінь та навичок, використовуючи власні показники та критерії. Міністерством культури та мистецтв України розроблено і затверджено критерії оцінювання навчальних досягнень учнів музичних шкіл (музичних відділень шкіл мистецтв) з предметів спеціального циклу, які стосуються загалом виконавських спеціальностей, їх узагальненої характеристики [2]. Варто зазначити, що згаданий документ не повністю вирішує проблему об'єктивної оцінки сформованості в учнів знань, умінь та

навичок із конкретної дисципліни, оскільки кожна виконавська спеціальність має свої специфічні складові. Це дає підставу нам спробувати конкретизувати критерії та показники оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема для дисциплін вокально-хорового циклу (хоровий клас, постановка голосу, вокальний ансамбль, сольний спів), що є метою нашої публікації.

Критерії – це ознаки, на підставі яких можна судити про рівень сформованості навчальних досягнень учнів. Підґрунтям для виділення критеріїв оцінювання стали основні знання, уміння та навички дітей у процесі практичної вокально-хорової діяльності. Так, для виконавських дисциплін вокально-хорового циклу критеріями та показниками оцінювання знань, умінь на навичок учнів з дисциплін вокально-хорового циклу виступають: знання музично-теоретичного матеріалу, рівень його застосування; швидкість сприймання та вивчення творів; знання правил співу і їх виконання; навичка кантиленного співу; дикція (активна робота артикуляційного апарату), виконання динамічних відтінків; правильність дихання, навичка ланцюгового дихання; вдале фразування (відповідно до музичного та літературного змісту); чітка атака звуку; точне інтонування (ритмічне та мелодичне), читання з листа; природній, вільний та об’ємний звук без напруги і крику; втримування в тональності своєї партії; виконання вказівок автора; розуміння диригентських жестів; художнє виконання; вміння слухати; емоційність, артистизм; старанність, активність; культура поведінки. Варто наголосити, що при визначенні рівня сформованості за даними критеріями та показниками потрібно враховувати програмові вимоги в з окремої дисципліни на кожний рік навчання. Тому, на наш погляд, уточнена та конкретизована сітка вимог до досягнень учнів виглядає так.

Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень з дисциплін вокально-хорового циклу
12	<ul style="list-style-type: none"> • У повному обсязі засвоєна програма, передбачена вимогами заданого класу (учень має ґрунтовні знання в галузі вокально-хорового мистецтва, вільно та свідомо використовує спеціальну музичну термінологію; демонструє уміння аналізувати, інтерпретувати вокально-хорові твори). Учень здатний самостійно використовувати набуті знання, уміння і здібності у вокально-хоровій діяльності. • Добре розвинутий артикуляційний апарат (чітка вимова тексту у високій на низькій теситурі в різному темпоритмі), учень володіє точним інтонуванням (відтворює ритмічну, мелодичну лінію без помилок); вдалим фразуванням, навичкою ланцюгового дихання; чіткою атакою звуку (відповідно до характеру твору); йому характерний вільний, об’ємний звук; спів у зручній теситурі. • Розуміє жести диригента; в учня розвинений слух (мелодичний, гармонічний; вміє слухати інших і себе у хорі); втримується у тональності, розвинута навичка співу <i>a capella</i>. • Має: правильну співацьку поставу, яскраві артистичні

	здібності. Відрізняється музичністю, натхненністю у виконанні творів. Володіє культурою поведінки на сцені; сценічною витримкою. Бере участь у конкурсах та концертах, навчально-виховних, розважальних заходах різного рівня і має значні успіхи.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Учень володіє музичним матеріалом у межах програми (засвоєння основних музичних термінів, понять, вокально-хорових навичок, вокально-хорових творів). Учень демонструє уміння аналізувати, інтерпретувати музичні твори, вирішувати значні художні та технічні завдання у нових умовах. Учень виконує твори без помилок. Він засвоїв матеріал повністю, але відповідь не має миттєвого темпу. • Для учня характерно: розвинута навичка кантиленного співу; навичка співацького дихання; хороша дикція та інтонування; вдале фразування; чітка атака; виконання вказівок автора; спів у примарній теситурі. • Учень втримується в тональності; вміє прислухатися до звучання свого голосу та хору в цілому, не виділяється із загального звучання; розуміє диригентські жести, вміє співати <i>a capella</i>. • При виконанні програми виявляє певні артистичні здібності, проте малоемоційний. Володіє культурою поведінки на сцені. Бере участь у конкурсах та заходах різного масштабу, має окремі досягнення.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Учень має ґрунтовні програмові знання, допускає неточність формулювання та використання спеціальної термінології. Виконує твори значної складності, але при виконанні складних технічних елементів твору йому не вистачає стабільності. Не завжди може інтерпретувати твір, але вказані неточності може виправити самостійно. • Учень виконує твори, але допускає незначні неточності, одну із помилок (не втримав темп, не виконав нюансіровку, не стійке дихання, розриває фрази, не артистичний, зажатість, не чітка атака, не зовсім вільний та об'ємний звук (із-за регістрових переходів)), проте з точним інтонуванням (ритмічним та мелодичним). • Учень втримується в тональності; вміє: слухати себе та інших, акомпанемент; самостійно, не виділяючись, вести свою партію у творах 2 (3,4)-голосого викладу з супроводом і <i>a capella</i>. • Дотримується правил співацької постави при співі стоячи та сидячи. Загалом володіє культурою поведінки на сцені (зрідка губиться). У процесі виконання програми демонструє елементи артистизму. Зрідка бере участь у заходах різного рівня.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Учень виявляє засвоєння тематичного матеріалу, але допускає несуттєві неточності у використанні спеціальної музичної термінології. Характерні поодинокі недоліки в інтерпретації

	<p>мистецьких творів.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Має достатні професійні дані, проте не старається (2-ий варіант: дуже старанна дитина, проте не достатньо розвинені професійні дані). • Учень допускає дві-три змістові помилки (не завжди вільний звук, не вдале фразування в одному із творів, не стійкість дихання при відносно точному інтонуванні (ритмічному та мелодичному – допускає 1-2 інтонаційні помилки), не завжди виконує вказівки автора щодо темпу, динаміки, дихання, відносно хороша дикція та артикуляція (можлива зажатість щелепи, чи недостатнє відкриття рота), не завжди чітка атака, кантилений спів на окремому відрізку діапазону. • Учень може в одному із творів не втриматися в тональності; дещо не чітко, але відтворює свою партію у творах 2-ох (3,4)-голосого викладу; зрідка може виділятися з загального звучання хору; розвинена навичка ланцюгового дихання; відносно розвинена навичка співу <i>a capella</i>. • Учень порушує окремі правила співацької постави при співі стоячи чи сидячи. Він дещо пасивний при виконанні творів, йому бракує артистизму. Загалом ознайомлений з правилами культури поведінки на сцені. Має бажання брати участь у міських та шкільних заходах.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Учень сприймає матеріал у повному обсязі, але стандартно відтворює, йому бракує власних висновків. Не завжди володіє спеціальною термінологією. • Допускає помилки, 3-5 змістовних помилок (фразування невдале; не чітке інтонування (3-4); не виконує штрихи; не володіє чіткою вимовою; не втримує великі фрази в тональності при відносному чіткому інтонуванні коротких фраз; характерно: не стійкість звуку та дихання; не чітка атака звуку; не виконання всіх вказівок автора у половинні вивчених творів; малоемоційність; не активність). • Учень не володіє навичкою кантиленного співу на всьому діапазоні; не витримує ритмічної, динамічної точності у творах. Він не здатний самостійно вести свою партію у творах 2 (3,4)-голосого викладу (обов'язкове підтримання інструментом); виділяється із загального звучання хору. Відносно розвинена навичка ланцюгового дихання (зрідка не виконує умов ланцюгового дихання). Загалом розуміє диригентські жести. • Порушує поодинокі правила співу у хорі та співочої постави. Ознайомлений з правилами поведінки на сцені.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Учень недостатньо засвоїв матеріал, допускає термінологічні помилки; знання нестійкі; не може відтворювати їх у повному обсязі (від початку до кінця виконати твір та втриматися в тональності).

	<ul style="list-style-type: none"> • Допускає більше 5 змістовних помилок (не якісне взяття верхніх та крайніх нижніх нот; звук не вільний на більшій частині діапазону; не стійке дихання протягом виконання усього твору; переривання дихання посередині слів; не чітка атака звуку; не виконання всіх вказівок автора у більшій частині вивчених творів; допускає ритмічні помилки; допускає інтонаційні помилки (більше 4 раз); не активність). • Учень не володіє навичкою кантиленного співу на всьому діапазоні; не витримує динамічної, агогічної точності у творах. Він не здатний самостійно вести свою партію у творах 2 (3,4)-голосого викладу (обов'язкове підтримання інструментом); виділяється із загального звучання хору. Не розвинена навичка ланцюгового дихання в достатній мірі. Загалом розуміє диригентські жести. • Порушує правила співу у хорі та співочої постави. Не артистичний. Не охоче бере участь у різноманітних заходах.
<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Має добрі професійні дані, але не намагається їх розвинути. Учень недостатньо засвоїв матеріал, не може відтворювати його у повному обсязі (засвоєння основних музичних термінів, понять, вокально-хорових навичок, вокально-хорових творів). • Допускає більше 7 змістовних помилок (не якісний і не вільний звук; не точна атака звуку; не вдале фразування; не виконання штрихів; не стійкість дихання; не чітка вимова та артикуляція; не виконання вказівок автора у вивчених творах; допускає ритмічні та інтонаційні помилки (неточна інтонація значної частини програмового матеріалу)). • Учень не володіє навичкою кантиленного співу. Він не здатний самостійно вести свою партію у творах 2 (3,4)-голосого викладу (обов'язкове підтримання інструментом); виділяється із загального звучання хору; не втримується в тональності. У нього не розвинена навичка ланцюгового дихання в достатній мірі. Не завжди розуміє диригентські жести. • Порушує правила співу у хорі. Не артистичний. Не охоче бере участь у різноманітних заходах. Не володіє культурою поведінки на сцені.
<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Має добрі професійні дані, але не намагається їх розвинути. Учень недостатньо засвоїв матеріал, допускає термінологічні помилки; не може відтворювати знання та навички у повному обсязі. • Не повністю оволодіває навичками і вміннями, необхідними для виконання творів. Допускає більше 8 змістовних помилок („не чистий”, не стійкий звук, спів у незручній теситурі; не точна атака звуку; не вдале фразування; не виконання штрихів; не стійкість дихання; не чітка вимова та артикуляція; не виконання вказівок автора у вивчених творах; допускає ритмічні та інтонаційні помилки (неточна інтонація більшої частини програмового матеріалу)).

	<ul style="list-style-type: none"> • Учень не володіє навичкою кантиленного співу. Він не здатний самостійно вести свою партію у творах 2 (3,4)-голосого викладу (обов'язкове підтримання інструментом); виділяється із загального звучання хору; не втримується в тональності. Не розвинена навичка ланцюгового дихання. Не розуміє диригентські жести. • Порушує правила співу у хорі. Не артистичний. Не володіє культурою поведінки на сцені.
1 – 4	<ul style="list-style-type: none"> • Учень має задовільні професійні дані, але не намагається їх розвинути. Учень недостатньо засвоїв матеріал; знання нестійкі. Він не виконує завдання у повному обсязі. • Не повністю володіє навичками і вміннями, необхідними для виконання творів. Допускає значну кількість помилок („не чистий”, не стійкий звук, спів у незручній теситурі; не точна атака звуку; не вдале фразування; не виконання штрихів; не стійкість дихання; не чітка вимова та артикуляція; не виконання вказівок автора у вивчених творах; допускає ритмічні та інтонаційні помилки (неточна інтонація всього навчального матеріалу). • Учень не володіє навичкою кантиленного співу. Він не здатний самостійно вести свою партію (обов'язкове підтримання інструментом); виділяється із загального звучання хору; не втримується в тональності. Не розвинена навичка ланцюгового дихання. Не розуміє диригентські жести. • Порушує правила співу у хорі. Не артистичний. Не володіє культурою поведінки на сцені.

Запропоновані критерії та показники навчальних досягнень учнів можуть стати еталоном для об'єктивної оцінки їх знань, умінь та навичок. Тому, ми вважаємо, що орієнтація на представлені критерії допоможе викладачам у практичній вокальній та хоровій роботі з дітьми.

Список використаної літератури

1. Стасюк М. В. Формування основ художнього світогляду учнів молодшого шкільного віку у процесі хорової діяльності : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика музичного навчання” / Стасюк Марина Володимирівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 278 с. **2. Збірка** нормативних документів та методичних рекомендацій / упоряд. Лук'ячук М. О., Свиреденко В. В., Шаліт О. Г. – Ч. 1. – Випуск 4. – Сімферополь : „Палітра”. – 2006. – С. 165 – 168.

Федорова М. В. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з дисциплін вокально-хорового циклу

Статтю присвячено проблемі оцінювання навчальних досягнень учнів позашкільних початкових мистецьких закладів з предметів вокально-хорового спрямування. Уточнено та конкретизовано критерії та показники

для дисциплін вокально-хорового циклу відповідно до 12-бальної системи оцінювання.

Ключові слова: позашкільні навчальні мистецькі заклади, оцінювання, критерії, вокально-хорове мистецтво.

Федорова М. В. Критерии оценки учебных достижений учеников с дисциплин вокально-хорового цикла

Статья посвящена проблеме оценки учебных достижений учащихся внешкольных начальных художественных заведений с предметов вокально-хорового направления. Уточнены и конкретизированы критерии и показатели для дисциплин вокально-хорового цикла относительно 12-бальной системы оценивания.

Ключевые слова: внешкольные учебные художественные заведения, оценивание, критерии, вокально-хоровое искусство.

Fedorova M. V. The Criteria of Value of Educational Attainments of Pupils in Subjects of Vocal and Choral Cycle

Out-of-school elementary artistic establishments as educational-educate establishments which are instrumental implementation educational and developing effect on formative personality. Important role in the educational process of the out-of-school artistic establishments owned play vocal and choral subjects. The article deals to the problem of value of educational attainments of pupils in subjects of art. An author emphasizes the significance of selection of basic parameters, consideration which promotes objective assessment of school children. The criteria and indices are defined and concretized for the subjects of vocal and choral cycle in order to 12- mark's system of value. Basis criteria's and performances assessment of knowledge, skills for school children in the disciplines of vocal and choral cycle are: knowledge of musical theory, the level of its application; velocity perception and learning works, knowledge of the rules of singing and their implementation; skill cantilena singing, diction (articulation active work apparatus), the implementation of dynamic shades, correct breathing, a skill chain breathing, phrasing successful (according to musical and literary content); clear attack sound, precise intonation (rhythmic and melodic), reading from the letter, of course, free and surround sound without tension and shouting, supporting the key to his party, and fulfillment of the author instructions, understanding conducting gestures, artistic performance, the ability to listen, emotion, artistry, diligence, activity, culture of behavior.

Key words: out-of-school elementary artistic establishments, value, criteria, vocal and choral art.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н. Печенюк М. А.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378. 31 (477)

М. В. Брода, О. Т. Тимчук

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Реалізація мети української освіти забезпечує ґрунтовну підготовку молоді до самостійного життя і професійної діяльності, що передбачає творчу працю, самостійний пошук, відчуття свободи, відповідальності за свої вчинки. Тому досягнення іншої якості підготовки випускників вищої школи в умовах європейської інтеграції та глобалізації й осучаснення змісту навчальних дисциплін, його адаптація до умов входження молодого покоління у відкрите суспільство потребують насамперед теоретичного підґрунтя для перебудови навчання у вищих навчальних закладах України, філософського осмислення способів викладання навчальних курсів, перегляду їхніх пріоритетів.

Питаннями організації самостійної роботи студентів в умовах гуманізації та демократизації навчання і виховання займаються І. Гіренко [2], Т. Гусак [3], І. Задорожна [4], М. Солдатенко [5], Н. Ушакова [6] та ін. Водночас недостатньо робиться акцент на особливостях такої організації в сучасних ВНЗ під час вивчення англійської мови.

Мета статті – дослідити особливості організації самостійної роботи студентів з англійської мови в контексті трансформаційних процесів у вищих навчальних закладах України.

Задля забезпечення якості вивчення курсу англійської мови необхідно створити умови для систематичного виконання дій та операцій самостійно. Створення умов для самостійності та вияву ініціативності завжди є конкретним втіленням демократичних змін. Повноцінної реалізації людини, а також побудови демократичних стосунків з іншими людьми не може бути без високого рівня почуття власної гідності учасників педагогічного процесу, оптимістичної атмосфери у їхньому оточенні, сформованого механізму самоконтролю.

Важливим засобом реалізації самостійної навчальної діяльності студентів є модульно-рейтингове навчання. Використання рейтингової системи значно активізує навчальну роботу студентів і викладачів, стимулює систематичну роботу студентів над навчальним матеріалом та дозволяє забезпечити систематичне вивчення предмету, створити стимули для регулярної та якісної роботи [5].

В умовах модульно-рейтингового навчання викладач виконує функцію не інформаційну, а управлінську і стає, по суті, консультантом у самостійному навчанні студентів. З'ясовуючи проблеми, що виникають при

опрацюванні матеріалу, він водночас допомагає студентам ліквідувати прогалини в підготовці, ускладнює або спрощує завдання тощо.

Важливе місце в системі роботи за рейтингом займають індивідуальні заняття зі студентами. Студенти мають можливість на цих заняттях з'ясувати незрозуміле, отримувати консультації щодо самостійної роботи над темою, скласти чи перескласти підготовлену тему. Індивідуалізуюючи процес навчання і виховання кожної особистості, насамперед важливо врахувати особливості кожної людини та створити умови для вдосконалення її здібностей у вибраній сфері діяльності.

Звідси виконувані педагогом функції будуть максимально допомагати самореалізації студента в житті, забезпечувати насамперед духовний розвиток особистості. Навчання засобами мови, збагачення мови та розвиток мовних можливостей людини, за О. Вишневським, є надійним шляхом її духовного розвитку [1, с. 571].

В умовах масового навчання індивідуалізація як важливий орієнтир успішного забезпечення навчального процесу реалізується в рамках диференційованого навчання, що передбачає поділ усіх учнів на умовні групи з більш-менш однорідними психологічними характеристиками і однорідним рівнем підготовки.

Практичний блок навчальної дисципліни, в т.ч. англійської мови, звісно, має бути представлений завданнями різного рівня складності. Це і завдання, пов'язані з аналізом основних наукових понять, і завдання, що дозволяють з'ясувати сутність важливих явищ і процесів, аналізувати, порівнювати їх, проводити їх класифікацію, аналогію, забезпечити експериментування з матеріалом, який вивчається. Практичну підготовку доповнить виконання завдань різного рівня складності (що пропонуються на заняттях і на домашнє завдання для самостійного виконання).

Використання у змісті курсу англійської мови самостійних робіт, що вимагають активного пошуку і творчого підходу до їх виконання, зрозуміло, є важливим стимулом для формування у студентів інтересу до навчання. Тут багато в чому залежить від продуманої організації самостійної діяльності, яка передбачає висловлення студентами власної точки зору, розвиток емоційних переживань, виявлення самостійності, відповідальності, активності тощо.

Задля самостійного засвоєння інформації під час вивчення іноземної мови Н. Ушакова наполегливо радить забезпечувати формування навчально-інформаційних умінь, які стимулюють пошук, застосування інформації тощо [6, с. 144 – 145]. У цьому зв'язку вчена звертає увагу на роботу з текстом, урахування рецептивний чи продуктивний характер взаємодії з ним, а також їхній розподіл на усні та письмові. Звідси важливо максимально використовувати лінгвістичні характеристики текстів для самостійної роботи студентів.

Отже, самостійна діяльність здійснюється у межах часу, відведеного самим студентом на самостійне вивчення навчального матеріалу з різних предметів, у т.ч. англійської мови, і виконання певних завдань. Звісно,

лише самостійна робота дає можливість забезпечити якість навчальної підготовки, розвиток творчих здібностей. Вона є важливим компонентом організації педагогічного процесу.

У пошуках системності в організації самонавчання ще в 70-х рр. ХХ ст. дослідники педагогічного процесу Т. Щукіна, М. Скаткін та ін. наголошували на можливості забезпечення розвивального ефекту від самостійної роботи. У тогочасній дидактиці виділяють чотири її види – за зразком, реконструктивні, варіативні (на застосування наукових понять) і творчі. Відтак виділення групи творчих робіт, які характеризуються творчими процесами у навчанні, свідчить про ускладнення змісту педагогічної підготовки вчителя.

Водночас стереотипні на той час уявлення про роль педагога (щодо постановки завдань та обговорення можливих шляхів їх розв'язання чи пропозиції щодо виконання аналогічних завдань) не дозволили педагогам зробити сміливі демократичні висновки щодо реалізації розвивальної функції навчання. Зрозуміло, що навіть самостійна робота студентів на заняттях іноді може зводитися до доброго пояснення результатів чи вмілих експериментів.

Акцентуючи увагу педагогів на процесі перетворювальної діяльності на базі засвоєної інформації, вчені Б. Коротяєв, П. Підкасистий та ін. обґрунтували його вплив на розвиток особистості, що визначало важливе значення самостійного пошуку розв'язків проблеми як найважливішого критерію творчості. Звісно, такі висновки сприяли демократизації навчально-виховного процесу і акцентуванню уваги на самостійну роботу студентів.

Реформування сучасного змісту філологічних дисциплін необхідно, звичайно, здійснювати на демократичних принципах, що лежать в основі діяльності усіх навчальних закладів і репрезентовані концепцією діяльнісного підходу. Усе це визначає самостійну організацію навчання та суб'єктну модель студента. Тут повинні об'єднати зусилля усі типи навчальних закладів. До того ж досягнення іншої якості підготовки випускників вищої школи в умовах європейської інтеграції й осучаснення змісту навчання потребують перебудови як змісту, так і форм, методів навчання.

Зосереджуючи увагу на завданнях для самостійної роботи, важливо відзначити обов'язковість визначення вказівок, алгоритмів, дій, пояснень очікуваних результатів. Наприклад, опорою для виконання таких завдань може бути список конкретних дієслів, що позначають необхідні дії.

Сучасні дослідники пропонують використовувати у самостійній роботі студентів такі операції, як аналіз, синтез, аналогію, узагальнення, класифікацію. Це зобов'язує викладачів англійської мови (та інших дисциплін) ставити завдання порівняти групи чи види, виділити спільне, відмінне, класифікувати предмети, явища й узагальнити, зробити висновки, аргументувати міркування.

На перспективу важливо дослідити шляхи та засоби реалізації сучасного змісту дисциплін відповідно до європейського вектору його удосконалення, а також виявити психолого-педагогічні умови диференційованого навчання студентів, розглянути у цьому зв'язку можливості різнорівневих самостійних робіт. Відомо, що диференціація навчання під час вивчення англійської мови сприяє його індивідуалізації.

Зауважимо, що самостійна діяльність кожного студента є основною передумовою становлення його як суб'єкта демократичних стосунків. Ефективність дій суб'єкта залежить від особистого включення у діяльність, яка починається лише тоді, коли він сам усвідомлює обмеженість наявних засобів діяльності і починає шукати нові. Власне творчість передбачає деякі самостійні дії студентів, особливо пов'язані з виконанням проектів, пошук власних стимулів виконувати роботу, формулювання своїх суджень і висновків тощо.

Отже, перебудова навчання у вищих навчальних закладах України, перегляд пріоритетів у ньому та осмислення способів викладання навчальних курсів потребує відповідної організації самостійної роботи студентів, яка передбачає використання модульно-рейтингового навчання, індивідуальних занять, мотивації успіху тощо. Збільшення частки та нарощування творчого компонента змісту філологічних дисциплін, спрямованість інформації в курсі англійської мови на майбутню творчу діяльність особистості допоможуть втіленню європейського вектора в удосконаленні тенденцій розвитку освіти, що виходять із сучасного соціального замовлення. Пошук засобів стимулювання самостійної творчої діяльності, саморозвитку забезпечить підготовку до повноцінної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, підвищення якості та ефективності освіти.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студ. вищ. навч. закладів / О. Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с. **2. Гіренко І. В.** Формування готовності студентів до самонавчання з іноземної мови / І. В. Гіренко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Вип. 16. – 2010. – С. 63 – 69. **3. Гусак Т.** Формування у студентів зацікавленості до учіння // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 50. **4. Задорожна І. П.** Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 67 – 73. **5. Солдатенко М.** Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3 – 5. **6. Ушакова Н. І.** Розвиток умінь самостійної діяльності в підручнику з мови навчання для іноземних студентів / Н. І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Вип. 17. – 2010. – С. 140 – 149.

Брода М. В., Тимчук О. Т. Особливості організації самостійної роботи студентів з англійської мови

У статті розкрито особливості організації самостійної роботи студентів, що враховує прагнення студентів до ініціативної творчої праці і залежить у першу чергу від вибору системи цінностей виховання та демократичних перетворень у суспільстві й освіті. Ці умови стосуються насамперед забезпечення самостійного характеру навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійна робота студентів, суб'єкт навчальної діяльності, компоненти змісту освіти, індивідуалізація навчання і виховання, модульно-рейтингова система навчання, соціальне замовлення, гуманізація, демократизація, європейські стандарти.

Брода М. В., Тимчук Е. Т. Особенности организации самостоятельной работы студентов по английскому языку

В статье раскрыты особенности организации самостоятельной работы студентов, учитывающий стремление студентов к инициативной творческой работы и зависит в первую очередь от выбора системы ценностей воспитания и демократических преобразований в обществе и образовании. Эти условия касаются прежде всего обеспечение самостоятельного характера учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, субъект учебной деятельности, компоненты содержания образования, индивидуализация обучения и воспитания, модульно-рейтинговая система обучения, социальный заказ, гуманизация, демократизация, европейские стандарты.

Broda M. V., Tymchuk O. T. Peculiarities of Organization of Students' Independent Work in English Learning

The article reveals peculiarities of organizing students' independent work that takes into account students' desire for creativity and first of all depends on the choice of a system of values in upbringing and the democratic transformations in society and education. These conditions concern an independent character of students' learning.

Key words: students' independent work, agent of leaning, components of the content of education, individualization of education, module system of education, social services commissioning, humanization, democratization, European standards.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чепіль М. І.

УДК 378.046-021.68(479.24:477)

Гамзаев Алигасан Алы оглы

РОЛЬ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КАЧЕСТВЕННЫХ КАДРОВ

Как известно наши народы прожив 70 лет в составе одного государства имели тесные взаимоотношения и совместно развивались в области образования. Несмотря на то что, наши пути впоследствии разделились мы смогли сохранить общие черты образования и воспользовавшись передовыми качествами советского образования сумели создать свои независимые образовательные системы. Я считаю, нельзя забывать традиционную систему образования советских времен. Мы обязательно должны воспользоваться этим опытом. Разумеется при этом мы должны учитывать требования современности, национальные особенности, а также интеграцию в международное сообщество. Вышесказанное можно отнести также к ступени последипломного образования.

Должен отметить, претворение в жизнь этих мероприятий будет служить еще большему сближению Азербайджанского и Украинского народов. В течение всей истории народы Азербайджана и Украины связывали прочные и нерушимые узы. Связи наших государств в политической, экономической, а также в научно-образовательных сферах широки и имеют тенденцию к еще большему развитию.

Быстрое развитие образовательных систем Украины и Азербайджана приходится к периоду всемирной Глобализации. Сегодня Информационно-Коммуникационные Технологии оказывают большое влияние на развитие всех областей образования. Примером этому можем указать то, что 8-го февраля этого года произошло одно из самых знаменательных событий в истории независимости Азербайджана. Первый телекоммуникационный спутник Азербайджанской Республики – „Azerspace-1” был успешно выведен на орбиту. Это действительно большое достижение который показывает, что Азербайджанское государство быстро развивается и что мы уже являемся членами космического клуба.

Вывод спутника на орбиту – область знаний, интеллекта, а также бизнеса. Развитие Информационно-Коммуникационных Технологий предопределяет развитие каждой страны. Все это, а также достигнутые связи приводят к развитию образования.

Уровень развития того или иного государства и общества в значительной степени зависит от качества образования. Но существует и обратная связь. Чем выше уровень экономического и социального развития в стране, тем больше возможностей для создания высокоразвитой, конкурентноспособной системы образования. Сегодня Азербайджане наблюдать стабильный рост в сфере экономики. Продолжают осуществляться крупномасштабные нефтегазовые проекты, стремительно

расширяются международные транспортные коммуникации, развиваются информационные технологии, огромная работа проводится в сфере городского строительства и развития регионов. Большие перемены произошли и в социально-общественной сфере, продолжается дальнейшая демократизация общества. Сегодня Азербайджан является безусловным региональным лидером практически во всех сферах. Растет международный рейтинг нашего государства во всём мировом пространстве. Ярким подтверждением этого является тот факт, что в октябре 2011 года Азербайджан впервые за свою историю был избран непостоянным членом Совета Безопасности ООН. Все эти достижения стали возможны только благодаря продуманной и сбалансированной внутренней и внешней политике нашего государства, возглавляемого президентом страны уважаемым господином Ильхамом Алиевым. А концепцию развития общества и его инновационную модель в области образования впервые сформулировал создатель нового Азербайджана, его архитектор Гейдар Алиев. Сегодня общепризнанным во всем мире является тот факт, что главным богатством каждого народа уже являются не материальные ценности и природные ресурсы, а сам человек и произведённый им интеллектуальный продукт. И чтобы создать такой высококачественный и конкурентноспособный интеллектуальный продукт необходима развитая и модернизированная система образования, построенная на основе передовых обучающих и информационных технологий с учетом последних достижений науки. Хотелось бы привести ставший программным тезис уважаемого Президента Азербайджанской Республики господина Ильхама Алиева: „Мы превратим капитал черного золота в капитал человеческого потенциала”, высказанный на проведенном в Женеве в 2003 году „Саммите информационного общества”. И в этом направлении проводится огромная работа.

В последнее время в стране предпринимаются весьма успешные шаги в области международного сотрудничества в сфере образования. Одним из первых шагов в этом направлении является присоединение к Болонскому процессу. В рамках этого процесса более активно осуществляется обмен студентами и преподавателями, расширяется информационное поле для студентов. Сегодня молодежь Азербайджана учится в ведущих вузах мира. Согласно Государственной Программе, утверждённой Президентом Азербайджанской Республики господином Ильхамом Алиевым, в течение 2007 – 2015 года 5 тысяч азербайджанских студентов получают образование в самых престижных вузах мира. Такая стратегия направлена на то, чтобы в республике появились высокопрофессиональные специалисты, отвечающие всем современным требованиям. Все вышеуказанное, разумеется, является важным условием развития образования в стране.

Однако первостепенную роль в развитии этой сферы играет кадровый потенциал. Именно от степени подготовки и уровня квалификации педагогических кадров в первую очередь зависит качество образования. Поэтому в течение последних лет большое внимание в нашей стране уделяется последипломному профессиональному образованию

педагогических кадров. Существующие сегодня реалии диктуют нам необходимость вывода сферы образования на качественно новый уровень, который не может быть обеспечен вне нового педагогического мышления и инновационной деятельности.

Сегодня проблема качества образования является ключевой в педагогической теории и практике, и особенно акцентируется цель повышения уровня школьного образования. Но очевидно, что главным фактором, определяющим процесс и результаты школьного образования, становятся профессионализм, культура и личность учителя.

Развитие любой сферы общественной жизни – политики, экономики, науки, техники и культуры невозможно без качественного образования. А качество образования в современных условиях немисливо без инновационной составляющей. Так как, применения инноваций должны повысить качество образования, а качество образование в свою очередь положительно влияет на развитие. Сегодня инновационные процессы происходят в образовательных системах многих стран мира и дают прекрасные результаты. Такие результаты достигнуты и в Азербайджане.

Колледж, которым я руковожу, был основан в 1991 году. Мы подготавливаем педагогические кадры уровня суббакалавра для средних школ. Со дня основания в нашем колледже, сделавшем большой вклад в развитие Азербайджанского образования, по двенадцати профессиям обучаются молодые люди из более чем сорока городов и районов Азербайджана. Каждый год около трехсот выпускников оканчивают образование в колледже и столько же становится нашими студентами. У нас вступительные экзамены проводятся тестовым способом на базе как общего среднего, так и полного среднего образования. Государственная Комиссия по Приему Студентов Азербайджанской Республики руководит данным процессом.

Большую роль в достижении успехов играет международное сотрудничество, которое в течение последних лет стало одним из приоритетных направлений деятельности колледжа. В этом отношении наш колледж является одним из ведущих республики. Бесспорно, международное сотрудничество взаимообогащает наши образовательные системы, дает возможность обмениваться опытом работы в области подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Я многократно участвовал на международных научных конференциях. Наряду с участием на конференциях и всемирным форумах в Афинах, индийском городе Маунт – Абу, Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем – Новгороде, Ташкенте я также выступал с докладами на различные темы. Благодаря этому я еще раз убедился в том, что развитие международных отношений содействуют развитию и народов и научно-образовательных системы.

Международные связи развивают образовательную систему, а также дают нам возможность обмениваться опытом в области подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Так как образование является очень важной сферой, которая служит обществу и народу мы должны стараться воплощать в жизнь новшества оказывающие влияние на развитие образовательной системы. Мы, педагоги должны искать эти новые идеи, должны проводить сравнение, синтез и анализ образовательных систем с целью совместного воплощения в жизнь этих новшеств и достижения общечеловеческих идей. Нужно учесть каждую сказанную здесь мысль. Такие конференции способствуют распространению мирового опыта, а также приводят к влиянию положительных тенденций на развитие образования.

Одним из важнейших аспектов взаимодействия в системе образования является распространение опыта, внедрение результатов инновационной деятельности в педагогическую практику.

Образовательный рынок быстро меняется, что диктует острую необходимость создания краткосрочных учебных программ переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров, а тем более в системе последиplomного образования. Цель государственной политики по развитию системы образования заключается в создании условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина, воспитании поколения людей, способных эффективно работать и учиться на протяжении всей жизни, оберегать и приумножать ценности гражданского общества, развивать и укреплять суверенное, демократическое, социальное и правовое государство как неотъемлемую составляющую европейского и мирового сообщества. Эту важную функцию должна выполнять прежде всего и открытая система последиplomного образования, имеющая свои традиции и опыт работы в этом направлении.

Исходя из социальных требований общества последиplomное образование было актуально во все времена. Процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, а также образование, как результат данного процесса - формируется по трем направлениям.

Сюда входят:

1. Форма образования завершающаяся выдачей государственного документа об образовании (формальное).

2. Форма образования, получаемая на различных курсах, кружках, индивидуальных занятиях, которая не сопровождается получением государственного документа об образовании (неформальное).

3. Освоение знаний путем самообразования (информальное).

На отмеченные выше формы образования возлагаются важные требования. Несмотря на это, в наше время, информальное образование дает гарантию получения более новых технологических и жизненных умений.

С целью повышения уровня образования, а также для большего соответствия нашей образовательной системы принципам международной и общеевропейской системам образования в нашей стране на основе государственных стандартов образования проводятся масштабные разъяснительные работы.

Беспере́рывное образование определяет принципы, связанные с формированием новых механизмов. Образование, как самое интеллектуальное средство для оптимального решения межчеловеческих отношений, экономических, экологических и других глобальных проблем должно определять нормальную, динамическую характеристику современного мира. Последипломное образование реализует процесс адаптации людей к постоянно меняющимся условиям труда, а также обеспечивает рациональное участие людей в социальной, экономической, политической и культурной сферах страны.

В нашей стране эта проблема решается в следующих направлениях: переподготовка кадров, стажировка, повышение квалификации, повторное высшее и средне-специфическое образование, образование пожилых людей и др.

Последипломное образование должно служить людям для освоения навыков XXI века. Для этого обучающиеся должны проходить тренинги в трех направлениях: общие основы, сферы профессий, инновационное образование.

Обучающие курсы проводятся согласно соответствующим программам повышения квалификации на основе модулей, формирующих необходимые навыки. В данных программах обучения отображаются цель и обязанности, содержание, материалы и способы обучения, формы и механизмы оценивания, а также ожидаемы результаты тренингов.

Выбор профессии – довольно сложный и важный момент в жизни каждого человека. После окончания школы он далеко не всегда бывает осознанным и соответствующим нашим умениям и талантам.

Те же, кто окончил университет и трудится по любимой специальности, довольно часто нуждаются в повышении своей квалификации.

Обеспечить непрерывность процесса получения новых знаний помогает последипломное образование.

Последипломное образование – усовершенствование уже полученного образования и профессионализма человека при помощи обновления знаний, умений и навыков или получение новой специальности. Базируется на основе уже полученных знаний и опыта работы.

Последипломное образование может иметь несколько форм.

1. Переподготовка специалиста. Получение новой специальности.
2. Расширение профиля специалиста. Повышение квалификации.
3. Специализация. Обучение выполнению конкретных задач или обязанностей в рамках конкретной специализации.
4. Стажировка. Приобретение опыта решения конкретных задач.

Все, кто успешно проходят переподготовку и государственную аттестацию получают диплом о высшем образовании.

Лица прошедшие стажировку, курс повышения квалификации или специализации тоже получают документ о получении последипломного образования.

Получить последипломное образование в настоящее время можно практически в любом университете. Нужно всего лишь обратиться в приемную комиссию ВУЗа и подать документы (диплом о базовом образовании) на факультет последипломного образования. Кроме того, существуют целые отдельные институты, специализирующиеся на последипломном образовании.

Общество и школа сегодня нуждаются в современном педагоге, способном качественно решать новые задачи образования.

Компетентность, ответственность, способность осуществлять профессиональную деятельность на уровне мировых стандартов и быть готовым „к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности” – характерные черты современного педагога.

В силу демографических особенностей (старение педагогического корпуса, малый приток в школы выпускников педагогических вузов) в настоящее время особая роль в обеспечении подготовки учителей отводится учреждениям последипломного педагогического образования. Поэтому чрезвычайно актуальной является задача повышения качества последипломного образования.

В этой связи особую актуальность приобретает проблема определения роли и социального статуса системы последипломного образования, обеспечивающего переход учителя к непрерывному, в течение всей жизни, образованию.

В настоящее время стало очевидным, что сохранение прежней модели и содержательных основ последипломного педагогического образования может стать серьезным барьером на пути личностного и профессионального развития учителя, и, соответственно, достижения современного качества образования.

Необходимо совершенствование содержания последипломного образования учителя, отвечающего современному состоянию и перспективным направлениям развития педагогической теории и практики, с учетом личностно профессиональных потребностей учителя.

Совершенствование содержания последипломного образования вытекает из основной задачи нашей образовательной политики – достижения современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Уровень качества кадровой подготовки в образовательном учреждении определяет конкурентоспособность выпускников на национальном и международном рынке труда, их роль в социальном и экономическом развитии страны.

Последипломное образование это очень нужная область подготовки качественных экспертов для любых профессий. Для этого последипломное образование, используя новые формы и методы, служит приобретению новых качеств.

Список использованной литературы

1. Закон Азербайджанской Республики об образовании: Баку, 2012.
2. Матюшкина М. Д. Пути повышения качества постдипломного педагогического образования // Вестник ТГПУ. – 2012. – 4 (119).
3. Маралова Е. А. Постдипломное педагогическое образование в системе профессионального развития человека // Человек и образование. – 2012. – 4 (33).

Гамзаев Алигасан Али огли. Роль післядипломної освіти в підготовці якісних кадрів

В статті йдеться мова про дружні відносини Азербайджанських та Українських народів, про успіхи незалежної держави Азербайджан останнім часом, а також у галузі освіти. Зокрема у статті відзначена післядипломна освіта, її важливість в сучасності та роль у підготовці якісних кадрів.

Ключові слова: післядипломна освіта, якість, держава, суспільство, розвиток, коледж, університет.

Гамзаев Алигасан Али оглы. Роль последипломного образования в подготовке качественных кадров

В статье говорится о дружественных отношениях Азербайджанских и Украинских народов, об успехах независимого государства Азербайджана в последнее время, а также в области образования. В частности, в статье отмечено последипломное образование, его важность в современное время и роль в подготовке качественных кадров.

Ключевые слова: последипломное образование, качество, государство, общество, развитие, колледж, университет.

Gamzayev Aligasan Ali ogly. The Role of Postgraduate Education in Training of Qualitative Staff

It is marked in the article about friendship connections of Azerbaijan and Ukraine people, successes got by independent Azerbaijan Government lately and achievements earned in the educational system.

In the article it is also talked about post-diploma education, its importance in the modern time and its role in preparing especially of more qualitative cadres.

Key words: postgraduate education, quality, state, society, development, college, university.

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 372.881.111.1(045)

И. В. Гапеева

**МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И
КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ**

Организация обучения иностранному языку предполагает учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемого. При этом студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения. Актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью поиска новых подходов, форм, средств и способов активизации познавательной деятельности обучаемых.

Никандров Н. Д. поясняет, что „обычно, говоря об активизации обучения, имеют в виду в основном активизацию мышления обучаемых. Именно поэтому так широко распространилось верное в целом требование, чтобы школа памяти уступила место школе мышления; именно поэтому вопросы активизации чаще всего связывают с использованием элементов проблемности в обучении” [Цит. по: 1, с. 6]. То есть, в центре активизации обучения находится познавательная, мыслительная деятельность учащихся.

Г. Н. Аксенова выделяет следующие педагогические идеи, лежащие в основе активизации учебного процесса по иностранным языкам в высшей школе [1]:

1. Учет уровня владения иностранным языком принятых на первый курс, определение уровня, с которого можно учить дальше. Это дает возможность определить объем и методы обучения, дифференцировать его по степени подготовленности учащихся.

2. Профессионально-ориентированное обучение.

3. Нацеленность обучения на формирование средствами иностранного языка личностных свойств и качеств, необходимых специалисту данного профиля в его профессиональной деятельности.

4. Включение обучаемых в разнообразную по содержанию и характеру, постепенно усложняющуюся познавательную, практическую и общественно-политическую деятельность, обеспечивающую формирование необходимых навыков и умений, подготовку к организаторской, управленческой, профессиональной и научной деятельности.

5. Сочетание индивидуального подхода и индивидуальных форм обучения с разнообразными формами коллективной деятельности. Индивидуальный подход понимается автором не столько как работа с отдельным учащимся, сколько как разработка такой методики, которая позволила бы учащемуся из многообразия возможностей выбрать для себя

наиболее оптимальный вариант, а учителю путем разнообразных взаимодействий с учащимся обеспечить необходимое владение материалом.

6. Оптимизация, т. е. выбор таких средств и методов обучения и воспитания, которые в конкретных условиях приводят к достижению желаемых результатов. Оптимизация может осуществляться с учетом целей обучения, контингента, сроков и условий.

7. Дифференцированный подход к обучению отвергает универсальность и предполагает оптимизацию учебного процесса по всем параметрам с одной стороны, а с другой – наличие специального учебного материала и особых методов обучения для каждого конкретного случая.

8. Создание такой атмосферы в процессе обучения, при которой у учащихся возникает потребность и имеется возможность творческого подхода к решению учебных задач, развивает у них умение самостоятельно оценивать ситуацию и выбрать наиболее эффективный на их взгляд путь решения.

В связи с этим особую актуальность приобретают исследуемые нами методы активного обучения, которые применяются для изучения иностранных языков достаточно широко. Они основаны на достижении ряда наук (педагогике, психологии, лингвистике) и представляют собой одно из направлений активизации познавательной деятельности учащихся.

Целью данной статьи является анализ активизации познавательной деятельности учащихся на основе различных видов технических средств. Спектр технических средств, используемых при обучении иностранным языкам, достаточно широк. Он включает магнитофон, видеоманитофон, компьютер, современные средства коммуникации: факс, электронную почту, сетевые банки данных, интегрированные сервисные цифровые сети, спутниковое телевидение, средства мультимедиа, видео- или аудиосредства, [см. работы В. П. Беспалько, А. Н. Быковой, Л. З. Залипской, М. В. Ляховицкого, Т. В. Карамышевой, Е. А. Полат, и др.].

В настоящее время одним из наиболее популярных направлений повышения активизации познавательной деятельности в процессе освоения иностранного языка является использование информационных технологий. В сферу обучения языкам компьютер активно внедрился с 1954 года [2, с. 10]. Теоретические вопросы внедрения компьютеров в учебный процесс по иностранным языкам являются предметом исследования новой отрасли науки – компьютерной лингводидактики, которая рассматривается в качестве самостоятельного направления дидактики и методики обучения языкам.

Компьютер является инструментом, который организует самостоятельную работу обучаемых и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языковым и речевым материалом. Практически любой аспект изучения языка или вид речевой деятельности может быть представлен в виде обучающей программы. Например, при работе с текстом программа-тренажер включает следующие виды упражнений: сократите тексты, оставив важную информацию; найдите ответы на предложенные

вопросы и выделите их в тексте; восстановите правильный смысловый порядок абзацев текста; восстановите текст, вставьте пропущенные слова; опираясь на текст; прокомментируйте предложенный вывод; уточните терминологию текста и т. д.

Для отработки лексического материала обучаемым может быть предложено дать перевод слов, соотнести эквиваленты слов на русском и иностранном языке, найти синонимы и антонимы, соотнести слово и его дефиницию; разгадать кроссворд и т. д.

Грамматические упражнения могут иметь следующий характер: найдите и замените в тексте активные конструкции на пассивные; замените в предложении настоящее время на прошедшее или будущее; замените подлежащее личными местоимениями; дайте разные варианты перевода причастных конструкций; найдите наиболее точный перевод из представленных; поставьте вместо модального глагола его эквивалент; замените в предложении изъявительное наклонение на сослагательное.

Компьютерные игры также могут быть эффективно использованы при обучении.

Важное достоинство компьютера как инструмента деятельности преподавателя заключается в том, что благодаря постоянной регистрации параметров учебного процесса он позволяет экстерниоризировать и подвергнуть анализу деятельность обучаемого, происходящую во внутреннем плане, построив на этой основе индивидуальную систему гибкого управления обучением для каждого учащегося.

Важно отметить, взаимодействие учащегося с компьютером должно быть интерактивным, то есть обоюдно активным. Интерактивность проявляется в возможности участия в работе учащегося и компьютера в качестве равных партнеров при решении задач обучения и означает сознательную активность обучаемого, подкрепленную управляющей деятельностью компьютера.

В зарубежной педагогической науке также существует множество подходов к разработке теории активных методов обучения, которые авторы чаще называют моделями. В США довольно большое распространение получила классификация психолого-педагогических моделей обучения [3]:

- А) модели управления поведением behavioral control models;
- В) модели учения через открытие discovery learning models;
- С) рациональные модели rational models.

Первая модель опирается на концепцию бихевиоризма, идеи, которые подвергались критике в нашей стране.

Достаточно распространена и модель обучения путём открытия. Она основывается не на одной какой-то психологической теории, а объединяет в себе идеи когнитивной психологии, психологии творчества и всестороннего развития. Это так называемое проблемное обучение, которое системно представлено в работах российских педагогов и дидактов: А. М. Матюшкина [4], М. И. Махмутова [5], Т. В. Кудрявцева [6] и др. Для построения системы обучения иностранному языку с использованием

активных технологий вполне приемлемы следующие положения этой теории:

§ преподавателю не следует навязывать знания, он должен создавать впечатление, что просто поможет обучаемым в решении проблем;

§ преподавателю не следует обобщать изучаемый материал, прежде, чем обучаемые это сделают сами;

§ преподавателю следует позаботиться, чтобы обучаемые не принимали его идей на веру;

§ преподавателю не следует указывать на ошибки обучаемых, он должен привести примеры или создать ситуации, из которых ошибочность обобщений или заключений станет очевидной.

Такое не прямое управление деятельностью учащихся действительно привлекательно для обучающих систем. Модели третьей группы представляют практический интерес для систем компьютерного обучения, так как опираются на философию целенаправленной человеческой деятельности и близки к отечественным теориям деятельностного подхода к обучению. В этих моделях ведущую роль играют мотивы деятельности, связанные с целями обучающегося, а обучение направлено на развитие способностей учащихся осуществлять соответствующие действия по собственной инициативе.

Результат обучения в значительной степени определяется преподавателем, его позицией в преподавании, его методами обучения, его профессионализмом, той атмосферой, которая создается на занятиях, и многим другим. От позиции преподавателя зависит и его роль в процессе обучения и, конечно, функции слушателей, виды их деятельности. Мастерство преподавателя выражается в умении помочь учащимся осознать перспективные цели учения, сделать процесс обучения желанным, построить его на основе развития их познавательных интересов. Практика показывает, что, совершенствуя формы, методы и средства обучения, применяя новые технологии, можно добиться высокой эффективности занятия не только в усвоении учащимися знаний, но и в активизации их познавательной деятельности, в реализации воспитывающих и развивающих функций урока.

По нашему мнению, создать такую эмоционально-творческую атмосферу на занятиях можно путем применения методов активного обучения, которые характеризуются активной позицией обучаемого и позволяют сократить путь от приобретения знаний до их практического применения. Традиционные методы обучения иностранному языку предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего обучаемый не видит связи изучаемого предмета со своей профессиональной деятельностью. В отличие от традиционных, методы активного обучения направлены на развитие самостоятельного, творческого мышления, им присуща активность познавательной деятельности обучаемых, тесная связь с практикой, направленность на овладение диалектическими методами познания и решения проблем, развитая рефлексия, то есть понимание хода

своей мысли, произвольная регуляция процесса мышления, атмосфера сотрудничества, сотворчества и др.

Итак, мы выяснили, что цели изучения иностранных языков в неязыковых вузах в условиях опережающего характера обучения должны реализовывать идеи самосовершенствования обучаемых и молодых специалистов в профессиональной области посредством использования иностранного языка практически в производственной и научной деятельности, а также для целей самообразования. МАО предоставляют учащимся разнообразные дополнительные возможности для создания условий достижения вышеназванных целей: активное представление знаний и различные способы взаимодействия с учебной информацией, привлечение образно-логических структур, средств ТСО, облегчающих восприятие и понимание, большие объёмы актуальной информации по проблемам изучаемой специальности из компьютерных сетей, первоисточников, научной литературы на иностранных языках.

Перечисленные преимущества в случае их практической реализации будут способствовать достижению конечной цели вузовского обучения, поэтому мы можем их рассматривать в качестве основных критериев эффективности функционирования модели обучения иностранным языкам на основе МАО.

**Критерии оценки эффективности применения методов
активного обучения иностранным языкам**

	Критерии	Показатели
1.	Результативности обучения	<ul style="list-style-type: none">• академическая успеваемость (оценка качества знаний по результатам рубежных контролей);• уровень коммуникативной компетенции студентов
2.	Мотивационный	<ul style="list-style-type: none">• повышение доли профессиональных мотивов изучения иностранного языка;• проявление интереса к дисциплине;• эмоциональный настрой студентов на занятиях;• удовлетворенность студентов процессом обучения и своими знаниями по дисциплине
3.	Познавательной активности	<ul style="list-style-type: none">• активность студентов при выполнении коммуникативных заданий, участии в научной конференции, выполнении альтернативных творческих заданий;• количество и характер содержания вопросов, задаваемых студентами преподавателю на занятиях;• развитие общеинтеллектуальных умений;

		<ul style="list-style-type: none"> • повышение доли самостоятельной работы студентов на занятиях; • увеличение времени коммуникации студентов
4.	Формирования профессионально-значимых качеств и умений студентов	<ul style="list-style-type: none"> • профессиональная коммуникативная компетенция; • быстрота и гибкость мышления; • самостоятельность; • критичность; • инициативность; • ответственность; • исполнительность

Таким образом, при традиционной форме организации обучения учащийся находится в конце последовательной цепочки, связь с содержанием обучения и средствами обучения осуществляется через преподавателя. Безусловно, можно признать факт существования обратной связи и при данной организации обучения, но эта связь осуществляется опять-таки через преподавателя и её нельзя признать достаточно мобильной хотя бы потому, что при групповой форме занятий почти невозможно учесть индивидуальные особенности каждого обучаемого, тем более организовать индивидуальное обучение. Как максимум, в данной ситуации можно говорить лишь об индивидуальном подходе, осуществление которого зависит от ряда субъективных факторов, таких как желание, воля, компетентность и уровень квалификации преподавателя.

Дальнейшее развитие методов активного обучения меняет схему взаимоотношений всех сторон учебного процесса. Связи между его отдельными сторонами значительно усиливаются, получают двусторонний характер, при этом центральным звеном процесса обучения становится обучаемый, причём стратегия и тактика обучения определяется на основе всё более тонкого учёта его индивидуальности, реализации творческих способностей его личности.

В связи с этим возникает ряд нетривиальных проблем, требующих дальнейшего исследования.

Изменение сложившейся организационной структуры учебного процесса требует внесения соответствующих коррективов в организацию поурочной аудиторной формы ведения занятий, контролирующих и контрольных мероприятий, характера аудиторной и методической деятельности преподавателя, учебно-познавательной деятельности обучаемых. Очевидно, что введение MAO ставит перед преподавателями ряд новых задач. Одной из перспективных задач, в частности, является детальная методическая проработка введения MAO в дистанционном обучении.

Список использованной литературы

1. Аксенова Г. Н. Активные методы обучения: содержание понятия и перспективы / Г. Н. Аксенова // Активные методы обучения иностранным языкам / Межвузовский тематический сборник. – Уфа, 1989. – С. 4 – 18.
2. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. – СПб. : Союз, 2001. – 192 с.
3. Колесникова И. А., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб. : Блиц, 2001. – 224 с.
4. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии высшей школы. – М. : Высшая школа, 1977. – 325 с.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
6. Кудрявцев В. Г. Проблемное обучение: поиски, сущность, перспективы. – М. : Знание, 1991. – 79 с.
7. Быкова А. Н. Исследование эффективности использования информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам в технических вузах. – СПб. : Союз, 2004. – 142 с.

Гапєєва І. В. Методи активізації пізнавальної діяльності в процесі засвоєння іноземної мови та критерії ефективності їх застосування

У статті розглянуто сучасні концепції активного навчання іноземним мовам у немовних вишах. На підґрунті огляду найбільш авторитетних поглядів на стан та перспективи методології активного навчання іноземним мовам у немовних вишах розроблено критерії оцінки ефективності застосування активних методів. Зроблено висновок, згідно якого розвиток засобів активного навчання змінює схему взаємовідносин усіх боків учбового процесу. Зв'язки між його окремими сторонами значно ускладнюються завдяки активізації механізмів зворотного зв'язку, при тому, що суб'єктом творчої ініціативи все частіше стає той, що навчається. Стратегія та тактика навчання формується на основі поглиблення уваги до індивідуальності студента, реалізації його здібностей у нетривіальних навчальних ситуаціях.

Ключові слова: активне навчання; мотивація; пізнавальна активність; ефективність навчання.

Гапеева И. В. Методы активизации познавательной деятельности в процессе освоения иностранного языка и критерии эффективности их применения

В статье рассмотрены современные концепции активного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. На основе обзора наиболее авторитетных взглядов на состояние и перспективы методологии активного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах выработаны критерии оценки эффективности применения активных методов. Сделан вывод о том, что развитие методов активного обучения меняет схему взаимоотношений всех сторон учебного процесса. Связи между его отдельными сторонами значительно усложняются за счет активизации механизмов обратной связи, при этом субъектом творческой инициативы в учебном процессе все чаще

становится обучаемый. Стратегия и тактика обучения определяется на основе всё более тонкого учёта индивидуальности студента, реализации его способностей в нетривиальных учебных ситуациях.

Ключевые слова: активное обучение; мотивация; познавательная активность; эффективность обучения.

Garuyeva I. V. Activization Methods of Cognitive Activity in the Process of Mastering Foreign Language and Efficiency Criteria of Their Use

Modern conceptions of active teaching foreign languages in non-linguistic high schools have been considered in the article. Criteria to evaluate the efficiency of active methods use have been worked out through the most competent views on the state and perspectives for methodology of active teaching foreign language in non-linguistic high-schools. It was concluded that the development of active teaching methods changes the interaction with all the parts of teaching process. Relations between separate parts of teaching process become more complicated due to the activation of feedback mechanisms, and in this case a student (a pupil) more often becomes the subject of creativity. To form strategy and tactics of teaching process it's necessary to take more into account student's individuality, his or her abilities' realization in non-trivial learning situations. The table of criteria for evaluating the effectiveness of active methods of teaching foreign languages is given. The foreign experience and the author's own researches are involved.

Key words: active teaching, motivation, cognitive activity, teaching efficiency.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ломако Л. І.

УДК 378.147:811.111:00

Н. І. Дичка

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Процеси модернізації вищої технічної освіти України, входження її в європейський освітній простір, розширення міжнародних зв'язків спрямовані на підготовку фахівців вищої кваліфікації. У цьому аспекті, соціальним замовленням держави є підготовка висококваліфікованих фахівців з комп'ютерних спеціальностей, які володіють англійською мовою на міжкультурному рівні (B2, B2+ „незалежний користувач”) [5]. Виникає

потреба в конкретизації змісту навчання англomовного професійно-орієнтованого письма.

Проблема визначення змісту професійно-орієнтованого навчання англійської мови відображена у працях таких дослідників: К. Кеннеді і Р. Боліто, П. Робінсон, Т. Хатчінсон, А. Вотерз, Т. Дадлі-Еванс, М. С. Ст. Джон, О. Б. Тарнопольського, О. Б. Беляєвої. Всі вони підкреслюють важливість соціального замовлення і пропонують розпочинати викладання мов із з'ясування потреб, мотивів і здібностей студентів, підбирати навчальні матеріали, які відповідають потребам групи студентів. Такий підхід відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти. Лише з урахуванням цього навчання відповідає реальним професійним потребам студентів [1]. Однак зміст навчання професійно-орієнтованого письма студентів з комп'ютерних спеціальностей визначений недостатньо повно, враховуючи сучасні вимоги до фахівців.

Метою статті є окреслити мовні потреби майбутніх бакалаврів з комп'ютерних спеціальностей, визначити мету навчання та охарактеризувати компоненти змісту навчання англomовного професійно-орієнтованого письма.

У результаті вивчення освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) [3] та освітньо-професійних програм (ОПП) [4], проведеного опитування студентів комп'ютерних спеціальностей стосовно їх професійних потреб у англomовному письмі, було визначено, що надзвичайно необхідним для них є формування і розвиток вмінь писати технічне завдання (ТЗ) до програмної розробки. Ми розуміємо під технічним завданням до програмної розробки – вихідний документ (згідно стандарту IEEE -830), що визначає вимоги і порядок створення (розвитку або модернізації) програмного продукту, відповідно до якого проводиться його розробка і приймання при введенні в дію.

Згідно державних стандартів і навчальної програми англійська мова для професійного спрямування (АМПС) головною метою навчання професійно-орієнтованого англomовного письма студентів-бакалаврів технічного ВНЗ є розвиток таких комунікативних мовленнєвих компетенцій як: мовленнєва, лінгвосоціокультурна, мовна і навчально-стратегічна [5]. Компоненти змісту навчання доцільно визначати згідно названих компетенцій.

Беручи до уваги точки зору науковців І. Л. Бім, С. Ю. Ніколаєвої, які вважають, що компоненти змісту навчання охоплюють два аспекти: предметний і процесуальний, розглянемо предметний та процесуальний аспекти змісту навчання професійно-орієнтованого англomовного письма студентів комп'ютерних спеціальностей. Предметний аспект змісту навчання тісно пов'язаний з процесуальним аспектом. До процесуального аспекту відносимо навички, вміння, знання, виконання вправ для формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції (ІКК), які визначаються відповідно до цілей навчання і предметного аспекту.

Перший компонент предметного аспекту змісту навчання повинен забезпечувати формування першого складника іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) – мовленнєвих компетенцій [2; 5]. Нагадаємо, що мовленнєва компетенція – це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови, яка забезпечує можливість здійснити мовленнєву дію, тобто реалізувати комунікативний намір [2, с. 4]. Тобто складниками першого компоненту змісту є: 1) сфера спілкування, способи, види спілкування, функції, ситуації; 2) комунікативні цілі і наміри; 3) теми, проблеми і тексти.

Розуміючи під сферою спілкування взаємопов'язаний комплекс ситуацій і тем спілкування, обумовлених потребами студентів [2; 5], у нашому дослідженні сфера спілкування – професійно орієнтована (сфера комп'ютерної та програмної інженерії – створення програмної розробки). На аудиторних заняттях зі студентами використовуються три способи спілкування: інтерактивний (взаємодія „студент-викладач”, „студент-студент”, „студент-комп'ютер”), перцептивний (студенти сприймають один одного як особистостей, порадників), інформаційний (студенти обговорюють різні професійні аспекти, обмінюючись думками у письмовому вигляді). Тобто у навчальному процесі спілкування відбувається як в писемному так і усному вигляді. Комунікативна функція написання ТЗ до програмної розробки – це повідомлення про програмний продукт.

Комунікативно-мовленнєва ситуація для написання англomовного ТЗ до бакалаврського проекту обумовлена створенням студентами власних програмних розробок. Чинниками ситуації є: обставини дійсності, в яких відбувається комунікація, стосунки між комунікантами, мовленнєвий намір (комунікативний намір), реалізація акту спілкування. Комунікація може відбуватися за декількох обставин дійсності. Перша обставина – створення ТЗ до бакалаврського проекту, де викладач виступає у ролі замовника чи керівника проекту, а студент у ролі розробника ТЗ. Інша обставина дійсності – створення ТЗ до замовленого програмного продукту на фірмі, підприємстві чи в компанії. Отже, комунікативним наміром створення ТЗ є мисленнєве передбачення учасниками комунікації (розробником ТЗ і замовником) бажаного для них результату.

Оскільки студенти комп'ютерних спеціальностей вперше складають ТЗ до власного бакалаврського проекту (перелік тем кваліфікаційних робіт надає профільна кафедра), тема ТЗ відповідає темі кваліфікаційної роботи, пов'язана з профільними предметами, відповідає ОКХ, тісно пов'язана з інтелектуальною діяльністю майбутнього фахівця з комп'ютерних спеціальностей, узгоджується з викладачами профільних дисциплін, тобто керівниками бакалаврських проектів. Теми повинні носити проблемний характер. Створення ТЗ до програмної розробки – це проблемне завдання, яке орієнтує студентів на вирішення проблеми – визначити вимоги до певного програмного продукту та задовольнити замовника, що й стимулює їх до певних дій. Тому текст ТЗ є продуктом мовленнєвого висловлювання,

який містить необхідну для передачі інформацію, організовану у смислову і структурну єдність мовного рівня B2, B2+. Зразками для написання студентами ТЗ служать автентичні тексти, адаптовані до їх потреб з урахуванням їх рівня володіння мовою. Відповідно до специфіки професійно-орієнтованих сфер, комунікативно-мовленнєвих ситуацій, пов'язаних із навчанням письма у студентів комп'ютерних спеціальностей потрібно розвинути такі мовленнєві вміння: відбирати стандарти з теми; узагальнювати й синтезувати ідеї з різних типів текстів (статей, проектів); писати деталізований текст (опис програмного продукту), ураховуючи аудиторію і мету; планувати й логічно упорядковувати ідеї; організовувати текст ТЗ як послідовність розділів з їх заголовками та підзаголовками; користуватись логічними сполучниками для поєднання абзаців у єдиний текст; писати структурований текст (вступ / основну частину / примітки); інтерпретувати таблиці, схеми, де описуються варіанти використання функцій програми (use cases), фіксувати й письмово викладати вимоги до програмного продукту; стисло, логічно викладати дані, структурувати ідеї, враховувати головну і другорядну інформацію; коректно робити посилання, укладати номерний показник до тексту; виправляти й вичитувати роботу [5, с. 10]. Вважаємо, що згідно потреб студентів комп'ютерних спеціальностей для подальшої професійної діяльності необхідно додати вміння: редагувати та оцінювати ТЗ, оформлювати ТЗ відповідно вимог міжнародних стандартів IEEE. Для здатності студента реалізувати мовленнєві дії, вони повинні набути певних знань: спеціальної сфери знань (програмування, стандартів тощо); мовні знання (як написати ТЗ).

Другий компонент змісту навчання пов'язаний з формуванням у студентів бакалаврів лінгвосоціокультурної компетенції, яка складається з: соціолінгвістичної, соціокультурної, соціальної. Соціолінгвістична компетенція – здатність студентів здійснювати вибір мовних форм для професійно-орієнтованих текстів, використовувати їх і перетворювати до контексту, а також усвідомлювати зв'язки між мовами (англійська – українська) [2, с.6]. Формування соціокультурної компетенції передбачає забезпечення студентів навчальним матеріалом, дозволяє їм набути знань про стандарти та вимоги до написання технічних документів (на прикладі ТЗ до програмної розробки) англійськомовних країн, знання відмінностей поведінки в професійному середовищі двох культур, знання семантичних особливостей слів і виразів науково-технічного підстилю.

Соціальна компетенція – це здатність вступати в комунікативні стосунки з іншими людьми, орієнтуватися у соціальній ситуації і керувати нею [2, с. 6]. У нашій методиці навчання професійно-орієнтованого письма соціальна компетенція виражається у здатності студентів вступати в комунікативні стосунки один з одним, з викладачем англійської мови, викладачами профільних предметів.

Тому складниками другого компоненту змісту навчання є лінгвосоціокультурний матеріал (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий) та соціальні ситуації. Введення лінгвосоціокультурного компоненту змісту

навчання сприяє розвитку особистості студента, ознайомленню з соціокультурною інформацією. До лінгвосоціокультурного матеріалу відносять безеквівалентну і фонову лексику. У студентів потрібно формувати навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом та розвивати вміння: відрізнити культуру створення ТЗ в професійному англomовному середовищі від україномовного; знаходити відмінності культури поведінки в професійній (комп'ютерній) сфері в Англії та Україні; вступати у соціальні ситуації і керувати ними; взаємодіяти у типових професійних ситуаціях під час написання ТЗ.

Третій компонент змісту навчання професійно-орієнтованого письма пов'язаний з формуванням у студентів мовних компетенцій. Мовна (лінгвістична) компетенція – здатність студента практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ [2, с. 7]. Складниками третього компоненту змісту навчання є мовний матеріал, притаманний ТЗ до програмної розробки – лексичний, граматичний та для навчання техніки письма.

Отже, мовні знання включають: лексичні одиниці, граматичні структури, пунктуацію, орфографію, що є необхідними для продукування тексту науково-технічного підстилю, властиві професійно-орієнтованому письму. Відповідно до третього компонента процесуального аспекту змісту правомірно віднести мовленнєві навички, які охоплюють лексичні, граматичні і техніки письма. Перерахуємо кожні з них. До лексичних навичок відносимо: навички вживати спеціальну термінологію (*special terminology*), використовувати повні дієслівні форми замість коротких (*full verb forms*), уникати слабких фраз (*weak phrases*), використовувати аббревіатури (*abbreviations*), визначення (*definitions*), акроніми (*acronyms*), символи (*symbols*), користуватися вказівними фразами (*directives*), використовувати подовжуючі фрази (*continuances*). До граматичних навичок відносимо: навички використовувати видо-часові форми дієслів активу та пасиву, інфінітив, дієприкметник, герундій, модальні дієслова, умовні, безособові речення, займенники, сполучники, артиклі. Також необхідно сформувати у студентів навички техніки письма: записувати тему ТЗ відповідно до пунктуаційних та орфографічних правил, дотримуватись правил пунктуаційного оформлення речень, абзаців, заголовків, підзаголовків, посилань.

Четвертий компонент предметного аспекту змісту навчання професійно орієнтованого письма студентів бакалаврів повинен забезпечити формування навчально-стратегічної компетенції [2, с.7]. Під навчально-стратегічною компетенцією розуміємо володіння різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміннями використовувати їх у процесі вивчення англomовного професійно-орієнтованого письма. Складниками цього компоненту змісту є: навчальні стратегії, стратегії використання англійської мови у професійно-орієнтованому письмі, комунікативні стратегії. До навчальних стратегій відносимо: стратегії організації

студентами своєї навчальної діяльності, стратегії активізації інтелектуальних процесів, стратегії активної участі у навчальному процесі, стратегії набуття необхідних знань в англомовному професійно-орієнтованому письмі, стратегії вибору необхідних мовних явищ для створення ТЗ до програмної розробки. До комунікативної стратегії відносимо стратегію планування та написання ТЗ та стратегію співпраці з іншими студентами та викладачами. Отже, до четвертого компонента процесуального аспекту змісту доцільно включити вміння оперування навчальними стратегіями, вправи для їх розвитку та відповідні знання.

Таким чином, ми конкретизували зміст навчання англомовного професійно-орієнтованого письма майбутніх бакалаврів з комп'ютерних спеціальностей. Перспективою дослідження ми вбачаємо розробку методики навчання професійно-орієнтованого письма з використанням елементів дистанційного навчання, що відповідає сучасним вимогам підготовки справжніх фахівців у галузі комп'ютерної та програмної інженерії.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання Ніколаєва С. Ю.]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **2. Ніколаєва С. Ю.** Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. – 2010. – № 3. – С. 3 – 10. **3. Освітньо-кваліфікаційна** характеристика освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, напрям підготовки 6.050102 „Комп'ютерна інженерія” / [О. Д. Азаров, Ф. А. Домнін, В. І. Жабін та ін.]. – К. : МОНмолодьспорту України (внесено НТУУ „КПІ”), 2011. – 28 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України). **4. Освітньо-професійна** програма освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, напрям підготовки 6.050102 „Комп'ютерна інженерія” / [О. Д. Азаров, Ф. А. Домнін, В. І. Жабін та ін.]. – К. : МОНмолодьспорту України (внесено НТУУ „КПІ”), 2011. – 49 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України). **5. Програма** з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

Дичка Н. І. Зміст навчання англомовного професійно-орієнтованого письма майбутніх бакалаврів з комп'ютерних спеціальностей

У статті досліджуються компоненти змісту навчання професійно-орієнтованого письма майбутніх бакалаврів з комп'ютерних спеціальностей з урахуванням сучасних вимог до англомовної підготовки фахівців та їхніх мовних потреб.

Ключові слова: компоненти змісту навчання, технічне завдання (ТЗ) до програмної розробки, мовленнєва компетенція, професійно-орієнтоване письмо, фахівці з комп'ютерних спеціальностей.

Дичка Н. И. Содержание обучения англоязычного профессионально-ориентированного письма будущих бакалавров компьютерных специальностей

В статье исследуются компоненты содержания обучения профессионально-ориентированного письма будущих бакалавров компьютерных специальностей с учетом современных требований к англоязычной подготовке специалистов и их языковых потребностей.

Ключевые слова: компоненты содержания обучения, техническое задание (ТЗ) на программную разработку, речевая компетенция, профессионально-ориентированное письмо, студенты компьютерных специальностей.

Dychka N. I. Content of Teaching Writing for Specific Purposes to Future Bachelors in Computer Specialties

The article deals with the content components of teaching writing for specific purposes to future bachelors in computer specialties. The current trends in English language teaching and student's language needs are considered.

Key words: content components, software requirements specification (SRS), language competence, writing for specific purposes, students in computer specialties.

Стаття надійшла до редакції 26.11.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., проф. Саєнко Н. С.

УДК 378.147

О. В. Кобилянський, І. М. Кобилянська

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ
У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Великий комплекс глобальних проблем, які викликані стрімким технічним, економічним і соціальним розвитком людства, поставив його перед дилемою – вижити чи загинути. Науково-технічна революція відкрила широкі можливості для всебічного розвитку людини і, відповідно, зростання ролі людського фактора у житті суспільства. Вже сьогодні, за час трудової активності людини відбувається зміна декількох поколінь техніки. Ускладнення техніки вимагає від працівників постійного підвищення їх кваліфікації і оволодіння новими знаннями для її подальшого вдосконалення. А це означає гармонійне поєднання у кожній людині професійної компетентності з науковим світоглядом, соціальною відповідальністю і загальнолюдськими моральними цінностями. Тому

певному рівню технічного розвитку повинен відповідати і соціальний стан суспільства.

Сучасна концепція безпеки життєдіяльності базується на досягненні допустимого ризику. Її сутність полягає у прагненні створити такий малий ризик, який сприймає суспільство у цей час, виходячи з рівня життя, соціально-політичного та економічного становища, розвитку науки та техніки. Аналіз причин нещасних випадків свідчить про переважання у виробничому травматизмі частки людського чинника. Помітно виросла останнім часом питома вага аварій, які відбуваються через неправильні дії персоналу, що пов'язано з низьким рівнем професіоналізму, невмінням ухвалювати оптимальні рішення в складних обставинах, а також в умовах дефіциту часу.

Причиною цього стали наступні недоліки підготовки фахівців з безпеки життєдіяльності: ігнорується процес формування особових якостей людини, необхідних для забезпечення безпеки життєдіяльності під час здобуття освіти; процес підготовки з безпеки життєдіяльності знаходиться поза культурним полем, у результаті чого ігнорується соціокультурний контекст процесу навчання. Тому у контексті проблеми формування загальнокультурних компетенцій з питань безпеки життєдіяльності необхідно звернути увагу на особовий аспект підготовки фахівця, у якого необхідно сформувати культуру безпеки і ризик-орієнтоване мислення, уміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства та здатність до вирішення професійних завдань, пов'язаних із гарантуванням збереження життя та здоров'я персоналу об'єктів господарювання, в умовах небезпечних і надзвичайних ситуацій [7].

Враховуючи той факт, що набуття сукупності загальнокультурних та професійних компетенцій з безпеки життєдіяльності є необхідною умовою безпечної поведінки людини, цим питанням в останні роки почала приділятися велика увага в освітній сфері. Зокрема, на основі напрацювань міжнародних і українських науковців у сфері безпеки в Україні реалізується концепція освіти з напрямку „Безпека життя і діяльності людини”, в рамках якої викладається комплекс дисциплін: валеологія, екологія, цивільний захист, охорона праці, чільне місце серед яких посідає безпека життєдіяльності. Разом з тим, сформованих в процесі навчання у школі та професійної підготовки у вищих навчальних закладах компетенцій недостатньо для убезпечення людини. Необхідно, щоб безпека стала пріоритетною ціллю та внутрішньою потребою окремої людини, колективу та суспільства в цілому.

Цього можна досягнути шляхом формування нового світогляду, системи ідеалів і цінностей, норм і традицій безпечної поведінки, тобто становлення цілісної культури безпеки як елемента загальної культури, що дозволяє реалізувати захисну функцію людей. Термін „культура безпеки” вперше з'явився у підсумковій доповіді МАГАТЕ з розгляду причин і наслідків аварії в Чорнобилі, опублікованій у 1986 році. У доповіді було визнано, що однією з причин трагедії стала відсутність культури безпеки у

працівників. З того часу формуванню культури безпеки та її поліпшенню присвячено багато робіт [1 – 4; 8].

У багатьох країнах проблема культури безпеки стала предметом уваги влади, а державними органами з регулювання безпеки вона визнана одним з основних стратегічних напрямів їх діяльності. Але відмінності у національних культурах ускладнюють процес застосування кращих підходів до вирішення цих проблем в різних країнах. Цей процес має базуватись на наукових та системних підходах.

Мета статті – визначення передумов формування у майбутніх фахівців сукупності загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності.

Л. П. Буєва [1], аналізуючи освітній аспект у процесі формування культури особистості, відмічає, що у критичних і кризових для суспільства ситуаціях найбільш важливим полем формування людини є культура. „Термін „культура” у соціологічному сенсі не містить у собі ніякої оцінки, він відноситься до способу життя будь-якого суспільства у цілому ...” [2]. Е. А. Орлова [6] розуміє культуру як зміст соціального життя людей. Багато культурологів, відмічає автор, вважають, що культура матеріалізується в об’єктивних формах минулого і сьогодення, але її реальне існування проявляється тільки у взаємодії між людьми. У будь-якій соціокультурній системі, відмічає Е. А. Орлова, діють два нормативні механізми, які обумовлюють стійкість системи в часі. Один відноситься до задоволення потреб людини, інший – до підтримки функціонування системи, що має культурне вираження у моральних нормах. Комплексне вивчення механізму взаємодії людей з їх природним і соціокультурним оточенням відбувається у рамках екології, центральним завданням якої є „вивчення економічних і екологічних чинників і систем, які обумовлюють життєзабезпечення” [6].

Відповідно, освітній процес повинний мати якомога більший культурний простір як необхідну умову розширення можливостей для виживання, тому що, поєднавши зміст освіти з культурними надбаннями, людина матиме можливість встояти і вижити у несприятливих умовах або у кризових ситуаціях. На думку Л. П. Буєвої [1] освіта неможлива поза соціокультурним контекстом, який задається традиціями, звичаями, менталітетом, знаннями, готовністю і бажаннями. Відповідно, ситуація, яка склалась нині в освіті характеризується інтеграцією двох процесів (культурного і освітнього), у результаті чого багато дисциплін, у тому числі і дисципліна „Безпека життєдіяльності”, опинилися у єдиному культурному полі і освіченою людиною вважається не тільки компетентна та поінформована, а, у першу чергу, – культурна людина.

Вивчення динаміки процесу накопичення культурного досвіду передбачає звернення до життєдіяльності людини. Вивчення життя людей у сучасних умовах пов’язане передусім з цілеспрямованими соціокультурними змінами. За час існування будь-якого соціуму відбувається становлення і розвиток усіх форм життя: економічного, політичного, культурного. Будь-які зміни у житті суспільства спричиняють зміни у життєдіяльності людей. Сьогодні велика частина життєдіяльності

людини протікає в умовах антропогенних систем, тісно пов'язаних із суспільним виробництвом і споживанням.

В умовах екстенсивного розвитку техносфери біологічна суть структури людини все більше заміщувалася соціальною, на перший план виходили економічні і матеріальні стимули. Але антропогенна діяльність не зуміла створити якісну техносферу по відношенню до людини і суспільства, довелося перейти до етапу вдосконалення техносфери, зниження її негативного впливу на людину. Це послужило передумовою появи такої області знання, як охорона праці. Становлення охорони праці відбувалося під впливом природних (боротьба за підкорення сил природи) і соціальних (формування людини в процесі праці) чинників. Спроба деяких теоретиків нав'язати думку про те, що засобам праці належить головна роль у виробництві, а людині загрожує вигнання зі світу машин, потерпіла крах, оскільки, саме розум і інтелект людини відіграє вирішальну роль у вдосконаленні і створенні знарядь і предметів праці, які людина поставила собі на службу для створення безпечних умов і полегшення трудової діяльності.

По мірі вдосконалення знарядь і предметів праці, перетворювалася і соціальна категорія людини, що включає компетенції, уміння, знання, навички і поведінку. Цей складний процес відбувався як еволюційний перехід від однієї форми існування людини до іншої, від біосоціальної до соціокультурної. Суть проблеми, яка постала перед людством, полягає саме у тому, що люди не встигли адаптувати свою культуру до тих змін, які самі ж внесли до цього світу, джерела цієї кризи лежать усередині, а не поза людським існуванням. І розв'язання цих проблем повинне виходити передусім зі зміни самої людини, її внутрішньої суті.

Тому в останні роки набули актуальності питання про взаємозв'язок культури і суспільства. У поняття суспільство, в даному випадку, вкладається система соціальних форм основних видів діяльності, що забезпечують життєдіяльність людини. Основними видами діяльності людини є – матеріальне виробництво, управління, спілкування. Будь-яка діяльність людини дискретна як в часі, так і в просторі, хоча соціальне життя в цілому безперервне. Цю безперервність забезпечує культура у вигляді таких елементів, як пам'ять, досвід, традиції тощо. Культура транслює інформацію про види діяльності людини через специфічні форми зберігання – зразки, норми, цінності, принципи. Передачу ж культурних феноменів у часі забезпечує навчання.

Освіту і культуру не можна розглядати окремо. Це дві сторони „єдиного процесу відтворення, розвитку людини” [1]. До початку ХХ століття ця єдність зберігалася. Освітні установи були одночасно і культурними центрами. Нині ці два процеси диференціювалися, нерідко вони протиставляються один одному. У результаті освіта на певний період часу втратила культурологічний аспект, що виявилось в переважанні прагматичних і функціональних підходів до освіти. Система знань не зв'язувалася з активізацією внутрішньої культури людини. Поняття

„освічена людина” стало синонімом поняття „поінформована людина”. Це відчуження освіти і культури повною мірою не подолане досі і тенденція відособлення в процесі навчання і виховання переважає.

Сучасну культуру складають, на думку дослідників, культури контролю і свободи. Під культурою контролю розуміють суспільство з виробленою системою способів впливу на особистість, з метою регуляції її поведінки і приведення у відповідність із загальноприйнятими у ньому нормами. Культура свободи реалізується у суспільстві, для існування якого не вимагається створення системи контролю і санкцій до особистості. Особистість сама вибирає способи своєї поведінки, які ніким не повинні оцінюватись і регулюватись. Кожному типу культури відповідає певний вид виховання ще з дитячого віку [5]. Традиції свободи-контролю у вихованні формують такі стилі пізнавальних процесів і активності дитини як залежність-незалежність. Тому у культурі контролю у дитини формується така властивість пізнавальних процесів і поведінки як залежність – тобто орієнтація на зовнішні еталони оцінки. Така дитина добре засвоює правила мислення і поведінки і діє відповідно до них. У культурі свободи у дитини формується незалежний стиль у когнітивній сфері і поведінці. Відповідно ця дитина сама виробляє правила і принципи своєї активності і діє відповідно до них. Проблемою, навпаки, є пристосування до загальноприйнятих правил.

По-різному у цих культурах розв’язуються і проблемні ситуації. Культурі контролю необхідно постійно відстежувати ситуацію – вона нетерпима до невизначеності. А проблемна ситуація – це ситуація невизначеності. Дитина, вихована у культурі з високим рівнем контролю, комфортно може жити лише у несуперечливому світі зі стандартними способами вирішення типових завдань. Культура свободи відкриває дитині надзвичайно суперечливий світ, в якому відсутні стандартні способи розв’язання завдань. Відповідно, перша – активно використовує відомі алгоритми та стандарти, друга – створює нові способи вирішення проблемних ситуацій. Таким чином, здатність до творчого перетворення діяльності – це здатність вийти за межі відомих вимог, умов, способів.

Як було зазначено вище, у культурі контролю особистість, постійно орієнтуючись на зовнішні еталони оцінки, добре засвоює правила мислення і поведінки і завжди реалізує їх у своїй діяльності. У межах культури свободи формується незалежний від впливу соціального поля стиль мислення та поведінки особистості. Вона сама виробляє правила і принципи своєї діяльності та діє у відповідності до них. Як зазначає В. Шадріна, „дитина, яка виховується в традиції свободи є більш ініціативною, у той час як активність дитини, що контролюється, обмежена правилами цього типу культури” [8].

Адже саме в межах культури свободи людина ставиться до культурних традицій з позицій дослідника, а не сприймає їх некритично, як це відбувається у культурі контролю. Культура свободи формує особистість, оскільки вона відкриває перед нею суперечливий та

надзвичайно мінливий світ, в якому панує невизначеність, а, отже, немає стандартних засобів вирішення проблем, що постійно виникають. Це спонукає особистість до пошуку та створення нових засобів подолання невизначеності. Здатність до творчого перетворення діяльності – це здатність виходу за межі існуючих правил, вимог, умов, засобів. Така здатність, як і здатність до перетворення власної життєдіяльності, є результатом виховання особистості у культурі свободи.

На нашу думку, культуру безпеки і ризик-орієнтоване мислення необхідно формувати в процесі навчання і виховання фахівців в умовах гармонічного поєднання культури контролю та свободи. За радянських часів свобода не була найвищою цінністю нашого суспільства, тому культуру свободи не можна сформувати на ґрунті такої історичної спадщини та теперішніх соціокультурних реалій. В умовах сучасного українського суспільства, у зв'язку з послабленням контролюючих функцій сім'ї, системи освіти, державних інституцій, у тому числі правових, сформувати культуру контролю теж не можливо і не потрібно.

Концепція культури безпеки системно впроваджується на вітчизняних АЕС, підприємствах авіаційного транспорту та підтримана іншими галузями, що потребує вдосконалення професійної освіти з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах. Адже, нормативно-правові акти з безпеки життєдіяльності (майже на 60 % розроблена більше ніж 20 років тому) і розроблені на їх базі типові програми нормативних дисциплін циклу безпеки життєдіяльності призначені для формування культури контролю і не гармонізовані, у переважній більшості, з міжнародним законодавством щодо промислової безпеки, професійної відповідальності персоналу на виробництві та професійного діалогу. У програмах практично не розглядаються питання формування у студентів відповідальності за особисту безпеку.

Таким чином, при формуванні у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах визначених типовими програмами нормативних дисциплін „Безпека життєдіяльності”, „Основи охорони праці”, „Охорона праці в галузі”, „Цивільний захист” загальнокультурних компетенцій виникають суттєві труднощі. Типові програми належним чином не враховують вимоги системного підходу до їх формування, соціально-політичні та економічні умови у нашій країні, передбачають, в основному, вивчення питань безпеки на колективному (професійному) рівні, і потребують подальшого вдосконалення.

Список використаної літератури

- 1. Буева Л. П.** Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Политиздат, 1978. – 82 с.
- 2. Гуревич П. С.** Философия культуры : пособие для студ. гуман. вузов / П. С. Гуревич. – М. : Аспект-Пресс, 1994. – 317 с.
- 3. Зоріна М. О.** До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності / М. О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010.

– № 8. – С. 149 – 153. **4. Ключевые** вопросы практики повышения культуры безопасности. Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности. – Серия изданий по безопасности, INSAG-15. – Вена : МАГАТЭ, 2002. – 24 с. **5. Лебедева Н. М.** Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М. : Издат. дом Ключ-С, 1999. – 223 с. **6. Орлова Э. А.** Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова. – М. : Изд-во МТИК, 1994. – 214 с. **7. Типові навчальні програми нормативних дисциплін „Безпека життєдіяльності”, „Основи охорони праці”, „Охорона праці в галузі”, „Цивільний захист”.** – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 72 с. **8. Шадрин В. В.** Воспитание субъектности в культурах свободы и контроля / В. В. Шадрин // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. / под. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Из-во ВГИПКРО, 2001. – Вып. 2. – С. 10–13.

Кобилянський О. В., Кобилянська І. М. Формування культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів

В статті аналізується проблема формування загальнокультурних компетенцій у відповідності з типовою навчальною програмою нормативної дисципліни „Безпека життєдіяльності” для вищих навчальних закладів для підготовки бакалаврів зі всіх спеціальностей. Зазначено, що типові програми належним чином не враховують вимоги системного підходу до їх формування, соціально-політичні та економічні умови у нашій країні, передбачають, в основному, вивчення питань безпеки на колективному (професійному) рівнів, і потребують подальшого вдосконалення.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, загальнокультурна компетентність, ризик.

Кобылянский А. В., Кобылянская И. Н. Формирование культуры безопасности у студентов высших учебных заведений

В статье анализируется проблема формирования общекультурных компетенций в соответствии с типовой учебной программой нормативной дисциплины „Безопасность жизнедеятельности” для высших учебных заведений для подготовки бакалавров по всем специальностям. Отмечено, что типовые программы должным образом не учитывают требования системного подхода к их формированию, социально-политические и экономические условия нашей стране, предусматривают, в основном, изучение вопросов безопасности на коллективном (профессиональном) уровне, и требуют дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, общекультурная компетентность, риск.

Kobylyansky O. V., Kobylyanskaya I. M. Building a Culture of Safety in High School Students

The article analyzes the problem of the general cultural competency according to general curriculum of regulatory discipline „Vital Activity Security” for bachelors of all specialties in higher educational establishments. It is emphasized that general disciplines do not take into account the requirements of the system approach to their formation, as well as social and political, economic conditions in our country. Instead, they concern the issues of the security at the collective (vocational) level and require further development.

Key words: vital activity security, general competence, risk.

Стаття надійшла до редакції 25.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ключко В. І.

УДК 371.133

К. Л. Крутій, С. О. Калашникова

**ДО РОЗРОБКИ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД
БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ
ПЕДАГОГІВ ДО ДУХОВНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Постановка проблеми. У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не тільки як учитель шкільного предмета, але і як вихователь. Проте саме цей аспект його професійної позиції завжди викликав найбільші нарікання. Ще К. Д. Ушинський писав, ніщо не викоренить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоча може бути й не скоро, коли нащадки наші зі здивуванням згадуватимуть, як довго ми нехтували справою виховання і як багато страждали від цієї недбалості [7]. Стрімка зміна умов життя зробила остаточно безперспективним звичне визначення виховання як передачі життєвого досвіду від старших поколінь до молодших. Дослідження виховання як соціального явища в теорії соціалізації підростаючого покоління, яке розробляється І. Д. Бехом, О. Л. Кононко, Ю. З. Майнуловим, А. В. Мудріком, Л. І. Новікової та ін., показують, що традиційна позиція „творця духовно-етичного світу особистості” або „інженера людських душ” для сучасного педагога, принаймні, нереальність і багато ким категорично відкидається [1-2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання проблеми. Сучасне виховання взагалі не мислиться як „передача” досвіду, але як процес індивідуально-особистісного становлення (І. Д. Бех, О. Л. Кононко, Ю. М. Орлов та ін.) на основі подійності (В. І. Слободчиков), надситуативної й неадаптивної активності

(В. А. Петровський), педагогічної взаємодії (Н. Ф. Радіонова, Е. Л. Федотова та ін.).

Підвищений прагматизм у ставленні до вихователя й дошкільного навчального закладу з боку батьків зменшують кількість звертань до проблем духовності, моральності, етичності, усе менш запитаними є барвисті масові заходи, шоу-програми за участю дітей – частіше причиною є підготовка до вступу старшого дошкільника до певного освітнього закладу (гімназії, колегіуму тощо). Криза виховання по-різному виявляється в теорії й практиці, наука останніми роками рясніла теоретичними дослідженнями в цій сфері, спробами побудови різноманітних концепцій виховання (О. В. Бондаревська, З. І. Васильєва, О. З. Газман, З. В. Кульневич, І. С. Якиманська та ін.).

Отже, усе більш гостро виявляються суперечності між: інноваційним характером виховної діяльності й емпіричним (методом спроб і помилок) підходом більшості педагогів ДНЗ до вирішення виховних проблем; настійною потребою масової практики в підготовці педагога й нерідко «вимиванням» питань духовно-етичного виховання в програмах підвищення кваліфікації на курсах при інститутах підвищення кваліфікації, у міжкурсовий період, у планах із самоосвіти.

Проблема полягає в тому, що система післядипломної освіти виявилася нездатною готувати педагога ДНЗ (маємо на увазі – музичних керівників, викладачів зображувальної діяльності, практичних психологів та ін.) до оновлення світосприймання, світогляду, до зміни поглядів у зв'язку з неопрацьованістю концепції такої підготовки, обґрунтованої стратегії змін у безперервній освіті вихователя: у розробці мети, доборі змісту, методів, організаційних форм підготовки. Разом із тим, можна стверджувати, що в педагогічній науці склалися теоретичні передумови для розробки цілісної концепції безперервної освіти вихователя.

Аналіз сучасного стану досліджень проблем педагогічної освіти (О. В. Бондаревська, А. Сластьонін, L. M. Anderson, T. Bird, F. J. Corthagon, J. Goodson, S. Keiny та ін.) і практики підготовки вихователя свідчить про інтерес до проблеми суб'єктного розвитку педагога, що зростає, у зв'язку із чим представляється перспективним виокремлення як концептуального блоку в моделі підготовки педагога характеристику, що виражає його ставлення до професії, його *позицію* як професіонала й громадянина України [5]. Зміст, методи й форми підготовки вихователя на всіх стадіях його безперервної освіти, на наш погляд, необхідно спрямувати на зростання ступеня самостійності, довільності професійної поведінки й діяльності, нарешті – на становлення його як суб'єкта професійного буття.

Є також і *практичні передумови*, що спричинили розробку концепції безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку. До них, передусім, слід віднести прийняття Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, активний перехід закладів професійної освіти на багаторівневі моделі підготовки фахівців; інтеграцію освітніх закладів до єдиних педагогічних

комплексів, наростання інноваційних процесів у сфері виховання; прагнення ОППО й різного рівня методичних служб до розробки програм професійного розвитку вихователя. На жаль, ці тенденції не отримали ще належного теоретичного осмислення [4; 5].

Метою статті є з'ясування концептуальних засад сучасного розуміння духовно-етичного виховання як контексту професійної підготовки педагога в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На нашу думку, є всі підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний і зарубіжний досвід безперервної освіти педагога й розвиток світової педагогічної думки свідчать про актуальну потребу в розробці теоретичних основ і практичних шляхів побудови системи безперервної освіти, спрямованої на підготовку педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку.

Наукові засади концепції безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку можна сформулювати в таких положеннях.

Духовно-етичне виховання розуміється в співвідношенні з буттям людини як діалогічна взаємодія її зі світом (*соціокультурна контекстність*), іншими людьми (*діалогічна взаємодія*) і самим собою (*становлення суб'єктом культури*); педагогічна діяльність як соціокультурний міжсуб'єктний діалог, у процесі якого відбувається взаємообмін і взаємозбагачення ціннісно-смислових сфер педагога й вихованця. Здатність педагога до реалізації виховних функцій визначається його схильністю до якісних самозмін, сотрансформації у взаємодії з вихованцем.

Система безперервної освіти вихователя (як основна мета) повинна мати усвідомлення ним сукупності свого ставлення до педагогічної реальності як соціокультурної позиції, здатності її свідомого вибору й твердження в різних ситуаціях професійної діяльності, перехід до режиму професійно-особистісного саморозвитку на основі концептуальності суб'єктно-авторської професійно-педагогічної позиції. Рівнева модель становлення професійної позиції з урахуванням чинників і умов її розвитку є основою цілепокладання в процесі підготовки вихователя.

В освіті педагога, спрямованої на становлення його професійної позиції вихователя, слід починати з осмислення ним професійної діяльності як особистісно-значущої (методики рефлексії), потім – до співвідношення власної діяльності з вимогами соціокультурного оточення (в інтерактивних формах організації занять) і проектування власної концептуально збудованої діяльності як самоствердження в діалогічній взаємодії з вихованцем.

Специфіка безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку буде обумовлена особливостями його самоствердження в професійній діяльності й у процесі підготовки до неї: у заняттях, які готуються до відкритих переглядів колегами; у розробці проекту виховної системи вікової групи, з якою він

працює, тощо. У гуманістичній педагогіці виховання розглядається як гуманітарна практика в трьох аспектах (соціальне явище, процес і діяльність), що відбивають три аспекти духовно-етичного буття людини: його *соціокультурне* (вибір і здійснення культуровідповідного способу життя й поведінки), *індивідуальне* (самостановлення суб'єктом культурного процесу) і причетне буття разом зі *значущими Іншими* (М. С. Каган).

Цим трьом аспектам буття відповідають три провідні виховні простори: *соціальний* (поле значень), *суб'єктний* (поле смислів) і *простір взаємодії* (поле цінностей).

Специфіка гуманітарного розуміння духовно-етичного виховання полягає в тому, що: виховання звернено до людської сутності й може бути зрозумілим лише в логіці якісних змін людини; виховний процес – це процес зростання суб'єктності людини: самовизначення й самоствердження її в соціокультурному середовищі; механізм виховання зводиться до ціннісно-сислової сотрансформації суб'єктів виховного процесу (педагога й вихованця) в єдиному смисловому просторі взаємодії; ситуація виховання має діалогічний характер, коли зовнішня взаємодія є умовою й передумовою становлення внутрішнього світу кожного з його суб'єктів [4].

Здатність педагога, який працює з дітьми дошкільного віку до здійснення виховних функцій у цьому розумінні визначається його позицією педагогічної підтримки самостановлення дитини в ціннісно-сислової взаємодії, коли педагог як суб'єкт діяльності реалізує свою виховну позицію, дістає можливість увесь збагачуватись, професійно взаємодіючи з вихованцем.

Професійна позиція педагога як система ціннісно-сислових відносин із соціокультурним оточенням визначає його професійне буття у виховній взаємодії з дитиною, його місце в просторах сучасного виховання. Гуманізація виховання в дошкільному навчальному закладі припускає становлення професійної позиції кожного педагога як виховної, має діяльнісно-стверджувальну суб'єктну природу: не тільки дитина, але й дорослий не можуть розглядатися як об'єкт програмування з боку суспільства. Лише суб'єктно-авторська позиція педагога забезпечує освіту людини в цілому, а не тільки її окремих сторін.

Підставою для цілепокладання в безперервній освіті вихователя є *модель становлення* його професійної позиції, у якій виокремлюється позавиховний, нормативний, технологічний, системний і концептуальний рівні, що визначаються здатністю усвідомлено обирати ефективні в конкретній ситуації орієнтири діяльності. *Механізм становлення* позиції вихователя розкривається в процесі його професійного самовизначення як пошуку й знаходження виховних значень у педагогічній професії, внутрішньої самодетермінації професійної діяльності й поведінки [4, 6].

Провідними чинниками становлення професійної позиції вихователя є *рефлексія* як осмислення своєї професійної діяльності, *самооцінка* як оформлення професійних значень у цінності й *самосвідомість* як здатність до довільності професійної діяльності й поведінки. *Критерієм* динаміки

становлення позиції вихователя є його професійний саморозвиток, *показниками* – його професійна свобода й гідність.

За Бoryткo Н. М., становлення професійної позиції вихователя як мета його безперервної освіти визначає необхідність виконання системи трьох принципів: *рефлексії* (що припускає осмислення власного досвіду педагога, виявлення професійно-особистісних смислів), *інтерактивності* (співвідношення власних значень, усвідомлення, формування ціннісних орієнтирів) і *проективності* (розвиток професійної самосвідомості, ствердження своєї професійної позиції в діяльності), які відображають три рівні професійного буття педагога (*смісловий, семантичний і екзистенціальний*) [4].

Ці принципи реалізуються в логіці трьох фаз освоєння змісту, застосування методів і форм освітнього процесу вихователя: метою фази *рефлексії*, що характеризується системним аналізом, є звернення до значень своєї діяльності, розуміння свого самозвеличання як професійно-педагогічної позиції, досягнення внутрішньої згоди; *ціннісна* фаза присвячена оформленню значень діяльності в процесі системного моделювання в індивідуальні цінності й застосуванню позиції як інструменту розуміння світу, іншого самозвеличання; у *проективній* фазі виховна позиція педагога як система ціннісно-сміслових орієнтацій стає концептуальною підставою гуманітаризації його професійної діяльності й поведінки.

Назвемо також три щаблі безперервної освіти вихователя – це три „переломні моменти” в його професійній кар’єрі, три його „перехідні віки”: від вибору професії й романтичних мріянь про неї до професійної підготовки; від штучно-імітаційних умов діяльності у ВНЗ до складної педагогічної реальності; від реактивної педагогічної діяльності, від самоствердження себе в професії до професійно-педагогічної творчості [4].

Перший щабель – *вибір професії*, підрозділяється на етапи *допрофесійної освіти* (засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної діяльності, ідентифікація соціальної ролі вихователя з певною сферою науки, культури) і етап *початкової професійної підготовки* (осмислення педагогічної діяльності як виховної, спрямованої на якісне перетворення дитини, на «становлення людського в людині»). Підсумком є орієнтація у світі професій, вибір педагогічної діяльності як професійної.

Другий щабель – *самовизначення в професії*, розділяється на етапи оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду, пошуку (у процесі *студентського дослідження*) і ствердження (у *післядипломній освіті*) свого педагогічного стилю, усвідомлення виховання як перетворювальної взаємодії. Підсумком цього щабля є концептуальна позиція вихователя, визначення системи принципів своєї професійно-педагогічної діяльності.

Третій щабель – *професійний саморозвиток*, підрозділяється на етапи переважно *курсної підготовки* й *індивідуально-групового*

консультування педагога в процесі його професійно-педагогічної творчості. Професійна суб'єктно-авторська позиція вихователя як ціннісно-смилова освіта реалізується в системі педагогічної діяльності, стає не лише основою, але й джерелом саморозвитку педагога [4].

Висловлені теоретичні аспекти підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку дозволяють зробити висновок про те, що система безперервної післядипломної освіти має стати системою підтримки саморозвитку, ствердження професійної свободи – тільки в цьому випадку педагог стає вихователем, а саме: зможе стати учасником виховного процесу як перетворювальної взаємодії; виформовується професійно-педагогічна позиція вихователя як позиція дослідника; відбудеться оформлення й розвиток ціннісних орієнтирів; у процесі саморозвитку педагог може ствердити свою професійну й людську гідність.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Нова редакція). – К., 2012. – 26 с. **2. Бех І. Д.** Особистісно-зорієнтоване виховання. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 23-48. **3. Бех І. Д.** Науковий підхід – запорука виховного успіху педагога // Поч. школа. – 2000. – № 11. – С. 1 – 5. **4. Бoryтко Н. М.** Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования. – Автореф. дис доктора педагогических наук. 13.00.08. – Волгоград: ВГУ, 2001. – 38 с. **5. Вершловский С. Г.** Постдипломное педагогическое образование как объект историко-теоретического анализа // Постдипломное образование в системе непрерывного образования. – СПб. : СПбГАППО, 2005. – С. 12 – 14. **6. Новикова Ж. Л.** Воспитание ребенка-дошкольника. Разумного, ответственного, самостоятельного, инициативного, наблюдательного, коммуникативного, активного: в мире природы: програм.-метод. пособие для педагогов дошк. учреждений. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с. **7. Ушинский К. Д.** Собрание сочинений. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947–1949. – Т. 2. – С. 334 – 501.

Кругий К. Л., Калашникова С. О. До розробки концептуальних засад безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку

У статті обґрунтовується актуальність постановки проблем підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей дошкільного віку в системі безперервної освіти України; визначено принципи становлення професійної позиції педагога, названо теоретичні та практичні передумови розробки концепції безперервної освіти в контексті підготовки педагогів до духовно-етичного виховання дітей.

Ключові слова: духовно-етичне виховання, безперервна освіта, концепція, концептуальні засади, підготовка

Крутий К. Л., Калашникова С. А. К разработке концептуальных основ непрерывного образования в контексте подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста

В статье обосновывается актуальность постановки проблем подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста в системе непрерывного образования Украины, определены принципы становления профессиональной позиции педагога, названы теоретические и практические предпосылки разработки концепции непрерывного образования в контексте подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию дошкольников.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, непрерывное образование, концепция, концептуальные основы, подготовка

Krutii K. L., Kalashnikova S. O. In Addition to the Development of Persistent Education Conceptual Basics in the Context of Teacher's Training to Spiritually Moral Upbringing of the Preschool Children

Actuality of raising the matter of the problems of persistent education conceptual basics in the context of teacher's training to spiritually moral upbringing of the preschool children in Ukraine is being substantiated. The principles of teacher's professional position formation are determined. Theoretical and practical premises of development of the persistent education conceptual basics in the context of teacher's training to spiritually moral upbringing of the preschool children are named.

Key words: spiritually moral upbringing, persistent education, conception, conceptual basics, professional training.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Крутий К. Л.

УДК 378.14

Г. О. Ламекіна

**ЗДІЙСНЕННЯ ГУМАННО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Сучасна місія педагогів, організаторів освіти – це справжня допомога суспільству в цілому і кожній людині, зокрема у створенні культури взаємин між людьми, у застосуванні нових, ефективніших форм і методів виховання відповідального громадянина нашої держави. Отже, гуманно-особистісний освітній процес та громадянське виховання сьогодні – це найпріоритетніший напрям роботи закладів освіти різних типів.

Формування справжнього патріота та дійсно гуманної особистості є головним завданням усіх закладів освіти держави. У проекті Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. говориться: „...система освіти має забезпечувати... виховання людини демократичного світогляду і культури, яка дотримується прав і свобод, національного, релігійного та мовного вибору особистості, виховання культури миру і міжособистісних відносин...”. Реалізація даного завдання – це безперервний і складний процес. Він вимагає від працівників освіти дидактичних теоретичних знань із проблем виховання та розвитку педагогічних технологій [2].

Аспекти розвитку шляхів модернізації національної системи освіти, потреба в розробленні нетрадиційних підходів до визначення змісту, форм і методів організації учбового процесу вивчаються в закладах різного типу. Також дані проблеми висвітлені у роботах вчених філософії освіти: В.А.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі [1]; докторів педагогічних наук А.Й.Сіротенко, Т.І.Сущенко [2].

Питанням гуманного виховання особистості, створенню систем творчих завдань з географії, технологій проблемного навчання приділяють великої уваги такі українські вчені, як В. П. Корнеєв, О. М. Топузов, Л. Б. Паламарчук, Т. Г. Назаренко, Л. І. Круглик, Г. М. Ісаєва.

Гуманізація освіти охоплює не тільки зміст освіти, способи її здобування, системні завдання, але й розвиток людини, яка здобує освіту, розвиток соціального середовища. Для цього необхідно зазначити сутність поняття „гуманність”, „духовність”, що являються найголовнішими проблемами культури суспільства сьогодення [1].

Гуманність – це шлях до діяльного добра, а на цьому шляху „на честь природи людської слід сказати, що немає такого серця, в якому б не було безкорисно добрих спонукань; але ці спонукання такі різноманітні і часом так глибоко приховані, що не завжди легко відшукати їх” (К. Д. Ушинський), а педагогічний процес має великий вплив на розвиток гуманних прагнень дитини.

Поняття гуманність та духовність, на наш погляд, являються спільними рисами педагогічного процесу. Так на наш погляд, цікаві думки з проблеми духовності висловлює В. В. Клименко: „духовність – продукт роботи механізму творчості, перетворення живого душевного на духовне”. Саме розвиток духовної культури підсилює моральність суспільства [3].

Метою статті є висвітлення сутності здійснення гуманно-педагогічного підходу при вихованні духовного, гуманного громадянина нашої держави при підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах освіти. Стаття є спробою узагальнити результати теоретичних і науково-експериментальних пошуків, які розроблюються і впроваджуються протягом тривалого часу в руслі гуманно-особистого підходу до учнів у педагогічному процесі.

При нашому дослідженні ми розглядали здійснення принципів гуманно особистісного підходу до особистості стосовно отримання вищої педагогічної освіти студентами за допомогою спеціалізованих педагогічних

дисциплін, таких як: „Зміст підручників та програм”, „Методика викладання географії” та інших дисциплін, педагогічної практики, яка існує майже на всіх факультетах університету та інших педагогічних дисциплінах.

Навіть гуманне педагогічне мислення, як вічна істина і як стрижень усякого вищого педагогічного вчення вміщує в собі можливість постійного оновлення життя, багатогранної творчої діяльності майбутнього вчителя та учительських колективів [4]. Своїми основними постулатами – віра в можливість дитини, розкриття самотньої природи в дитині, повага та ствердження її на служіння добру й справедливості – гуманне педагогічне мислення запалює іскри дня народження різних і нових педагогічних систем у залежності від конкретних історичних, соціальних, національних та економічних умов, для виникнення особистого творчого педагогічного досвіду. Гуманне педагогічне мислення не є абстрактом, воно не є відкриттям сучасної науки й практики. Життєвість його принципів залежить від рівня розвитку суспільства та від якості культури вчителя.

Процес освіти і педагогічний процес практично несуть у собі один і той самий зміст. Сутність роботи кожного педагога полягає в тому, щоб усіма своїми освітніми засобами сприяти становленню, розвитку, вихованню в кожній дитині благородної людини шляхом виявлення її особистісних якостей. А це завдання можна реалізувати виконуючі наступні цілі:

- облагороджувати душу й серце дитини;
- розвивати пізнавальні і самостійні здібності;
- забезпечувати творче засвоєння дитиною розширеного й поглибленого обсягу знань та вмінь із певними характеристиками.

Отже, основна мета кожного майбутнього педагога повинна бути: сприяти становленню, розвитку, вихованню в кожній дитині благородної людини шляхом розкриття її особистісних якостей.

В наступних сучасних загальноосвітніх закладах багато базових понять, які не реалізуються в певній мірі, такі як: духовність, рівноправне спілкування дитини з вчителем, співчуття, співрадість, співпереживання, милосердя, бажання радувати людей, допомагати їм, громадська діяльність.

У процесі педагогічної практики кожний студент обов’язково мусить враховувати той факт, що наукові знання, отримані в вищому педагогічному закладі, стають частиною світогляду в учнів лише за тієї умови, коли вони: філософськи обґрунтовані, відповідають інтересам особистості; підкріплені життєвим досвідом; перетворені у систему переконань і принципів, сприяють досвіду гуманно особистісної педагогіки і тим самим – витісненню зі шкільного життя авторитаризму в будь-якому прояві.

Таким чином, учбово-пізнавальну діяльність школярів стимулюють не тільки цікавий навчальний матеріал і методи навчання, які пропонують студенти, але й та атмосфера, в якій протікає процес навчання. Тільки в атмосфері доброзичливості, поваги, довіри, співпереживання дитина охоче й легко приймає учбово-пізнавальну задачу. В атмосфері, де цінуються

особистісні якості учня – його самостійна думка, схильність до творчого пошуку, вона починає прагнути до вирішення складніших завдань.

Майбутній педагог повинен уміти співпрацювати і радитися з учнем. Співробітництво педагога й учнів мислиться нами як об'єднання їхніх інтересів і зусиль у вирішенні учбово-пізнавальних задач. Така форма спілкування, за якою дитина відчуває себе не тільки учнем, але й самостійно діючою особистістю. Педагог звертається до неї за допомогою, вони разом з'ясовують, встановлюють властивості, особливості того чи іншого предмета та явища, намічають шляхи розв'язання завдання. Дитина постійно повинна відчувати, що з нею рахуються, цінують її думку, що вона може вільно висловлюватися, висувати припущення, робити вибір.

Педагог повинен справді вірити в можливість кожної дитини і будь-які відхилення в її розвитку розглядати, в першу чергу, як результат недиференційованого підходу до неї. Сприймати невдачі учня як його нездібність і реагувати на них роздратовано, але без орієнтування на перспективу розвитку дитини – неприпустимо. Віра педагога в потенційні можливості та здібності кожного свого вихованця набуває справжнього сенсу тільки тоді, коли він переконаний у перетворюючій силі виховання і навчання, своєї педагогічної праці.

Важливо систематично прищеплювати дітям думку, що всі вони здібні. Перед тим, як давати учням нове учбово-пізнавальне завдання, потрібно попереджати їх про можливі труднощі та виражати надію, що всі вони зможуть їх перебороти.

Гуманне виховання не зводиться до вказівок, куди саме має рухатися дитина. Педагог має сприяти у взаємодії з дитиною розвитку її власних зусиль у пошукові свого індивідуального шляху розвитку, цінностей життя. Педагогічна допомога дитині в визначенні особистого шляху розвитку має бути звернена до всієї її духовної сфери [4].

Дослідження компонентів гуманного виховання особистості у педагогічному процесі здійснювалося двома напрямками. Перший з них – це підготовка студентів, майбутніх вчителів до роботи в режимі гуманних стосунків, ознайомлення їх з основними концептуальними положеннями експериментальної моделі гуманного виховання, відпрацювання принципів та технології цього процесу.

Другий напрямок – організації апробації експериментальної моделі в педагогічній практиці студентів п'ятого курсу в навчальних закладах міста Дніпропетровська: КЗОСЗШ № 6, № 10, № 15, № 21, № 35, № 52, № 72, № 80, № 99.

Осмилення теоретичних положень та ідей з питань розвитку гуманної особистості, здобутих на авторському семінарі з питань гуманної педагогіки Ш. О. Амонашвілі „Гуманно особистісний підхід до дітей в освітньому процесі”, опрацювання й експериментальна перевірка комплексу заходів, спрямованих на гуманізацію шкільного педагогічного процесу, а будь-який успіх у справі залежить від складових: чіткості ідей,

технології її організації і якості підготовки вихованців. Апробацію цієї експериментальної ідеї ми здійснювали наступними етапами.

На першому етапі завдання полягало в ознайомленні студентів з експериментальною моделлю гуманного виховання учнів та технологіями її здійснення.

Мотиваційне забезпечення передбачало: визначення мети досліджуваної роботи, основних показників її ефективності, методологічну зорієнтованість, обговорення засобів та шляхів реалізації моделі.

На другому етапі відпрацьовувалася технологія гуманного виховання, його зміст, аналізувались причини, які ускладнюють цей процес у закладах освіти. Також встановлювались можливі варіанти ефективності моделі та методики її оцінювання.

Третій етап – це аналіз педагогічних колективів і окремих педагогів у визначених закладах освіти.

Хоча майже всі вчителі й визначили актуальність досліджуваної проблеми, але піддавались сумніву самі критерії ефективності педагогічної діяльності. Потребувало зусиль ознайомлення учителів географів з методами гуманного виховання засобами свого предмета (так як на педагогічній практиці працювали майбутні вчителі географи).

На нашому експерименті увага зосереджувалась на рівні гуманної вихованості, якостей творчої особистості, сформованості у неї потреби до продовження своєї освіти. Такий суттєвий показник як турбота про іншу людину, співпереживання залишалися поза увагою 12% вчителів географів.

Так, найбільшою проблемою на шляху гуманізації педагогічного процесу є неготовність самих вчителів (65%); 40% вчителів наполягали на організації тривалих курсів з вказаної проблеми.

Розглядаючи результати дослідження, можна зробити такі **висновки**, що успіх у вихованні гуманності учнів можна було сподіватися за певних принципів:

- гуманна педагогіка звернена на облагородження душі і серця дитини, а знання мисляться як необхідна умова творчості;
- гуманна педагогіка вбирає дитину цілком, такою, якою вона є;
- гуманна педагогіка виховує дітей самим життям;
- гуманна педагогіка діалогічна, великодушна;
- гуманна педагогіка йде шляхом творчості й інновацій і тому далека від консерватизму.

Коли будь-який вчитель осягає педагогічні аксіоми і робить із них відповідні висновки для себе: благородна людина виховується благородною людиною; доброта виховується добротою; любов виховується любов'ю.

Джерелом яскравих гуманних переживань почуття задоволення дитиною своїм життям є прагнення творити радість для інших людей, нести дітям свою вищу ідеологію служіння Батьківщині, людству, цілям планетарної еволюції.

Суть гуманного педагогічного процесу, гуманно-особистісного підходу до дитини полягає в тому, що вчитель, будучи творцем цього

процесу, спрямовує його на певний розвиток сил і здібностей, які виявляються в багатогранній діяльності дитини; націлює його на виявлення і ствердження себе як особистості; насичує його вищими образами прекрасного в людських взаєминах, у науковому пізнанні, в житті.

Гуманно-особистісний освітній процес приймає дитину такою, яка вона є, приймає з її життям і пронизує це життя творчою любов'ю, всі труднощі перемагаються силою любові. Тим самим освітній процес створює кращі умови для виявлення з внутрішнього вогню духу дитини її майбутньої особистості, якостей її особистості, для спрямування її на пошук у собі своєї місії.

Перспективи розвитку теми, яку було розглянуто у даній статті, ми вбачаємо в подальшому дослідженні та аналізі змін, що відбуваються на сьогоднішній день в педагогічній освіті в Україні та світі.

Список використаної літератури

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя: трактат про початковий ступінь освіти, заснований на принципах гуманно-особистої педагогіки / Ш. О. Амонашвили // Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К.Реріха. – Хмельницький. –2002. – С. 27–29 **2. Бондаревская Е. В.** Гуманизация воспитания старшеклассников / Е. В. Бондаревская // Педагогика. –1991. – № 1. – С. 50-56 **3. Клименко В. В.** Механізм творчості. Чи можна його розвивати / В. В. Клименко. – К.: Шкільний світ. – 2001. – № 2 – 3. – С. 82-83 **4. Кульневич С. В.** Педагогика личности от концепций до технологий. Учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистров и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр „Учитель”. – 2001. – С. 10 – 11

Ламекіна Г. О. Здійснення гуманно-педагогічного підходу при підготовці майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах

Формування справжнього патріота та дійсно гуманної особистості є головним завданням усіх закладів освіти держави. Поняття гуманність та духовність, на наш погляд, являються спільними рисами педагогічного процесу. Гуманно-особистісний освітній процес та громадянське виховання сьогодні – це найпріоритетніший напрям роботи закладів освіти різних типів. Гуманізація освіти охоплює не тільки зміст освіти, способи її здобування, системні завдання, але й розвиток людини, яка здобуває освіту, розвиток соціального середовища. Стаття є спробою узагальнити результати теоретичних і науково-експериментальних пошуків, які розроблюються і впроваджуються протягом тривалого часу в руслі гуманно-особистого підходу до учнів у педагогічному процесі. У статті аналізуються поняття гуманність, особистість, освітній процес що різнобічно розглядаються в педагогічній науці, а у сукупності не мають однозначного змісту і визначення. Автор вперше розглядає поняття

„гуманно-особистісний освітній процес” як чинник професіоналізму у викладацькій діяльності.

Ключові слова: гуманність, особистість, гуманно-особистісний освітній процес.

Ламекина А. А. Осуществление гуманно-педагогического подхода при подготовке будущих педагогов в высших учебных заведениях

Формирование настоящего патриота и действительно гуманной личности является главным заданием всех заведений образования государства. Понятие гуманность и духовность, на наш взгляд, являются общими чертами педагогического процесса. Гуманно-личностный образовательный процесс и гражданское воспитание сегодня – это самое приоритетное направление работы заведений образования разных типов. Гуманизация образования охватывает не только содержание образования, способы его получения, системные задания, но и развитие человека, который получает образование, развитие социальной среды. Статья является попыткой обобщить результаты теоретических и научно-экспериментальных поисков, которые разрабатываются и внедряются в течение длительного времени в русле гуманно-личностного подхода к ученикам в педагогическом процессе. В статье анализируются понятия гуманность, личность, образовательный процесс, что разносторонне рассматриваются в педагогической науке, а в совокупности не имеют однозначного содержания и определения. Автор впервые рассматривает понятие „гуманно-личностный образовательный процесс” как фактор професіоналізму в преподавательской деятельности.

Ключевые слова: гуманность, личность, гуманно-личностный образовательный процесс.

Lamekina A. A. Realization of Humanely-Pedagogical Approach at Preparation of Future Teachers in Higher Educational Establishments

A modern mission of teachers, organizers of education, is the real help society on the whole and to everybody, in particular, in creation of culture of mutual relations between people, in application of new, more effective forms and methods of education of responsible citizen of our state. Forming of the real patriot and indeed humane personality is the main task of all establishments of formation of the state. Concept humanity and spirituality, in our view, are the general lines of pedagogical process. Humane-personality educational process and civil education today is priority work of establishments of formation of different type's assignment. Aspects of development of ways of modernization of the national system of education, requirement in development of the untraditional going near determination of maintenance, forms and methods of organization of educational process, studied in establishments of different type. Humanizing of education engulfs maintenance of education, methods of his receipt, system tasks not only, but also development of man, which gets education, development of social environment. The article is an attempt to generalize the results of theoretical

and scientific and experimental searches which are developed and inculcated during great while in the river-bed of the humane-personality going near students in a pedagogical process. In the article concepts are analyzed humanity, personality, educational process that scalene examined in pedagogical science, and in totality does not have unambiguous maintenance and determination. An author first examines a concept „Humanely-personality educational process” as a factor of professionalism is in teaching activity.

Key words: humanity, personality, humanely-personality educational process.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – проф. Зеленська Л. І.

УДК 378 (477):339.924 (4)

І. О. Лисенко

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЯК ЕЛЕМЕНТ ОСВІТНЬОГО МАРКЕТИНГУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Зміни політичного та соціально-економічного характеру, що відбулися за роки незалежності України, зокрема трансформація усієї економічної системи, перехід на ринкові відносини у всіх галузях економіки, вплинули на сферу освіти, принципи і засади формування якої в нових умовах набули інших ознак і пріоритетів. Освіта – важлива галузь національної економіки, що динамічно розвивається, де в останні роки загострилася конкуренція. Для неї характерним є наявність різноманітних форм, типів навчання, напрямів, спеціальностей, які пропонують вищі навчальні заклади (ВНЗ), відмінності у внутрішніх вимогах до підготовки, складання предметів у різних навчальних закладах, і, нарешті, велика кількість самих закладів, які функціонують на ринку освітніх послуг. Отже, сьогодні ринок освітніх послуг – складна та динамічна категорія, яка формується під впливом безлічі змінних чинників. Тому в умовах зростаючої конкуренції актуалізується проблема визначення основних цілей, системи дій, орієнтованих на задоволення потреб, запитів споживачів і замовників освіти. Від маркетолога освіти вимагається постійне врахування змін, які відбуваються у соціальному середовищі, та швидка адаптація до нових проявів суспільного розвитку.

Вирішенням зазначеної проблеми є професійна орієнтація школярів, випускників загальноосвітніх закладів, випускників закладів вищої освіти, які мають на меті здобуття другої вищої освіти, тобто абітурієнтів – потенційних споживачів послуг вищої освіти.

В Україні проводяться численні дослідження ринку професійної освіти. В економічній науці провідними напрямками наукових пошуків насамперед є: макроекономічна роль професійної освіти (Л. Антошкіна, О. Грішнова, І. Каленюк, Н. Верхоглядова), її організаційно-економічний і фінансовий механізми (Т. Боголіб, Г. Євтушенко, В. Куценко), менеджмент і маркетинг в освітній сфері (Л. Батченко, Г. Дмитренко, М. Матвій, Т. Оболенська), формування кадрового потенціалу (С. Бандур, М. Долішній, Т. Заяць, А. Криклій, Р. Патора, У. Садова, Л. Семів, О. Хомра, Л. Шевчук, Л. Янковська) та ін. Окремі аспекти управління вищими навчальними закладами, та організації маркетингу в освітній сфері висвітлено в працях Л. В. Батченко [1], Т. Є. Оболенської [2], С. Я. Салиги [3].

Незважаючи на значні результати наукових досліджень в галузі надання освітніх послуг, ретельний аналіз літературних джерел показав, що в наукових працях не знайшли ще належного відображення деякі аспекти сфери управління профорієнтаційною роботою ВНЗ.

Метою дослідження є узагальнення теоретичних та розробка методичних положень та практичних рекомендацій щодо підвищення ефективності профорієнтаційної діяльності ВНЗ.

Формування системи вищої освіти і становлення регіонального ринку освітнянських послуг зробили істотний вплив на умови діяльності вищих навчальних закладів. Зовнішнє середовище функціонування ВНЗ стало якісно інше: підвищується міра його невизначеності, з'являються невраховані чинники, певні ризики. В ВНЗ виникла гостра необхідність адаптації до жорстких реалій конкуренції. Управління ВНЗ в цих умовах має бути більш пристосованим до ринкової саморегуляції. Тому все частіше говорять про необхідність маркетингового підходу до управління профорієнтаційною роботою ВНЗ.

Аналіз досліджень науковців дозволяє визначити декілька підходів до визначення терміну „професійна орієнтація”. Так, у роботах, безпосередньо присвячених профорієнтаційній роботі в школах як кульмінаційному компоненту професійної орієнтації, підкреслюється, що метою профорієнтації учнів є формування професійного самовизначення, структура якого включає: професійну спрямованість, професійну освіченість, професійну самосвідомість, професійні наміри. При цьому структура профорієнтації як різновиду навчально-виховної діяльності включає: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий, контроль-регулюючий, оцінково-результативний [4, с. 9].

Узагальнюючи накопичений досвід у сфері теорії й практики профорієнтації, виявлених суперечностей та шляхів їх розвитку й вирішення, О. Джура формулює визначення профорієнтації таким чином: „це багатовимірна цілісна система науково-практичної діяльності суспільних інституцій, які відповідають за підготовку молоді до обрання професії та вирішують комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-фізіологічних завдань щодо формування в молоді

професійного самовизначення, адекватного індивідуальним особливостям кожної особистості та потребам суспільства у кадрах високої кваліфікації. Ця система є підсистемою у загальній системі безперервної освіти й виховання, метою яких є всебічний розвиток особистості, реалізація її творчих потенцій, формування духовної культури молоді” [5, с. 10].

В. Харламенко формулює таке авторське визначення професійної орієнтації: „професійна орієнтація – це цілісна динамічна система, що складається із структурних одиниць (підсистем, компонентів), які взаємопов’язані між собою комплексністю мети, завдань і сприяють оптимізації вибору професії з урахуванням потреб ринку праці” [6, с. 10].

Основним об’єктом профорієнтаційної діяльності є зайняте та незайняте населення, в тому числі молодь, що навчається, звільнені працівники та особи з обмеженою працездатністю.

Важливою умовою ефективності системи профорієнтаційної роботи, нашу думку, є наступність окремих її елементів, на кожному з яких профорієнтація має свої завдання, свої методи:

1) профорієнтаційна робота у школі. Основне завдання профорієнтації на цьому етапі – професійна просвіта та визначення здібностей і професійних намірів учнів;

2) профорієнтаційна робота у позашкільних навчальних закладах, цього етапу характерна систематизація досвіду, знань, умінь, навичок, набутих на першому етапі;

3) профорієнтаційна робота у професійному середовищі, тобто професійна переорієнтація – етап не обов’язково присутній на трудовому шляху кожної особистості, лише в тих випадках, коли людина під впливом тих чи інших обставин вирішує змінити професію. Професійна переорієнтація – це, як правило, тривалий і дуже складний і суперечливий процес переходу особистості від однієї професії до іншої на основі набутих професійних якостей. При цьому в процесі переорієнтації виділяють кілька основних елементів, кожен з яких вимагає специфічного підходу професійних консультантів через своєрідність психічного стану особистості.

В основу профорієнтаційної діяльності покладені такі принципи:

- комплексний характер профорієнтаційних послуг: організація профорієнтаційної діяльності повинна здійснюватись в соціальному, економічному, психолого-педагогічному, медико-фізіологічному професійному напрямках для забезпечення різнобічної готовності молодої людини до вибору професії;

- узгодження інтересів особи та суспільства через ринок праці;

- діяльнісний підхід до визначення професійної придатності;

- рівні можливості отримання профорієнтаційних послуг громадянами України та іноземними громадянами, з якими Україна має відповідні угоди, незалежно від місця роботи чи навчання, віку, статі, національності, релігійних переконань;

- доступність професійної та іншої інформації стосовно можливостей вибору чи зміни професії, форм навчання та працевлаштування;
- добровільність і безкоштовність отримання профорієнтаційних послуг усіма групами населення на гарантованому державному рівні;
- конфіденційний і рекомендований характер висновків профконсультацій і профдобору, додержання працівниками профорієнтаційних норм професійної етики;
- взаємозв'язок школи, сім'ї, виробництва та громадськості в здійсненні профорієнтаційних заходів [7, с. 190 – 191].

Структура профорієнтації включає кілька основних елементів, головна відмінність між якими полягає в різних цілях профорієнтаційної діяльності. Це такі елементи:

- професійне інформування особистості;
- професійне консультування;
- професійний відбір;
- професійна адаптація.

Для економічного розвитку ВНЗ перший елемент є головним. Професійне інформування – це система заходів із накопичення, систематизації й поширення відомостей про: основні положення нормативно-правових актів з питань праці та зайнятості населення; світ професій; вимоги професій до працівника; форми, умови здобуття професій, спеціальностей; додаткову потребу економіки в кадрах за професійно-кваліфікаційним складом; планування професійної кар'єри.

Метою професійного інформування є організація інформаційного простору, який дозволяє особистості отримати максимум відомостей про різноманітні професії та їх ринок у регіоні, про суспільну потребу у фахівцях того чи іншого профілю. Також цей інформаційний простір призначений формувати уявлення про зміст професій і спеціальностей, про їх вимоги до окремої людини, про шляхи і способи відповідної фахової підготовки. Отже, цей елемент виконує функцію профорієнтаційного обслуговування населення або профпросвіти [8, с. 289 – 291]. Оскільки провідним його компонентом є інформація як сукупність певних фактів, то якість і ефективність реалізації цього елемента системи профорієнтації в першу чергу залежить від адекватності, повноти, досяжності, достовірності, перспективності, зрозумілості і виразності інформації.

Професійне інформування може здійснюватись як для учнів чи студентів навчальних закладів, так і для населення зрілого віку, але в будь-якому випадку має бути тісно пов'язане з потребами регіону. Професійне інформування може здійснюватись шляхом бесід, лекцій, за допомогою публікацій в різноманітних засобах масової інформації, за посередництвом різних індивідуальних і групових заходів для окремих категорій населення (наприклад, соціальна реклама не дуже популярних професій за допомогою преси, електронних ЗМІ, плакатів, буклетів тощо).

Професійне інформування є елементом освітнього маркетингу. Ми погоджуємося з думкою сумських науковців, що освітній маркетинг – це

один із напрямів діяльності з управління навчальним закладом в умовах ринкової економіки, який забезпечує дослідження попиту на освітні послуги та певні знання понад встановлені державою стандарти, впливає на розвиток освітніх потреб громадян шляхом розроблення й впровадження концепції надання їм якісного освітнього продукту [9, с. 112]. Професійне інформування здійснюється за допомогою маркетингових комунікацій, які є, безумовно, основним засобом просування освітніх послуг ВНЗ. Вибір й інтенсивність застосування комунікаційних елементів важливі для основних учасників комунікаційного процесу – вищих навчальних закладів (продавців освітніх послуг) і абітурієнтів (їх споживачів). За таких умов комунікаційні заходи стають основним інструментом проведення профорієнтаційної роботи у вищій школі.

Ринок комунікацій України перебуває у прямій залежності від розвитку, в першу чергу, споживчого ринку та ринку засобів масової інформації. Використання засобів поширення маркетингових комунікаційних повідомлень у найближчі роки зміниться в бік активнішого застосування Internet-технологій у зв'язку з інтенсивним впровадженням комп'ютерних технологій у всі сфери господарювання, у т. ч. у сферу вищої освіти. Але традиційними залишаються друковані засоби масової інформації через свою відносну дешевизну та різнопланове спрямування, а також радіо і телебачення – через широке масове охоплення аудиторії (табл. 1).

Таблиця 1

Основні види засобів комунікацій, які використовуються вищими навчальними закладами при здійсненні професійної орієнтації

<i>Засоби комунікацій</i>	<i>Основні види і носії</i>
Реклама	Преса, телебачення, радіо, друкована, зовнішня
Public relations	Редакційні статті, інтерв'ю, прес-релізи, презентації, урочисті ювілеї, Дні відкритих дверей, профорієнтаційні зустрічі в школах, технікумах, лобі-зв'язки з органами державної виконавчої влади
<i>Особисті контакти (продажі)</i>	Усні рекомендації випускників, профорієнтаційні бесіди в школах, ПТУ, технікумах, День відкритих дверей, участь у Ярмарку навчальних місць і професій, робота Приймальної комісії
<i>Стимулювання збуту</i>	Підготовчі курси, експозиції в місцях продажу (Приймальна комісія), стимулювання власного персоналу

Комунікаційна діяльність вищого навчального закладу має такі особливості: 1) стала періодичність; 2) загальновідомі способи реклами,

пропаганди, виставкової діяльності – дні відкритих дверей, виступи в нижчих за рангом навчальних закладах, щорічні виставки. У ході дослідження особливостей маркетингу освіти стало зрозумілим, що комунікації повинні здійснюватись на 3-х рівнях: безпосередньо на рівні навчального закладу; на рівні факультетів та інститутів; на рівні кафедр [10, с. 55]. Вважаємо за необхідне підкреслити, що ці особливості в повній мері ураховуються в маркетингово-профорієнтаційній діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Основними напрямки маркетингово-профорієнтаційної роботи ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка” є:

- ознайомлення населення регіону, України з освітніми послугами ЛНУ через засоби масової інформації та мережу Інтернет;
- проведення Днів відкритих дверей, Днів абітурієнта, Ярмарку випускників;
- організація профорієнтаційних виїздів до шкіл міст Луганської і Донецької областей;
- консультації з профорієнтаційної роботи в інститутах та на факультетах ЛНУ;
- залучення абітурієнтів до пробного тестування;
- залучення іноземних студентів до навчання в ЛНУ;
- рекламні кампанії;
- профорієнтаційна робота у прикордонних районах Російської Федерації;
- маркетингові дослідження;
- участь у виставках;
- виготовлення рекламних матеріалів;
- інформаційна підтримка роботи Інтернет-сайту ЛНУ;
- висвітлення в ЗМІ загальноуніверситетських, науково-практичних, культурно-спортивних заходів, які підтримують його позитивний імідж;
- роз'яснювальна робота в ЗМІ щодо правил прийому до університету за результатами незалежного тестування.

Зупинимося на деяких аспектах рекламно-профорієнтаційної роботи університету протягом 2010 – 2011 навчального року.

1. Організація профорієнтаційних виїздів до шкіл міст Луганської і Донецької областей. Усі райони Луганської області й окремі райони Донецької були закріплені за окремими інститутами й факультетами з урахуванням відстані, а також їхніх побажань. Але отримані результати, залежали не тільки від кількості відвідувань, але й від якості проведення заходів. Рекламна кампанія в цілому була спрямована на учнів шкіл, училищ, коледжів і мала на меті познайомити абітурієнтів з навчальними послугами ЛНУ й ознайомлення зі здобутками й МТБ університету. Другий напрямок впливу – підтримка позитивного іміджу університету й закріплення в абітурієнтів думки щодо подальшого навчання в ЛНУ.

2. Профорієнтаційна робота у прикордонних районах Російської Федерації здійснювалася сумісно з ПК у 10 районах Ростовської області. За

три відрядження (15 діб) охоплено близько 2000 випускників у школах, НПК, коледжах, іноземних громадян із РФ. Спільно з професором І.Ф. Кононовим було проведено маркетингове дослідження ринку освітніх послуг прикордонних районів РФ, результатами якого ми користувались у мотивації потенційних абітурієнтів. До профорієнтаційної роботи залучені нові міста: Гуково, Зверево, Донецьк, Каменоломні. Результатом цієї роботи стало набір 51 абітурієнта 33(д/в), 18 (з/в), що склало у грошовому еквіваленті близько 361 тис. грн. на рік.

3. *Маркетингові дослідження* потенційних споживачів й ринку освітніх послуг ЛНУ. Із метою вивчення ефективності рекламної кампанії відділом маркетингу спільно з приймальною комісією, було проведено опитування абітурієнтів загальною кількістю 966 абітурієнта з різних районів Луганської області, областей України щодо факторів впливу на прийняття рішення при обранні вишу. Зупинимося на кількох показниках щодо денного відділення.

3.1. Так, абітурієнти, дізналися про ЛНУ:

- 47% – від знайомих (слухи, плітки), у 2010 – 33%;
- 21% – від батьків;
- 17% – із ЗМІ;
- 15% – у школі в ході профорієнтаційної роботи.

3.2. Із чинників, які вплинули на обрання спеціальності, абітурієнти назвали:

- 31% – опитаних назвали якість освіти й авторитет викладачів;
- 25% – актуальність та унікальність обраної спеціальності;
- 18% – престиж;
- 13% – міжнародна відомість ЛНУ;
- 13% – не можуть виділити причину.

3.3. На запитання, чим відрізняється ЛНУ від інших вишів, відповіді наступним чином:

- 45 % – широкий спектр спеціальностей;
- 19% – європейська якість освіти;
- 15 % – різноманітні міжнародні освітні програми;
- 10%. – самореалізація.

3.4. Вступаючи до вишу, абітурієнти прагнуть отримати:

- 60% (55) – глибокі знання за обраною спеціальністю;
- 24% – диплом;
- 11% – шукають самореалізації в науковому житті;
- 4% – шукають самореалізації в культурному житті.

3.5. На запитання стосовно джерел інформації про спеціальності ЛНУ, відповіді виглядають так:

- 8% – із ЗМІ;
- 9% – із Днів відкритих дверей;
- По 14% – при відвідуванні ПК та від друзів;
- 10% – від батьків та родичів;
- 6% – у ході профорієнтаційної роботи.

3.6. Чи вплинула на прийняття вашого рішення стосовно навчання в ЛНУ інформація в ЗМІ: близько 80% абітурієнтів відзначили, що вплинула. Тому вважаємо за доречне продовжити інтенсифікувати співпрацю з мас-медіа. Проте є сегмент аудиторії, на яку ЗМІ не мають впливу. Це потрібно враховувати при побудові профорієнтаційної кампанії.

Наведеними вище даними, отриманими з опитування, слід керуватися в визначенні каналів поширення інформації в ЗМІ для розміщення реклами університету, з метою раціонального використання коштів та забезпечення ефективного зв'язку з абітурієнтами та особами, які впливають на них (батьки, родичі, вчителі).

На деяких із нових форм рекламно-профорієнтаційної роботи дозволять зупинимися більш детально. По-перше, розпочато адресна робота з абітурієнтами з використанням сучасних інформаційних засобів: мобільного зв'язку й мережі Інтернет. Для цього розроблений комплекс заходів направлений на збирання номерів телефонів і особистих e-mail абітурієнтів через які організовано пропагування спеціальностей ЛНУ й інформування студентів про події й досягнення університету. По-друге, відділом маркетингу з залученням структурних підрозділів університету, профспілки студентів, студпарламенту розпочата робота з просування ЛНУ через соціальні мережі.

4. *Участь у виставках.* У цьому році відділ маркетингу приймав участь у Міжнародній виставці „Сучасні освітні заклади Україні – 2011”, на якій наш університет, шостий раз поспіль, отримав нагороду найвищого гатунку – Гран-прі „За досягнення в науковій діяльності” та дві Золоті медалі в різних номінаціях. Що надало довгостроковий інформаційний привід для підтримки позитивного іміджу університету.

5. *Робота прес-центру.* Протягом навчального року завдяки роботі прес-служби було забезпечено інформаційну підтримку із залученням університетських, регіональних та всеукраїнських ЗМІ до висвітлення більшості заходів, які проводились на базі університету, безпосередньо університетом, або у яких брали участь представники ЛНУ. Слід підкреслити, що з метою покращення результативності роботи прес-центру необхідно впорядкувати систему інформаційного обміну в університеті (структурні підрозділи, інститути, факультети, кафедри тощо) мають вчасно повідомляти про заплановані заходи відділ маркетингу й відділ комп'ютерної поліграфії та дизайну. Формувати плани роботи університету та його структурних підрозділів з урахуванням маркетингової, а зокрема рекламної стратегії ЛНУ.

6. *Співпраця й реклама в ЗМІ.* У 2010 – 2011 н.р. відділом маркетингу було організовано та проведено медіа-кампанію з популяризації та просування бренду Луганського національного університету на ринку освітніх послуг. Медіа-кампанія включала регулярне розміщення безкоштовних PR-матеріалів у всеукраїнських та місцевих ЗМІ, що висвітлювали ключові події життя університету. Лише за результатами святкування 90-річчя ЛНУ вийшли сюжети в телевізійних новинах 6

всеукраїнських каналів, близько 20 публікацій в газетах та журналах України та регіону, понад 70 інформаційних повідомлень на сайтах тільки обласних інформаційних агенцій.

Крім того було витрачено близько 100 тисяч гривень на розміщення реклами та оголошень у рамках проведення профорієнтаційної роботи і забезпечення набору на 2011 – 2012 н.р. У середньому, у ході медіа-кампанії у регіональних ЗМІ щотижнево виходила позитивна інформація про ЛНУ в різному форматі (ефіри на ТБ і радіо, новини, інформаційні повідомлення, репортажі, статті, інтерв'ю та інше).

Відзначимо, що серед рекомендацій відділу, а краще б сказати вимог, є обов'язкове дотримання умов подачі заявок на висвітлення подій та попереднє погодження формату роботи ЗМІ на заході. (приклад висвітлення присудження рекорду України викладачеві БТЕТ Ользі Віщенко).

Ураховуючи дані аналізу, можна надати наступні рекомендації по удосконаленню маркетингово-профорієнтаційної роботи ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. Структурні підрозділи університету повинні більше приділяти уваги профорієнтаційній роботі у школах. В основу напрямків профорієнтаційної роботи у новому навчальному році необхідно покласти позитивний досвід минулих років університету і деталізувати деякі аспекти, а саме:

- скласти плани профорієнтаційної роботи та призначити відповідальних в інститутах і на факультетах та забезпечити його виконання;
- забезпечити представництво деканів, завідувачів кафедр, професорів на профорієнтаційних заходах;
- забезпечити анкетування учнів шкіл для використання результатів для Інтернет-маркетингу;
- обов'язково відвідувати шкільні олімпіади директорам, деканам, завідувачів профільними кафедрами;
- встановити дієві зв'язки з середніми школами міста й районів області, відвідувати культурні, спортивні та виховні заходи у школах, батьківські збори, надавати допомогу в організації цих заходів школам (шефство);
- залучати до профорієнтаційної роботи патріотично налаштованих до Альма матер колишніх випускників ЛНУ, які працюють у закладах освіти.

На цьому етапі розвитку вищої школи за умов зростаючої конкуренції, зумовленої економічною та демографічними кризами в Україні, неодмінною передумовою успішного розвитку та підвищення престижності сучасного ВНЗ є налагодження дієвої і високоефективної профорієнтаційної діяльності.

Наголошується, що комунікації є ефективним методом інформування потенційних споживачів про специфіку надання освітніх послуг конкретним вищим навчальним закладом, тобто комунікаційні інструменти стають ефективним засобом професійної орієнтації на ринку.

Проаналізовано маркетингово-профорієнтаційна робота ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», в результаті чого виявлено конкурентні переваги ВНЗ. Проведене опитування цільової аудиторії показало, що мотивація абітурієнтів Луганської області відповідає загальним ціннісним орієнтирам у суспільстві (одержання спеціальності вищої кваліфікації, що відповідає типу характеру і схильностям, пошук престижної і високооплачуваної роботи або пошук роботи взагалі). Вибір конкретного навчального закладу більшістю абітурієнтів обумовлений одержанням престижної і високооплачуваної спеціальності.

Таким чином, достатня, неупереджена, системна маркетингова інформація, адекватний аналіз певних змін на ринку освіти, та потенційних споживачів освітніх послуг дозволяє маркетологу освіти визначати і пропонувати основні напрями профорієнтаційної роботи за напрямками ВНЗ, а також вносити пропозиції щодо коригування рекламної політики університету.

Із врахування цього, саме в руслі оптимізації підходів до організації маркетингово-профорієнтаційної роботи ВНЗ, розробці методології та практичних рекомендацій і вбачається доцільність подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Батченко Л. В.** Формування інноваційного менеджменту в системі професійної освіти в умовах перехідної економіки: дис. канд. екон. наук: спец. 08.02.02 „Економіка та управління науково-технічним прогресом„ / Л. В. Батченко // Донецька держ. академія управління. – Донецьк, 1997. – 194с.
- 2. Оболенська Т. Є.** Маркетинг у сфері освітніх послуг: дис. д-ра екон. наук: спец. 08.06.02 „Підприємництво, менеджмент та маркетинг” / Т. Є. Оболенська // Київський національний економічний ун-т. – К., 2002. – 367с.
- 3. Салига С. Я.** Управління вищими навчальними закладами: монографія / С. Я. Салига, О. В. Яришко. – Запоріжжя. : ЗЦНТІ, 2005. – 194 с.
- 4. Опачко М. В.** Професійна орієнтація учнів в процесі розв’язування задач фізико-технічного змісту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / М. В. Опачко. - К., 2001. - 20 с.
- 5. Джура О. Д.** Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / О. Д. Джура. – К., 2004. – 17 с.
- 6. Харламенко В. Б.** Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Б. Харламенко. – К., 2002. – 19 с.
- 7. Олійник А. Д.** Профорієнтаційна робота фахівців аграрного профілю у системі „школа – коледж – університет” / Олійник А. Д., Пономаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. праць. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – 2011. – Вип.3. – С. 187 – 195.
- 8. Одегов Ю. Г.** Управление персоналом : учебник / Ю. Г. Одегов, П. В. Журавлев. – М. : Финстат-

информ, 1997. – 875 с. **9. Телетова С. Г.** Педагогічний маркетинг у діяльності навчальних закладів / С. Г. Телетова, А. С. Телетов // Маркетинг і менеджмент інновацій, 2011, № 3. – С. 117 – 124. **10. Телетов О. С.** Рекламна діяльність вищого навчального закладу / О. С. Телетов, М. В. Провозін // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2011. – № 2. – С. 53 – 64.

Лисенко І. О. Профорієнтаційна робота як елемент освітнього маркетингу вищого навчального закладу

У статті обґрунтовано доцільність запровадження й розвитку маркетингових технологій у профорієнтаційній роботі сучасного вищого закладу освіти. Розглядаються аспекти вивчення попиту та мотивації споживачів освітніх послуг ВНЗ. Визначено необхідні передумови застосування комунікацій у вищій школі та основні елементи комунікаційної діяльності вищих навчальних закладів при проведенні профорієнтаційної роботи. Розглянуто інструментарій визначення ефективності комунікацій у рамках професійної орієнтації зацікавленої аудиторії на ринку послуг вищої освіти на прикладі діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, маркетинг освіти, професійна орієнтація, профорієнтаційна робота.

Лысенко И. А. Профорієнтационная работа как элемент образовательного маркетинга высшего учебного заведения

В статье обоснована целесообразность внедрения и развития маркетинговых технологий в профорієнтационной работе современного высшего учебного заведения. Рассматриваются аспекты изучения спроса и мотивации потребителей образовательных услуг ВУЗа. Определены необходимые предпосылки применения системы коммуникаций в высшей школе и основные элементы коммуникационной деятельности высших учебных заведений при проведении профорієнтационной работы. Рассмотрен инструментарий определения эффективности коммуникаций в рамках профессиональной ориентации заинтересованной аудитории на рынке услуг высшего образования на примере деятельности Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, маркетинг образования, профессиональная ориентация, профорієнтационная работа.

Lysenko I. O. Professional Orientation as Part of Educational Marketing of a Higher Education Institution

The article substantiates expediency of establishing and developing of marketing technologies in the career-oriented work of modern higher education. Here analyzed aspects of the study of demands and motivations of consumers of educational services of the higher education institution. In the article determined necessary conditions of implementation of the communication system in higher

education and the basic elements of the communication activities of higher education institutions during career choice. Here analyzed the tools of determination of communication effectiveness in the framework of career choice in the services market of higher education by the example of Luhansk Taras Shevchenko National University. Thus, in the article analyzed complete and impartial marketing information system. An adequate analysis of certain changes in the education market and potential consumers of educational services allow educational marketers to define and offer basic educational directions of career choice in the areas of high school, and make suggestions for corrections of the advertising policy of the University.

Key words: higher education, marketing education, vocational guidance, vocational guidance work.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. Н.

УДК 378.147

Н. І. Недвига

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЯК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Вища освіта є визначальним показником національно-культурного відродження, соціально-економічного і науково-технічного суверенітету України. Тому навчально-виховний процес у освітніх закладах, як і суспільне середовище в цілому, повинен бути максимально зорієнтований на формування розвинутої, самодостатньої особистості. Студент отримує нескінченну множину інформаційних впливів із усього світу, вступає у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн. Ці впливи за змістом, орієнтацією не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що суттєво ускладнює визначення самостійної позиції майбутнього спеціаліста. Щоб залишатися самим собою, студент має бути значно розвиненішою, самодостатньою особистістю. Педагогічні інновації в технічному вузі – це результат творчого пошуку оригінальних нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Вони бувають планові (системні) та стихійні, виникають в результаті існуючих суперечностей між оновленими і старими методами навчання та виховання, між зростаючим потоком інформації та неможливістю її застосування в навчально-виховному процесі, між особистісними можливостями кожного учасника навчально-виховного процесу та загальним станом викладання. У сучасних умовах суттєво актуалізується така функція навчального процесу

як навчити студента використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній та ін. Завдання педагога вищої школи – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність у органічне засвоєння знань в якості методологічної бази. Творче засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу [1]. На основі відстеження тенденцій сучасної філософії освіти нами здійснена спроба сформулювати модель конкурентоспроможного спеціаліста, складовими особистості якого є: оволодіння сучасними науково-інформаційними технологіями, здатність до творення змін і прийняття змінності, комунікативність, здатність до розвитку і саморозвитку особистості, самостійних і усвідомлених дій, готовність до інноваційного типу діяльності, інноваційного типу мислення, інноваційного типу культури, оволодіння високим ступенем самодосконалення, розвинена самодостатня особистість. Це вимагає, на нашу думку, підготувати майбутнього інженера – громадянина, який був би здатний на індивідуальному рівні органічно взаємодіяти з людством, із громадянами інших країн і в сфері виробництва, і в сфері політичних відносин, і в сфері духовній. Отже, треба перетворити знання на активний важіль діяльності кожного майбутнього фахівця. Однією з важливих проблем у системі освіти є спрямованість навчального процесу на вміння, використовуючи усі знання, аналізувати те, що відбувається навколо людини – і в суспільному розвитку, і в природних обставинах[2].

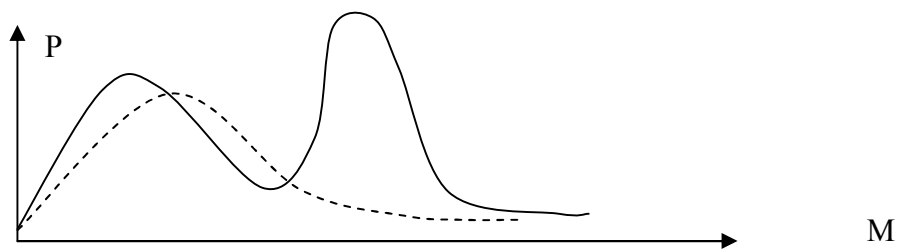
Стан наукової розробленості проблеми розвитку творчого потенціалу особистості, творчої індивідуальності показує, що дана проблема досліджується на філософському, культурологічному, психологічному, акмеологічному і педагогічному рівнях. Особливу позицію в цьому плані займає вивчення екзистенціально-творчого розвитку особистості в руслі психотерапевтичних підходів (Т. А. Флоренська, А. В. Копйов, А. В. Орлов, С. А. Смірнов, І. М. Семенович, Є. Т. Соколова), які виходять з діалогічної парадигми освіти. Рефлексивно-творчий аспект розвитку особистості є основним у руслі проблем сучасної психології рефлексії (В. К. Зарецький, Г. І. Давидова, Я. А. Пономарьов, С. О. Степанов) і сучасної рефлексивної педагогіки (А. А. Тюков, С. Д. Неверкович, Ю. А. Репецький, Л. І. Мішик, В. І. Слободчиков, І. М. Семенов, Г. Ф. Похмелкіна). В рамках рефлексивної психології розглядалися акмеологічні аспекти вдосконалення професійної діяльності майбутніх інженерів (О. С. Анісімов, А. А. Деркач, І. М. Семенов, А. В. Балаєва, Н. В. Кузьміна), рефлексивні механізми і засоби проектування інновацій в управлінській діяльності вивчалися у рефлексивній психології і педагогіці творчості (В. М. Дюков, І. М. Семенов). Проблематика рефлексивного управління розглядалась з огляду на рефлексивно-педагогічні основи соціокультурного проектування (Ю. В. Громико, Н. Г. Алексєєв). Разом з тим, педагогічна наука, як і раніше, знаходиться в пошуку способів реалізації особистісно зорієнтованої мети навчання студентів, що сформовані психологічно і знаходять своє концептуальне втілення в педагогіці, що обґрунтовує і розробляє такі

питання, як проектування творчого педагогічного простору, в якому будуть представлені всі елементи традиційного освітнього простору у вузі. Однак, в педагогічній практиці ідеї творчої взаємодії, що призвані змінити традиційне навчання у технічному вузі, реалізуються далеко не достатньо. З урахуванням цього було визначено тему дослідження „Інноваційні підходи до підготовки майбутніх інженерів як творчої особистості в контексті конкурентоспроможності”.

Ефективність підготовки майбутнього інженера до професійної діяльності визначається, на нашу думку, рівнем розвитку його творчого потенціалу і відбуватиметься за таких педагогічних умов: відображення у змісті навчальних предметів рефлексивного відношення студента до власної діяльності, критичного аналізу і конструктивного вдосконалення; створення у навчальному процесі ситуацій, що спонукають майбутнього інженера до самостійного усвідомлення змісту і засобів відтворення професійної діяльності крізь призму усвідомлення себе в цій позиції і оцінкою ефективності своєї діяльності; використання прогресивних інноваційно-комунікативних технологій особистісно орієнтованого навчання, що сприяють набуттю майбутніми інженерами особистого досвіду регулювання відносин з партнерами в технічному середовищі на основі особистісно діяльнісного підходу [3]. У дослідженні під новоутворенням, що виникає в результаті спеціальної цілеспрямованої підготовки до професійної діяльності, ми розглядаємо модель індивідуальності конкурентоспроможного спеціаліста, зокрема розвиток його творчого потенціалу. Професійна діяльність майбутнього інженера може здійснюватися на різних рівнях і різними засобами. Але у будь-якому випадку вона вибудовується на засадах його певної компетентності й готовності в умовах організації виробничого процесу з урахуванням стандартів, що існують. Традиційно ефективність підготовки майбутніх спеціалістів технічного профілю до виконання професійних функцій у виробничому процесі досліджується в межах утворень пізнавальної сфери (знання, уявлення, вміння, навички) або особистісних новоутворень таких, як готовність до діяльності, спрямованість особистості, компетентність тощо.

У контексті професійної діяльності конкретної особистості діяльність виявляє себе не тільки як володіння знаннями щодо розуміння рефлексивності, але й як дії, що забезпечують усвідомлене виконання вимог у просторі тих функцій, що визначаються означеною професією. На нашу думку, доцільно виокремити рефлексивно-творчі знання, вміння та навички особистості, що належить до певної соціальної і професійної групи. Вони диктуються груповими інтересами, характерними рисами світогляду: загальної культури певної професійної групи; проявляються і реалізуються особистістю як невід’ємний атрибут її професійної діяльності, як система досконалого володіння творчими прийомами, формами і методами, що дасть змогу ефективно використовувати свої знання і набутий досвід у професійній діяльності.

Мотиваційний компонент професійно-комунікативної компетенції, на нашу думку, один з основних етапів технології формування даної компетенції, а саме: в ході мотиваційно-цільового етапу студентів націлюють на вивчення мови за професійним спілкуванням, оволодіння якою дозволить студентам активно брати участь у комунікації в навчально-професійній сфері і частково готує їх до професійної діяльності. Технологія формування комунікативної компетенції передбачає використання на кожному етапі заняття мотивацію до навчально-професійної діяльності, що в свою чергу забезпечить постійний інтерес до навчально-професійної діяльності через обґрунтування значущості оволодіння мовою за професійним спілкуванням, рефлексивні елементи діяльності, інтерес до майбутнього фаху, допомогу в проектуванні і реалізації професійних комунікації, уміння оперувати знаннями з ділового та наукового мовлення. В ході експериментального дослідження, в якому брали участь студенти-першокурсники спеціальностей „Мікро- і наноелектроніка”, „Системна інженерія”, „Морський і річний транспорт”, „Економіка підприємства” Севастопольського національного технічного університету визначився рівень сформованості мотиваційної сфери студента. Тест-опитувальник для виміру мотивації досягнення був призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву запобігання невдачі. При цьому оцінювалося, який з цих мотивів у студентів домінує. Мотивація досягнень, на думку Мерея, виражається в потребі переборювати перешкоди і досягати високих показників у праці, суперничати з іншими та випереджати їх, реалізувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу, самовдосконалюватися. Мотивація досягнень – одна з різновидностей мотивації діяльності, пов'язана з потребою індивіда, досягати успіху або запобігати невдачі залежить від умов виховання і середовища, а також особистісних стандартів, привабливості самооцінки, індивідуальних уподобань типу атрибуції. Слід відзначити одну особливість процесу навчання. Вона виявляється в тому, що результат Р. та мотивація М. пов'язані між собою складною залежністю, що називається законом Йоркса-Додсона (рис.1).



Умовний графік залежності результатів мотивації(закон Йоркса-Додсона – Леонтьєва).

Спочатку збільшення мотивації призводить до росту результативності. Результативність досягає максимуму, а потім падає при подальшому збільшенні мотивації (див. штрихову криву на рис.1). Експериментальний

рівень мотивації не залишається постійним, а збільшується з підвищенням складності завдань. Суцільною лінією на рисунку показано криву, що побудована по даним А. А. Леонтєва. Наявність другого максимуму кривої пояснюється наступним: при надсильній мотивації думка виявляється паралізованою і людина не здатна приймати розумні рішення. Однак, є люди, у яких у хвилини екстраординарної ситуації думка починає працювати особливо чітко, швидко і продуктивно. Цей процес відображено на рисунку більш потужним всплеском результативності, який розташований справа від звичайного максимуму, що відповідає закону Йоркса-Додсона (4). Сучасна діагностика спрямованості мотивації досягнення дозволяє коректно спрямовувати діяльність майбутніх інженерів у потрібне русло, сформулювати методи і засоби грамотної комунікації з даним студентом, дозволяє спрогнозувати стиль поведінки у виробничій ситуації, дає можливість більш грамотного вибору підходів до даної особистості. Мотивація прагнень до успіху в експериментальній групі після впровадження інноваційних методик становила 70%. Це дає підстави говорити, що більшість студентів орієнтовані на успішне виконання поставленого перед ними завдання, не бояться можливих помилок і невдач, які можуть виникнути у процесі їх діяльності. Мотивація прагнень до успіху в контрольній групі становила 40%, що дозволяє судити про відсутність чітко вираженої спрямованості мотивації даної групи. Мотиваційний фон контрольної групи нейтральний. Результати тестової психодіагностики виміру мотивації аффіліації по методиці А. Мехрабіана дали змогу оцінити дві мотиваційні тенденції, функційно взаємопов'язані і співвіднесені з потребою аффіліації: прагненням до людей (а значить, до комунікації) і боязнь бути відкинутим. Співпраця і взаємодопомога сприяють успішності навчання, що реалізується через різні форми індивідуальної і спільної роботи в парах, малих і великих групах. У педагогічному процесі реалізація означених педагогічних умов забезпечується у змісті і методиці викладання дисциплін. Якщо планомірно розвивати навчальну співпрацю між викладачем і студентом, студентом і одногрупниками, то змістом їх спільної праці стануть знання про власні можливості, що складає основу уміння вчитися. Творчі процеси є необхідною умовою для організації взаємодії між викладачем і студентом. Самосвідомість є початком мотивації, яка підсилює потреби, і, перш за все, освітні (5).

Технологія роботи викладача, що спирається на творчий підхід, полягає в тому, що він не стільки вчить, виховує в традиційному значенні, скільки активізує, стимулює прагнення, мотивацію студентів до особистого і професійного розвитку, подальшого зростання. Самоуправління і співуправління в діяльності викладача і студента означає делегування багатьох повноважень: відповідальності за результати навчання і праці самим учасникам педагогічного процесу. В практичній діяльності це означає побудову горизонтальних зв'язків співпраці (суб'єкт-суб'єктних відносин). Саме цей механізм є великим резервом і стимулом для розвитку нових взаємин студента і викладача при особистісно-орієнтованій системі

навчання. Взаємодія рефлексії викладача і студента припускає найвищий рівень активності осіб, багатство і різноманітність їх взаємозв'язків, відносин. Ситуація продуктивної навчальної взаємодії розширює спектр мотивів і забезпечує найвищий рівень самоусвідомлення студента і самомотивації ним навчальної діяльності.

Професійна діяльність розглядається нами не як жорстко детермінована система у процесі формування особистості, а як простір для прояву творчих можливостей індивідуальності. Принциповою рисою цього підходу є те, що він зорієнтований на саморозвиток, самоактуалізацію особистості, на збільшення ступеня її свободи у професійному самовираженні, формуванні якісно своєрідного індивідуального стилю діяльності, розширенні власних можливостей і сфер їх реалізації. Важливою технологією активного навчання, яке дозволяє, вирішити поставлені завдання, є ігрова форма дидактичної гри – імітаційний тренінг. Тренінг – це багатофункціональний метод гармонізації професійного і особистісного буття людини. Він є засобом впливу на особистість з метою її розвитку, спрямований на придбання знань, соціальних установок, умінь і досвіду в міжособистісному спілкуванні, а також формує навички самореалізації і самовдосконалення особистості майбутнього спеціаліста в цілому [3]. Сприятливою умовою навчально-виховного процесу виступає наявність в освітньому просторі технічного закладу, на наш погляд, наявність різноманітних парадигм, що склалися під час викладання дисциплін та на практиці.

Таким чином, проведене дослідження відкриває перспективи для більш глибокого дослідження об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на ефективність творчої діяльності інженера, підготовки його до розробки і впровадження сучасних інноваційних технологій. На нашу думку, мотиваційне відношення студента до особистої діяльності є однією з психолого-педагогічних умов глибокого і усвідомленого аналізу. На сьогодні ще не визначена чітка система критеріїв результативності навчально-виховного процесу технічного закладу в умовах впровадження відповідних концептуальних підходів, на стадії розробки знаходяться педагогічні технології і методики. Це і буде предметом подальших досліджень.

Список використаної літератури.

1. Козлакова Г. А. Вища технічна освіта (педагогічний, дидактичний і соціально-психологічні аспекти): монографія / Козлакова Г. А., Марігодов В. К., Слободянюк А. А.; – Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2001. – 268с. **2. Кремень В. Г.** Філософія національної ідеї: Людина. Освіта, Соціум. – Вид.переробл. – К.: Грамота, 2010. 576 **3. Недвига Н. І.** Педагогічні умови розвитку рефлексивно-творчого потенціалу майбутніх спеціалістів технічного профілю в процесі професійної підготовки // Вісник СевНТУ Сер. Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь, 2010, - Вип. 124. - С. 163-167). **4. Лук А. Н.** Ємоції та особистість. – М.: Знання, 1982).

Недвиг Н. І. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх інженерів як творчої особистості в контексті конкурентоспроможності

В статті розглянуто проблему творчого підходу щодо мотивації навчальної діяльності студентів технічного вузу у процесі викладання дисциплін. Досліджено певні технології по формуванню навичок професійної комунікації, розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості.

Ключові слова: мотивація, комунікація, компетенція, творчість, особистісно-орієнтоване навчання.

Недвиг Н. І. Инновационные подходы подготовки будущих инженеров как творческой личности в контексте конкурентоспособности

В статье рассматривается проблема творческого подхода к мотивации учебной деятельности студентов технического вуза в процессе преподавания дисциплин. Исследуются определённые технологии по формированию навыков профессиональной коммуникации, развития культуры языка, мышления и поведения личности.

Ключевые слова: мотивация, коммуникация, компетентность, творчество, личностно-ориентированное обучение.

Nedviga N. I. Innovational Approaches to Training of the Engineers-to-be

The article deals with the problem of -creative approach to motivation of educational activity of technical students in the teaching process. Peculiar techniques of professional communication skills formation, language culture development, personality's thinking and behaviour are studied.

Key words: motivation, communication, competence, creativity, personality.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Головка О. М.

УДК 377.014.6-047.36

Е. В. Подкопасва

**СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ
ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

У всьому світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Якість вищої освіти грає ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освіти визначається не тільки обсягом

знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, причому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти. Саме ці чинники актуалізують проблему управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Сучасний менеджмент ґрунтується на запровадженні діагностичних методів і технологій збирання і обробки здобутої інформації, протиставляючи їх декларативності та суб'єктивності інтерпретації одержаних даних [9]. Тому для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, адекватних реальному етапу функціонування і прогнозування розвитку об'єкта управління – учня, студента, навчального закладу чи системи освіти загалом, необхідна об'єктивна і вірогідна інформація про різні аспекти їх діяльності. Це вимагає постійного й обстеження, налагодження системи моніторингу освіти, головною метою якої стає збирання, оцінювання та аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення і доступ до цієї інформації громадськості, різних користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників у освіті [11; 12 та ін.].

Натомість у сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання, відсутні компактні аналітико-діагностичні технології здійснення зворотного зв'язку. Постійно діючий моніторинг ще не став постійною складовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті – провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної і філософської літератури та визначити та особливості моніторингу якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Прогнозувати й оцінювати результати вдосконалення управління якістю освітньої діяльності ВНЗ I-II рівнів акредитації можна по-різному: за широтою охоплення елементів системи; за кількістю застосованих способів вдосконалення; за ступенем новаторства і творчості (тобто за рахунок винаходу або використання нового, за рахунок модернізації); за глибиною і якістю, спрямованості динаміки змін у структурних елементах системи [11, с. 8].

У сучасному світі проблема якості освітньої діяльності набуває особливої актуальності для всіх країн. Саме тому викликають інтерес технології, що дають змогу контролювати якість життя, зокрема процедури моніторингу якості в цілому.

Якісна освіта – це основа успішного розвитку науки, економіки, культури і, зрештою, моралі будь-якої держави. Єдина можливість забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах та рівнях – це отримання вичерпного знання про стан освіти, тобто отримання повної, об'єктивної, релевантної, адекватної, точної інформації, що дасть можливість на підставі оцінювання приймати ефективні управлінські рішення. Як показує

статистично-орієнтований аналіз одним із основних шляхів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень [12].

Якісний рівень освіти забезпечується у світі за допомогою відповідних механізмів, тобто моніторингу, котрий розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогноз розвитку. Отже, моніторинг слід розглядати як ефективний засіб отримання інформації про функціонування освітньої системи та її компонентів. В умовах кардинальної модернізації національної освіти це є надзвичайно важливим, оскільки дає змогу вчасно усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого розвитку освіти [5].

Вихідними положеннями моніторингу є його зв'язок з цілями навчання, що зазвичай передбачені навчальним планом, тобто, моніторинг, пов'язаний з оцінкою реалізації цілей і планів, порівняння фактичного рівня підготовки з планами. Головним завданням моніторингу є зменшення різниці між ними, виявлення та усунення негативних факторів впливу на нього [9].

Отже, моніторинг управління якістю освіти встановлює не тільки рівень сформованості знань і умінь студентами, але й їх відповідність заданим цілям цього навчального процесу, а також створює можливості корекції їх, відповідно до визначеного еталону стандарту майбутньої професійної діяльності.

Останнім часом моніторинг якості освіти як засіб вивчення освітніх систем став водночас об'єктом теоретичних досліджень і сферою педагогічної діяльності. Проте саме слово "моніторинг" (від англ. *monitoring* – контроль, відстеження) не завжди однозначно тлумачать у педагогічній літературі й освітянській практиці [9].

Іноколи його вживають у значенні відстеження результативності навчально-виховного процесу (наприклад, моніторинг навчальних досягнень учнів); подекуди під ним розуміють звичайний педагогічний контроль (моніторинг успішності); частіше його використовують у сенсі різнобічного вивчення певних параметрів функціонування системи освіти чи окремих її елементів або суб'єктів освітнього процесу (моніторинг якості підготовки фахівців з певної спеціальності, матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів, стану здоров'я учнів тощо). Отже, моніторинг все більше набуває статусу дослідження, а не емпіричного збору інформації про певні характеристики та властивості освітньої системи.

Традиційно моніторинг якості вищої освіти пов'язується зі спостереженням та оцінюванням результатів освіти з подальшим їх аналізом і розробленням заходів щодо підвищення рівня підготовки випускників ВНЗ. Тобто він являє собою систему, яка включає взаємодію суб'єктів (зовнішніх і внутрішніх) та об'єктів (студенти, викладачі, навчальний процес).

У науковій літературі питання моніторингу якості освітньої діяльності висвітлені в роботах В. Андрєєва, Л. Ващенко, Т. Лукіної, О. Ляшенка,

А. Майорова, М. Поташника, С. Шишова. Питання дослідження методології кваліметрії у системі управління якістю освіти розглянуті в ряді робіт Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, О. Субетто та ін. Сьогодні не існує спільної думки з такого фундаментального питання як визначення поняття «моніторинг». Одні вчені й практики (П. Анісімов, В. Зуєв, О. Майоров, Л. Шibaєва) розглядають моніторинг як засіб удосконалювання системи інформаційного забезпечення управління освітою, інші (А. Галаган, В. Качерманьян, А. Савельєв, Л. Семушина) – підвищення ефективності стратегічного планування розвитку середньої й вищої професійної освіти. А. Орлов розглядає моніторинг у контексті підвищення якості управлінських рішень і при здійсненні педагогічних інновацій. В. Кальней, Н. Михайлова, Н. Селєзньова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. М. Гузаїров, І. Єлісєєв, А. Сапронов розглядають моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні, а І. Вавілова, Л. Виноградова, Т. Макарова та ін. – на рівні навчального закладу, педагога, студента, учня.

Одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу запропонував О. Майоров: „Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об’єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку” [8, с.85]. Воно легко конкретизується для окремих освітніх підсистем шляхом уточнення предмета моніторингу.

Моніторинг в освіті – це система заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб’єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій та закономірностей.

Необхідно зауважити, що система освітнього моніторингу функціонує в динамічних умовах освітньої діяльності, тому критерії й показники, що їх обирають відповідно до певної моделі об’єкта моніторингу, мають сенс лише в певній програмі моніторингу. Тому всі рейтинги та показники якості освіти слід сприймати аналітично, тлумачити по-різному, зважаючи на їх природу, і не робити упереджених висновків.

За своєю внутрішньою будовою моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив [11]. Моніторинг ґрунтується на цих компонентах, але не замінює жоден з них, оскільки не може бути ні контролем, ні експертизою, ні системою інформаційного забезпечення. Без функціонування в навчальному закладі всіх цих напрямків діяльності, впевнена О. Абдуліна, організація моніторингу неможлива [1, с. 344].

Освітній моніторинг, за визначенням В. Андрєєва представляє форму організації, збору, зберігання, обробки й поширення інформації про

педагогічні системи, що забезпечує безперервне стеження за їхнім станом, а також дає можливість прогнозування розвитку педагогічних систем [2, с. 256].

В. Горб розглядає педагогічний моніторинг освітнього процесу як фактор підвищення його рівня і результатів [4, с. 37]. Моніторинг в освіті, як зазначає Т. Лукіна, „ категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління”. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням [6, с. 93].

Особливість освітнього моніторингу полягає в тому, що він зазвичай комплексний за предметом оцінювання, оскільки спрямований як на результат освітньої діяльності, так і на сам процес, який привів до такого результату, тобто навчання, виховання, викладання, управління, ресурсне забезпечення тощо. Наприклад, моніторинг навчальних досягнень учнів передбачає насамперед результат їхньої навчальної діяльності.

Проте без належного оцінювання самого навчального процесу, з'ясування умов викладання предмета, його навчально-методичного забезпечення дослідники не спроможні виявити чинники, що вплинули на одержані результати, і виробити об'єктивні рекомендації щодо внесення змін у навчально-виховний процес.

Система моніторингу якості освіти – це система спостережень, оброблення, оцінювання та аналізу інформації про стан якості освіти, прогнозування її змін і розроблення рекомендацій для прийняття рішень щодо підвищення якості освіти. Це положення визначає порядок створення та функціонування системи моніторингових досліджень у ВНЗ [5 с. 8]. Системність моніторингових досліджень в освіті реалізується через методологію їх проведення та етапи організації. Перше зумовлює використання широкого спектра пошукових методів, які дають змогу різнобічно оцінити досліджуваний об'єкт (учня чи студента, клас чи групу, навчальний заклад, регіональну систему освіти тощо), з'ясувати інформаційні потреби та визначити адекватні методи і засоби збирання й опрацювання одержаних даних. Друге дозволяє змоделювати хід моніторингу, спланувати відповідні заходи щодо його проведення.

Отже, освітній моніторинг – система збору, обробки, збереження і розповсюдження інформації про освітню систему на рівні викладача (про рівень розвитку особистості, її просування в системі ключових компетентностей, рівень навчальних досягнень студентів, визначення можливостей студента з метою проектування її подальшого розвитку) та на рівні адміністрації (це система внутрішнього керівництва і контролю).

Освітній моніторинг є засобом нагляду за передачею соціального досвіду новому поколінню, відповідності фактичних результатів діяльності педагогічної системи її остаточній меті. Здійснення моніторингу для зіставлення одержаної інформації з міжнародними показниками дає змогу

одержати матеріал для оцінювання системи освіти порівняно з іншими країнами [11].

Не менш важливо, як зазначає О. Лященко, використовувати дані моніторингу якості освіти всередині країни [7, с. 36]. Його результати надають органам управління інформацію про стан освітньої системи та її складових, виявляють проблеми, що виникли під час досягнення освітньої мети, з'ясовують тенденції розвитку освіти для розробки відповідної ефективної освітньої політики. Тобто моніторинг якості освіти є дієвим інструментом управління її якістю. Отже, постійний моніторинг є дієвим засобом забезпечення високої якості освіти. Чим точніше побудована оцінка та повніше враховуються характеристики, тим більш успішним може бути управління якістю освіти. Його можна трактувати як систематичний збір, опрацювання, оцінювання й розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи на всіх рівнях для безперервного відстеження її стану та прогнозування розвитку.

Створення інформаційних умов для формування цілісного уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому є основною метою моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі [3]. Ця мета природно виникає на певному етапі еволюції освітньої системи. Її здійснення неможливе без становлення необхідних умов, наявності інтелектуальних, фінансових і матеріально-технічних можливостей самої системи освіти і її структурних компонентів. Величезне значення має усвідомлення суб'єктами цієї системи доцільності розробки реалістичної моделі моніторингу.

Як свідчить аналіз наукової літератури основними завданнями моніторингу якості освіти є: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у ВНЗ; 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються у ВНЗ; 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень [1; 3; 5; 11 та ін.]. Завдяки виконанню мети й завдань, моніторинг якості освіти є універсальним за своїми дослідницькими і практичними можливостями механізмом впливу й корекції діяльності суб'єктів управління системою, з чим погоджуються більшість дослідників.

Моніторинг забезпечує опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти. Опосередкований пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже ці рішення. Безпосередній вплив забезпечують самі моніторингові процедури. Так наприклад, якщо систематично проводиться оцінювання студентами організації навчального процесу, діяльності викладачів, то сам факт здійснення моніторингових процедур забезпечує управлінський вплив. Викладачі починають

корегувати свою діяльність відповідно до критеріїв, за якими вони оцінюються.

Управління процесом освіти в навчальному закладі засноване на знанні того, як протікає освітній процес. Для цього служить система освітнього моніторингу – постійного відстеження ходу освітнього процесу з метою виявлення й оцінювання його проміжних результатів, факторів, а також прийняття рішень щодо регулювання й корекції освітнього процесу [12, с. 14].

На підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності Є. Хриков визначив основні його напрямки [10]: 1) моніторинг контексту освітнього процесу; 2) моніторинг ресурсів освітнього процесу; 3) моніторинг ходу освітнього процесу; 4) моніторинг результатів освітнього процесу.

Моніторинг в освіті – це насамперед системна процедура, яка не обмежується контрольною функцією. Безумовно, збирання інформації про стан об'єкта дослідження й умови його функціонування, її аналіз та узагальнення є необхідною умовою проведення моніторингу. Проте його мета і ширша, й глибша. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а скоріш спрямована на з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку, зміни ситуації тощо. А це належить скоріш до сфери оцінювання, яке відіграє продуктивну роль у визначенні подальших його змін і розвитку. Тобто констатуюча частина моніторингу – вивчення стану функціонування певного об'єкта дослідження – не є самоціллю, а стає лише передумовою вибору стратегії змін, необхідних для його розвитку, та пошуку шляхів її реалізації.

Об'єктами оцінювання можуть бути внутрішні і зовнішні характеристики якості освіти як процесу, результату чи системи загалом, тобто зміст освіти, відображений у навчальних планах і програмах, підручниках та інших засобах навчання тощо, рівень його засвоєння, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового і ресурсного забезпечення системи освіти, економічні індикатори освіти тощо. Головними об'єктами моніторингу є якість змісту освіти (перебіг процесу), виконання навчальних планів (перебіг процесу); якість діяльності викладачів (перебіг процесу); якість управління (перебіг процесу); якість матеріально-технічного забезпечення (ресурси процесу); якість засвоєння навчальних дисциплін (результати процесу); сформованість особистих якостей у випускників (результати процесу); діяльність випускників (результати процесу) [10].

Джерелами інформації в даному випадку виступають статистичні дані і матеріали спеціальних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного аудиту) діяльності навчальних закладів і вивчення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних та іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних моніторингових досліджень, тестувань, рейтинги виступів українських

школярів і студентів на олімпіадах і конкурсах, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо [11; 12 та ін.].

На підставі їх аналізу та узагальнення за наперед визначеними критеріями і нормами готуються щорічні аналітичні доповіді і звіти про якість освіти в Україні як передумова прийняття адекватних управлінських рішень на всіх рівнях управлінських структур і органів державної влади та місцевого самоврядування [5]. Основні напрямки моніторингових досліджень спонукають адміністрацію ВНЗ відстежувати педагогічну діяльність викладачів, допомагати вирішувати питання – утруднення щодо здійснення навчально-виховного процесу із студентами, тобто корекційна робота буде виконуватися не тільки зі студентами, але й з педагогічними кадрами.

Оскільки моніторингові дослідження надають різноманітну інформацію стосовно багатьох аспектів навчально-виховного процесу, рівня та якості освіти студентів, рівня педагогічної майстерності, професіоналізму педагогічних кадрів, то їх ми розглядаємо як обов'язкову і найважливішу складову процесу управління ВНЗ.

Спираючись на наукову літературу та враховуючи власний досвід управлінської діяльності вважаємо, що моніторинг необхідно проводити періодично та постійно. Періодичний – це ліцензування, акредитація як зовнішня перевірка навчального закладу. Постійний контроль за станом навчального процесу здійснюється ректором, ректоратом, деканатами, відділеннями, кафедрами, методичними та адміністративними комісіями. Він ґрунтується на правовій основі і охоплює, передусім, стан навчально-методичного забезпечення, лабораторну базу, кадровий склад та, по-друге, організацію навчального процесу (розклад занять, ведення поточної документації, виховна робота тощо).

Отже, під моніторингом якості освітньої діяльності у ВНЗ I-II рівнів акредитації ми розуміємо інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного стеження за станом і динамікою розвитку основних складових якості освіти за сукупністю визначених критеріїв з метою вироблення управлінських рішень по коригуванню небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації і прогнозування подальшого розвитку досліджуваних процесів.

Моніторинг якості освітньої діяльності у ВНЗ I-II рівнів ми розглядаємо як стандартизовану систему кваліметричних методик і процедур, які забезпечують уніфікований підхід до аналізу й оцінки стану і результатів функціонування та розвитку вищої освіти. Основні процедури моніторингу якості освіти включають якісний і кількісний аналіз й оцінку стану й результатів тестування, соціологічне опитування: статистичну обробку даних, аналітико-узагальнені висновки і оцінки. Моніторинг дає об'єктивну інформацію для прийняття управлінських рішень щодо удосконалення навчально-виховного процесу і якості управління, від чого залежить кінцевий результат освіти. Моніторинг повинен здійснюватися на основі критеріїв і показників якості освіти, які відповідають гуманістичній

парадигмі, системному, програмно-цільовому характеру управління якості освіти.

Подальшої розробки потребують технологія й інструментарій внутрівузівського моніторингу якості освітньої діяльності з урахуванням індикаторів і показників, що працюють на основі принципів додатковості й амбівалентності і дозволяють залучити до управління якістю всіх суб'єктів освітнього процесу й визначити місце й роль кожного з них у цій взаємодії, що є перспективним напрямом нашого дослідження.

Список використаної літератури

- 1. Абдулина О.** Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. Абдулина – М.: Высшее образование в России, №3, 1998. – с. 342-350.
- 2. Андреев В. И.** Педагогический мониторинг / В. И. Андреев // Педагогика: [Учебный курс для творческого саморазвития]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – С. 452–531.
- 3. Ашумов В. Р.** Якість освіти у ВНЗ / В. Р. Ашумов. – К. : Наукова думка, 2010. – 122 с.
- 4. Горб В. Г.** Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 33 – 37.
- 5. Дяків А. А.** Якість освіти у ВНЗ / А. А. Дяків. – К. : Наукова думка, 2011. – 231 с.
- 6. Лукіна Т. О.** Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Т. О. Лукіна, О. О. Патрикеева – К.: Плеяди, 2005. – 112 с.
- 7. Ляшенко О. В.** Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О. В. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007.– №2. – С. 34-40.
- 8. Майоров А. Н.** Мониторинг в образовании. Книга 1/ А. Н. Майоров. – Спб. : Издательство „Образование-Культура”, 1998. – 344с.
- 9. Российская педагогическая энциклопедия** / [под ред. В. П. Мануйлова] – М. : Большая российская энциклопедия. – 1993. – 1376 с.
- 10. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. - 365 с.
- 11. Яременко П. С.** Якість освіти в Україні / П. С. Яременко – К. : Лібра, 2011. – 157 с.
- 12. Яхнін Я. К.** Сучасні підходи до якості освіти / Я. К. Яхнін – К. : Наук.думка, 2010. – 143 с.

Подкопасва Е. В. Сутність та особливості моніторингу якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації

У статті проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної і філософської літератури та проаналізовані різні підходи до визначення сутності та особливостей моніторингу якості освітньої діяльності. Моніторинг якості освітньої діяльності у ВНЗ I-II рівнів ми розглядаємо як стандартизовану систему кваліметричних методик і процедур, які забезпечують уніфікований підхід до аналізу й оцінки стану і результатів функціонування та розвитку вищої освіти. Основні процедури моніторингу якості освіти включають якісний і кількісний аналіз й оцінку стану й результатів тестування, соціологічне опитування: статистичну обробку

даних, аналітико-узагальнені висновки і оцінки. Моніторинг дає об'єктивну інформацію для прийняття управлінських рішень щодо удосконалення навчально-виховного процесу і якості управління, від чого залежить кінцевий результат освіти. Моніторинг повинен здійснюватися на основі критеріїв і показників якості освіти, які відповідають гуманістичній парадигмі, системному, програмно-цільовому характеру управління якості освіти. Уточнено сутність та особливості моніторингу якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: якість освіти, якість освітньої діяльності, моніторинг якості освітньої діяльності.

Подкопаева Э. В. Сущность и особенности мониторинга качества образовательной деятельности в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации

В статье проведен теоретический анализ психолого-педагогической и философской литературы и проанализированы разные подходы к определению сущности и особенностей мониторинга качества образовательной деятельности. Мониторинг качества образовательной деятельности в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации мы рассматриваем как стандартизованную систему квалиметрических методик и процедур, которые обеспечивают унифицированный подход к анализу и оценке состояния и результатов функционирования и развития высшего образования. Основные процедуры мониторинга качества образования включают качественный и количественный анализ и оценку состояния и результатов тестирования, социологический опрос: статистическую обработку данных, аналитико-обобщенные выводы и оценки. Мониторинг дает объективную информацию для принятия управленческих решений по совершенствованию учебно-воспитательного процесса и качества управления, от чего зависит конечный результат образования. Мониторинг должен осуществляться на основе критериев и показателей качества образования, которые отвечают гуманистической парадигме, системном, программно-целевому характеру управления качеством образования. Уточнена сущность и особенности мониторинга качества образовательной деятельности в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации.

Ключевые слова: качество образования, качество образовательной деятельности, мониторинг качества образовательной деятельности.

Podkopaeva E. V. The Base and Features of Monitoring of Quality of Educational Activity in Higher Educational Establishments of I-II of Levels of Accreditation

In the article the theoretical analysis of pedagogical and philosophical literature is conducted and the different going is analysed near determination of essence and features of monitoring of quality of educational activity.

Monitoring of quality of educational activities in higher educational institutions of I-II levels of accreditation, we consider as a standardized system techniques and procedures, which provide a unified approach to the analysis and assessment of the condition and results of functioning and development of higher education.

The General procedures for monitoring the quality of education include qualitative and quantitative analysis and evaluation of the condition and results of testing, a sociological survey: statistical data processing, analytical and generalized conclusions and evaluation.

Monitoring provides objective information for making management decisions to improve the educational process and quality control, what determines the final result of education.

Monitoring should be carried out on the basis of criteria and indicators of education quality, which meet the humanistic paradigm, system, program-target character of management of the quality of education. Essence and features of monitoring of quality of educational activity is specified in higher educational establishments of I-II of levels of accreditation.

Key words: quality of education, quality of educational activity, monitoring of quality of educational activity.

Стаття надійшла до редакції 40.20.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Хриков Є. М.

УДК 378.147:66

А. І. Посторонко

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ХІМІЧНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Для хімічної промисловості України сьогодні необхідний фахівець „нового типу” - професійно і соціально мобільний, який має глибокі професійні знання за фахом, володіє теоретичними та практичними знаннями; здатний до технічної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи в ринкових умовах праці та до гострої конкуренції.

Враховуючи вимоги галузевих освітніх стандартів та зокрема освітньо-кваліфікаційної характеристики, мета сучасної професійної освіти - підготовка висококваліфікованого, всебічно розвиненого спеціаліста для хімічної промисловості, здатного до активної соціальної адаптації у суспільстві, творчої трудової діяльності на хімічних комплексах в умовах високої конкуренції, самоосвіти, самовдосконалення та навчання протягом усього життя.

Для реалізації вищезазначеної мети вже сьогодні у системі вищої освіти відбуваються зміни, що в першу чергу мають торкнутися системи трансляції знань і формування практичних умінь та навичок. Якщо нічого не міняти, то зовсім скоро система освіти не зможе забезпечити соціальний запит для забезпечення якісної освіти, формування головного багатства сучасного світу - людини з активною життєвою позицією, що відрізняється професійною та соціальною компетентністю і є конкурентоспроможною на сучасному ринку праці.

Важливим завданням сучасної вищої школи є обов'язкове надання знань, вмінь та навичок відповідно до галузевих стандартів - освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми з тої чи іншої дисципліни, але також не менш важливим завданням є навчити навчатися, привити студентам смак до самостійного пошуку та отримання нових знань, формування практичних умінь та навичок.

Серед інноваційних технологій важливе місце посідають інтерактивні технології навчання, що мають особистісну та фахову зорієнтованість, тому що спрямовані на розвиток особистості та її професійного становлення, оскільки інтереси і потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності та життєтворчості.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Спільна діяльність студентів в процесі пізнання, оволодіння навчальним матеріалом означає, що кожний вносить в цей процес свій особистий індивідуальний вклад, що йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, що дозволяє не тільки отримати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співпраці.

Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В. Сухомлинського, Ш. Амоношвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, та інших. Теоретичним основам інтерактивної технології навчання присвячені роботи Т. Ю. Вахрушевої [1], О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [2], Кларина М. В. [3], Попова В. В., Посторонко А. І. [4].

Метою статті є висвітлення впровадження інтерактивного навчання при вивченні дисциплін „Загальна хімічна технологія” та „Хімічна технологія неорганічних речовин”, які є фаховими дисциплінами у підготовці інженерів-хіміків-технологів для хімічної промисловості України.

На кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії викладачі у своїй практичній діяльності використовують інтерактивні лекції, ділові ігри, ситуаційний аналіз, евристичні технології генерування ідей та інше.

Інтерактивна лекція, на відміну від традиційної лекції, яка характеризується тривалим монологічним викладом матеріалу викладачем і певною позицією студентів, передбачає активну участь студентів. Для

інтерактивних лекцій з хімічної технології неорганічних речовин та загальної хімічної технології використовується ілюстрації технологічних виробництв соди, кислот, добрив; графіки залежності продуктивності від параметрів технологічного процесу; креслення основного обладнання, слайди, роздачковий матеріал та технічні засоби, що сприяють якісному засвоєнню теоретичних основ та практичних умінь і навиків керування виробництвом випуску неорганічних продуктів. Такі лекції сприяють кращому сприйняттю та запам'ятовуванню матеріалу, який викладається. Викладачі практикують видачу на лекціях друкованих слайдів з хімічних виробництв. Студентів залучають до процесу навчання і обробки матеріалу, який викладається, за допомогою діалогу та вирішення питань, які задає лектор.

Інтерактивна лекція незмінна при передачі великого об'єму інформації в структурованій формі та дозволяє одержати нові знання, виділити головні моменти лекції, познайомити з методичними рекомендаціями самостійного вивчення матеріалу, особливо, що стосується фізико-хімічних основ виробництва продуктів неорганічної хімії, обладнання, норм технологічного процесу.

Велику увагу викладачі кафедри приділяють використанню імітаційних і ділових ігор, що імітують сучасне хімічне виробництво.

Імітаційна гра це модель процесу або апарату, що визначає поведінку інженера-технолога та механізми його дій у виробничих ситуаціях при виробництві хімічних продуктів, що може статися на підприємстві або в цеху.

Така гра навчає приймати управлінські, виробничі, соціально-психологічні рішення безпосередньо на робочих місцях підприємства та дозволяє майбутнім інженерам отримати навички адаптації до нового середовища на хімічному підприємстві.

Ділова гра - модель взаємодії студентів у процесі досягнення цілей, які імітують вирішення проблем хімічного, технологічного процесу в конкретній ситуації на виробництві. Вона дозволяє оволодіти системою знань, вмінь та навичок для роботи інженером технологом та моделями поведінки у реальній виробничій ситуації на хімічному виробництві. Студенти використовують різноманітні сенсорні канали: аудіальний, візуальний, кінетичний, що забезпечує інтенсифікацію процесу навчання і робить його захоплюючим.

Для майбутніх інженерів хімічного виробництва представляє практичний інтерес ситуаційного аналізу – розбір конкретних виробничих ситуацій, які можуть бути на виробництві, який доповнює більшість теоретичних аспектів фахових дисциплін за допомогою введення практичних занять.

Такий аналіз дає можливість вивчити складні значущі питання виробництва в безпечних обставинах, що можуть бути під час проведення технологічного процесу.

В своїй практичній діяльності викладачі використовують і тренінг - активне оволодіння та розвиток знань, вмінь та навичок. Дозволяє за короткий проміжок часу оволодіти практичними ефективними вміннями та навичками для роботи на хімічному виробництві.

Отже, за допомогою інтерактивних технологій навчання, що сприяють розвитку активності, критичного мислення, самостійності, відповідальності, розумінню інших людей та співпраці можна підготувати фахівця, що буде конкурентноспроможним на сучасному ринку праці завдяки своїй соціальній та професійній компетентності.

Сьогодні перед викладачами вищої школи, які готують майбутніх інженерів-технологів для хімічної промисловості, постає завдання зміни самого підходу до здобуття знань студентами та формування практичних умінь і навичок. Імовірно, що інтерактивні технології навчання є нині самими ефективними.

Важливою умовою реалізації активного навчання студентів є поетапне формування умінь і навичок, необхідних майбутньому інженеру. Шлях, обраний нами, – „від пошуку до педагогічної майстерності”, – забезпечує активізацію навчання за рахунок самостійної професійної діяльності. Цьому сприяють насамперед практичні і лабораторні заняття, які безпосередньо проводяться в цехах та лабораторіях хімічних виробництв Донбасу.

На час підготовки до практичного заняття студенти одержують самостійні завдання, які мають дослідницький характер і свої досліди вони проводять на підприємствах. Створюються творчі групи, які мають на меті узагальнити підготовлений до заняття науковий та методичний матеріал.

Такі заняття мають ознаки дискусійного навчання, де використовуємо прийоми публічного обговорення питання-піраміди, ток-шоу, дебати, нескінченний ланцюжок тощо. На таких заняттях важлива і робота „експертів”, які уважно стежать за ходом виконання завдань членами творчих груп, виставляють оцінку групі за роботу, роблять висновки, наскільки корисною була їх робота, чи була творчою.

Частина практичних занять проводиться у формі ділових ігор, на яких студенти мають можливість безпосередньо створювати моделі хімічних виробництв. Проведення заняття у формі ділової гри вимагає насамперед розуміння її як імітаційної моделі задалегідь визначеної діяльності, що максимально наближається до виробничої. Самостійно підготовлені моделі хімічних виробництв або цехів допомагають студентам оволодіти вміннями керувати діяльністю безпосередньо на хімічному виробництві, відпрацювати окремі етапи, створювати виробничі ситуації.

На нашу думку, в організації самостійної роботи важливо створити умови проблемного навчання, щоб перед ними виникали пізнавальні труднощі, які потребують пошуку шляхів їх подолання. Тільки так може виникнути задум навчального проекту, який викликає у студентів інтерес саме своєю практичною спрямованістю, а також сприяють формуванню у них дослідницьких навичок і педагогічного мислення.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається тільки через постійну, активну взаємодію всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють та здійснюють. Викладач в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який ніколи не „замикає” навчальний процес на собі. Головними в процесі навчання є зв'язки між студентами, їхня взаємодія та співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе спільну відповідальність за результати навчання.

Основні переваги інтерактивних технологій навчання:

- забезпечують глибину вивчення лекційного матеріалу; студенти освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка);

- диференційований підхід викладачів до студентів із спеціальними потребами – особистісними та інтелектуальними.

- студенти встановлюють важливі рішення щодо процесу навчання, розвивають комунікативні вміння і навички, організаційні здібності;

- значно підвищується роль особистості педагога: він менше часу витрачає на вирішення проблем з дисципліною, педагог краще розкривається перед студентами як лідер, організатор.

- студенти, які отримують власний досвід викладання, з нової точки зору дивляться на навчально-виховний процес, на роль викладача і студента у ньому.

Тому в подальшому викладачі будуть удосконалювати роботу по впровадженню інтерактивних методів навчання, як найкращої форми підготовки фахівців для хімічної промисловості України.

Список використаної літератури

1. Вахрушева Т. Ю. Теоретичні основи інтерактивної технології навчання / Т. Ю. Вахрушева // Нові технології навчання. – 2006. – № 44. – С. 19 – 22. **2. Пометун О. І.** Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К, 2002. – 192 с. **3. Кларин М. В.** Інтерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12 – 18. **4. Попов В. В.** Інтерактивні технології навчання у підготовці інженерів-педагогів / В. В. Попов, А. І. Посторонко // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ. – 2006. – Вип. 30. – С. 55 – 59.

Посторонко А. І. Інтерактивні методи навчання при підготовці фахівців для хімічної промисловості

В статті розглядаються інтерактивні методи навчання при підготовці фахівців для хімічної промисловості. Наведені приклади впровадження інтерактивних лекцій, імітаційних та ділових ігор в навчальний процес.

Визначено, що суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається тільки через постійну, активну взаємодію всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють та здійснюють.

Ключові слова: інтерактивне навчання, хімічна промисловість, фахівець, фахові дисципліни.

Посторонко А. И. Интерактивные методы обучения при подготовке специалистов для химической промышленности

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения при подготовке специалистов для химической промышленности. Приведены примеры внедрения интерактивных лекций, имитационных и деловых игр в учебный процесс. Суть интерактивного обучения в том, что учебный процесс происходит только через постоянное, активное взаимодействие всех студентов. Это взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где и студент, и преподаватель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения, понимают, что они делают, рефлексируют по поводу того, что они знают, умеют и осуществляют.

Ключевые слова: интерактивное обучение, химическая промышленность, специалист, специальные дисциплины.

Postoronko A. I. Interactive Teaching Methods in Training for the Chemical Industry

The article deals with the interactive teaching methods in training of specialists for the chemical industry. The examples of introduction of the interactive lectures, simulated and business games to the learning process are given. The essence of the interactive education consists in the fact that educational process occurs in the context of constant and effective work of all students. It is the process of interactive learning (team, group, and collaborative learning) where a teacher and a student are equal actors of educational process. They understand the purpose of their work and reflect their knowledge and skills.

Key words: online learning, chemical industry, specialist, special disciplines.

Стаття надійшла до редакції 01.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н. Стешенко В. В.

УДК 378.147.016

В. Е. Райлянова, О. М. Знанецька

ЕКЛЕКТИЧНИЙ ПІДХІД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Останнім часом, коли політичні, економічні і соціальні умови життя диктують пріоритети використання іноземної мови як засобу спілкування, стає все більш актуальним питання про зміну методики викладання іноземної мови у ВНЗ. З метою відповідності державним вимогам, які висуваються стосовно змісту і рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів, виникає необхідність майже вільного володіння усною та письмовою іноземною мовою. Нині питанню навчання граматиці іноземної мови у немовному вузі приділяється недостатньо уваги. У сучасній методиці детально розглядається питання викладання іноземної мови в цілях спілкування [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8]. Багато досліджень присвячено питанням усної мовної комунікативної діяльності, тоді як розвитку граматичних навичок іншомовного спілкування приділяється значно менше уваги.

Викладання іноземної мови має свої пріоритети відносно кожного факультету. На таких факультетах, як міжнародні відносини та міжнародна економіка це, власно кажучи, іноземна мова в повному обсязі, адже майбутнім спеціалістам цього фаху треба вміти залучати інформацію та аналізувати її, вільно спілкуватись на будь які теми: як повсякденні, так і спеціалізовані. Студенти повинні знати та вільно володіти стилями письма, мати достатньо великий лексичний запас, знову ж, різноманітний за стилями. Їх лексичний запас має включати в себе фразеологічні одиниці в досить багатому обсязі.

Всі ці вимоги є дійсно високими і для того, щоб досягти мети навчання – надати студентам знання відповідного рівня і тому треба мати ретельно розроблену програму, яка б базувалась на методиці викладання найбільш доцільній саме для цих спеціальностей.

Об'єктом дослідження є процес викладання комунікативної граматики англійської мови в немовному вузі.

Предмет даної статті – структурний та лексичний підходи у викладанні іноземної мови, а також доцільність використання еkleктичного підходу викладання іноземної мови у вищій школі.

Мета даної статті – розглянути та порівняти структурний та лексичний підходи у викладанні іноземної мови та обґрунтувати доцільність використання еkleктичного підходу викладання іноземної мови у вищій школі.

Матеріалом дослідження є фундаментальні твори вчених у сфері педагогіки, комунікативної лінгвістики, методики, які присвячені проблемам професійно-орієнтованого викладання іноземних мов у немовних вузах.

Треба почати з того, що наукова організація навчального процесу передбачає циклічність його елементів, яка дотримується в розумних межах, єдність завдань аудиторних і домашніх видів роботи, варіативність ланок системи навчання і гнучкість управління з боку викладача, необхідність враховувати індивідуальні особливості студентів, а також вирішення проблеми кількісної і якісної конкретизації бажаних результатів навчання на фонетичному, лексичному, граматичному і мовному рівнях і необхідність навчити студентів самостійно працювати над іноземною мовою.

Вирішенням цієї проблеми є методично доцільне з'єднання як змістової (лексичної) так і структурної (граматичної) сторін мови.

Лексичний підхід базується на пріоритетній позиції лексики у викладанні, оскільки вона відображає змістову сторону мови.

Цей підхід означає „оволодіння лексикою у всій її різноманітності та комбінованості, основна увага при цьому звертається на формування мовних навичок слововживання” [10]. Несформованість цих навичок викликає помилки на рівні узусу, наприклад:

In England people may drink coffee and drive cars, but in English they typically do not, as the following examples reveal:

1. –Would you like a cup of coffee?
–No, thanks. I've already had (*not drunk*) one.
2. –How did you come this morning?
–I drove (or I **brought the car**; not *I drove the car*) [11]

Згідно з Д. Віллісом, основними положеннями лексичного підходу є наступні:

- Мова складається з „граматикалізованої лексики”, тому основну увагу слід звертати на формування лексичних навичок.

- Дихотомія „лексика-граматика” вичерпала себе, лексика зустрічається у мові носіїв у вигляді нерозділених блоків, лексичної єдності (*chunks*), якою повинні оволодіти учні в процесі навчання.

- Основна увага має бути звернена на максимальне використання аутентичних зразків іноземної мови, що компенсувало б відсутність мовного середовища.

- Аудіювання аутентичних текстів і мови викладача грає провідну роль, оскільки дає можливість учням ознайомитися з варіантами сполучуваності слів (*collocations*) і прикладами їх використання носіями мови.

- Розробка навчальних програм повинна спиратися на положення комп'ютерної лінгвістики (*computational linguistics*) і теорії дискурсу, а принцип сполучуваності слів має бути основним при складанні програм лексичного типу.

- Провідна роль відводиться усним видам мовної діяльності.

- Відкидається модель навчання „презентація-практика-застосування” (**PPP – presentation, practice, production**), і широко використовується

модель „спостереження-постановка гіпотези-експериментування” (OHE-observe, hypothesize, experiment).

• Толерантне відношення до помилок, з огляду на те, що вони є природним результатом процесу пізнання і оволодіння мовою [12].

Структурний підхід до навчання іноземній мові ґрунтується на положеннях структурної лінгвістики і біхевіористського напрямку в психології. Дж. Хармер стверджує, що навчання, відповідно до цього підходу, припускає оволодіння цілим рядом граматичних структур-зразків (structures), які розташовуються в певній послідовності, залежно від труднощів їх засвоєння. Структури вводяться послідовно, і їх кількість покриває весь граматичний матеріал, що вивчається. Тренування структур здійснюється під керівництвом викладача або індивідуально в мовних вправах на підстановку, імітацію, заповнення пропусків і так далі [9].

Структурний підхід у вітчизняній методиці спирається на поняття структури, прийняте представниками празької лінгвістичної школи. У зв'язку з цим, розуміння процесу навчання, ґрунтованого на структурному підході, у вітчизняній методиці відрізняється від точки зору західних методистів: структуру і варіанти її вживання прийнято розглядати у вигляді структурної групи.

Структурна група є „набором функціональних трансформ початкової структури, що включають, окрім стверджувальних і заперечних речень, запитання усіх типів і відповіді на них. <...> структурна група не є зразком діалогу; це набір структур, що підлягають спільному засвоєнню в мові” [6].

Тренування структури не закінчується виконанням мовних вправ, а припускає умовно-мовні і достовірно-мовні вправи, правильний відбір і організація яких забезпечують оволодіння мовним матеріалом з метою його комунікативного використання.

Структурний підхід до навчання має позитивні і негативні сторони. Завдяки цьому підходу була виділена одиниця навчання і уточнені граматичні моделі, розроблена послідовність первинного закріплення нових граматичних конструкцій у вигляді підстановлювальних операцій за структурними або граматичними моделями. Структурний підхід забезпечив викладача набором моделей, які були виділені з традиційних тем нормативної граматики, і визначив послідовність тренувальної роботи з ними.

Еклектичний підхід до навчання, в основі якого лежать положення, характерні для різних методів, допускає використання і комбінування у рамках одного методу особливостей, властивих протилежним методам, таким як комунікативний і аудіолінгвальний, комунікативний і когнітивний і т.д.

Еклектичний підхід, як вважає І. Колеснікова, не означає безсистемного, хаотичного нагромадження положень з різних методів. Цей підхід правильніше назвати комбінованим, оскільки термін має позитивну конотацію [6]. Використання комбінованого підходу виправдане у тому випадку, якщо елементи, властиві різним методам, вибудовуються в єдину логічну систему і сприяють більш ефективному навчанню іноземній мові. Прикладом еклектичного підходу може бути комунікативно-когнітивний

підхід - підхід до навчання, прийнятий в сучасній методичній науці, в якому використовуються положення комунікативного і когнітивного підходів.

Еклектичний підхід знаходить своє відбиття у розробці програм, які по суті є комбінованими, оскільки включають структури і лексичні одиниці, характерні для структурного і лексичного підходів, мовні функції, які використовуються у функціонально-змістовому підході, перелік умінь і навичок і інші компоненти, які зазвичай містяться в програмі. Включаючи в себе як граматичну, так і комунікативну основи, вона дозволяє досягнути мети викладання, але за умовою ретельної комбінованості на кожному рівні.

Таким чином, під час розробки методики викладання іноземної мови необхідно чітко уявляти, що, з одного боку, якщо структурна організація мови висувається на перше місце, а лексиці відводиться службова роль, то опанування змістової сторони мови сповільнюється. З іншого боку, переважно змістовий, лексичний підхід часто веде до грубих граматичних і комунікативно-значущих помилок, що також перешкоджає ефективному спілкуванню на іноземній мові.

Лексико-структурний принцип має на увазі складання граматичного мінімуму шляхом відбору частотних у мові спеціальності граматичних конструкцій, визначення їх методичної структури, розробку оптимальних засобів презентації і засвоєння. Досить корисними для підбору структур є аутентичні тексти. Під час навчання читанню і письму увага повинна приділятися стилям наукового і ділового спілкування. Для наукового стилю характерні логічність і точність передачі інформації. Характерні для цього стилю властивості досягаються особливими лексико-граматичними засобами. Під час читання і розуміння оригінальної спеціальної літератури велику допомогу може надати граматичний аналіз. Якщо студент засвоїть засоби граматичного аналізу, у нього з'явиться можливість у вільній орієнтації в структурі будь-якого речення.

Наведемо приклад. Розглянемо тему вживання дієслів **make, have, let, help and get**. Для цього спробуємо проаналізувати текст з граматичного боку.

Two teaching styles

All teachers want to **help their students learn**. There are, however, different teaching approaches. Teachers who use a “student-centered” approach **let students choose** the task they perform and sometimes even the material they learn. Teachers who use a “teacher-centered” approach plan what to teach and how to teach it, usually with an assigned textbook.

Dan Quitanas, a writing teacher at Dudley Community College, follows a teacher-centered approach. If you walk into his class at 8:05 a.m., you'll see his students sitting quietly at their desks facing the blackboard. Dan is easy to spot – he's standing in the front taking attendance. Right after the bell rings, he **has everyone turn** to page 51 of their textbook, an introduction to paragraph development. He **gets students to read** passages aloud from the textbook, and he **makes them stop** several times while he explains a point. After this presentation, he **gets students to answer** questions. One student can't answer, so he **has her go**

back and find the answer in the textbook. By the end of the class, he assigns an essay topic and announces a test for the following Wednesday. He will correct both the homework and test, and both grades will count toward the students' final grades. ...[13]

Проаналізувавши ці граматичні конструкції ми виводимо так званий *шаблон* використання цих дієслів при формуванні речення на іноземній мові. Наступний крок – це закріплення нової теми шляхом виконання вправ на формування якомога більшої кількості речень за одним і тим же *шаблоном*. Таких вправ є декілька видів. Перш за все, це завдання, де потрібно заповнити пропуски, використовуючи дані слова. Інший вид завдань – це знайти помилку у реченні. Наступним завданням може бути самостійне складання речень з вживанням *шаблону* який вивчається. Ці типи робіт допомагають студентам засвоїти застосування граматичної конструкції.

Наступний вид вправ – це вправи, які допомагають студентів засвоїти семантичну різницю конструкцій, що розглядаються в межах однієї теми. Це такі завдання, як перефразування речень або доповнення речень однією із двох запропонованих конструкцій.

Л. Алексєєва вважає, що окрему увагу слід приділяти особливостям спеціальних текстів і питанню їх відбору. Вони є одним з основних засобів вивчення мови. При вивченні мови спеціальності тексти є початковою базою систематичного аналізу лексичних, фразеологічних і синтаксичних явищ. Тексти повинні відповідати ряду вимог, таких як: пізнавальна і комунікативна цінність, їх інформативність, прагматична цінність для студентів, мотивованість, тематична співвіднесеність, наявність країнознавчого компонента, певна композиційна побудова, а також потенційна можливість забезпечувати в умовах неможливого вузу розвиток соціальних і професійних якостей майбутніх фахівців і створювати базу для породження і розуміння конкретних жанрів усних і письмових висловів, актуальних для професіоналів певного профілю. Вони повинні також забезпечити студентів частотним лексико-граматичним матеріалом, у тому числі таким, що відноситься до конкретної спеціальності [2].

Отже, опрацювавши граматичний аспект тексту, викладач перемикає увагу студентів на його лексичну частину. Зробивши раніше граматичний аналіз, студенти добре орієнтуються в тексті і засвоєння лексичного матеріалу не є для них складною роботою. Окрім таких добре відомих вправ для відпрацювання лексичного матеріалу, як вибір пояснень до слів, вживання відібраних з тексту слів в наданих у вправі речень та застосування нової лексики в дискусіях за темою тексту, дуже корисними є завдання на самостійне складання окремих речень із застосуванням матеріалу, що вивчається, як на іноземній мові, так і на рідній. Мається на увазі робота з усним та письмовим перекладом окремих речень з рідної мови на іноземну та навпаки.

Наведемо приклад. З розглянутого нами тексту візьмемо декілька слів в якості нового лексичного матеріалу.

Approach – підхід

Знаходимо в тексті та записуємо речення з цим словом.

1. *There are, however, different teaching **approaches**.*

*Існують, однак ж, різні **підходи** викладання.*

2. *Teachers, who use a „student-centered” **approach** let students choose the tasks they perform ...*

*Викладачі, які застосовують **підхід**, „орієнтований на студентів”, дозволяє їм самим обирати завдання...*

3. *Teachers who use a „teacher-centered” **approach** plan what to teach and how to teach it.*

*Викладачі, які застосовують **підхід**, „орієнтований на вчителя”, планують, що вони будуть викладати та як саме.*

Таке завдання допомагає студенту добре зрозуміти значення слів, що вивчаються. На нашу думку, дуже важливо робити письмовий переклад, адже таким чином спрацьовує зорова пам'ять.

Наступним кроком є згадане нами раніше усне завдання на переклад речень один одному. Такий переклад повинен здійснюватись спочатку з рідної мови на іноземну, а потім з іноземної на рідну (саме в такій послідовності). Виконання таких завдань активує вид пам'яті, який базується на сприйнятті на слух.

Найкращим завершенням опрацювання нової лексики є складання невеликих діалогів.

Комунікативний підхід також представлений підбором матеріалу, що містить в собі лексичні одиниці, які відповідають професійній спрямованості. Р. Мільруд зазначає, що при комунікативному навчанні первинне значення надається розумінню сенсу почутого, здатності передати його зміст, входити в мовний контакт з партнером по комунікації, а засвоєння структури мови і лексичного запасу повинні служити їм в допомогу. Відповідно, відібраний мовний матеріал має бути об'єднаний за тематичним принципом, відбиваючи основні поняття профілюючих предметів, а також включаючи засоби вираження типових комунікативних намірів, об'єднаних за комунікативною ознакою і необхідних для спілкування в тій або іншій професійній сфері [7]. В якості опори для комунікації пропонується використати певні ситуації спілкування, що відбивають такі необхідні для оволодіння комунікативною компетенцією компоненти, як тема і цілі спілкування (наміри того, хто говорить, отримати певний комунікативний ефект), вказівки щодо статусу співрозмовника, соціального середовища, часу і місця спілкування та ін.

Отже, завдяки правильно вибраному балансу між структурним і комунікативним підходами, а також точно підбраному матеріалу навчання, випускники немовних спеціальностей повинні мати комплексну комунікативну компетенцію, яка, на думку багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників є певною цілісністю, що включає такі види компетенції, як лінгвістична, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна, соціокультурна і соціальна.

Перспективи аналізу. Професійно-орієнтоване викладання комунікативної граматики студентам немовних факультетів було б більш ефективним, якщо в його основу покласти комплексне формування як мовних, так і граматичних навичок, тобто застосувати еклектичний підхід в викладанні іноземних мов.

Список використаної літератури

- 1. Алексеева Л. Е.** Специфика обучения английскому как языку профессионального общения студентов факультета международных отношений СПбГУ. Современные тенденции в обучении иностранным языкам // *Modern perspectives in foreign language teaching*. Материалы Международной научно-практической конференции, 13-15 мая 1999 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – С. 204-207.
- 2. Алексеева Л. Е.** Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений (на материале английского языка): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02: Санкт Петербург, 2002. – 313 с.
- 3. Алексеева Л. Е., Кузнецова Л. Б.** К вопросу о составлении программ курса английского языка для неязыковых вузов. Рукопись, сентябрь 2000. – 12 с.
- 4. Гальскова Н. Д.** Педагогическое сотрудничество в контексте современной модели обучения иностранным языкам // *Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию*". Сб. науч. тр. Вып. 443, М., 1999. – С. 86-94.
- 5. Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
- 6. Колесникова И. Л., Долгина О. А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, СОР, 2001. – 224 с.
- 7. Мильруд Р. П.** Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // *ИЯШ*. – 2002. – №2. – С.15-21.
- 8. Шейлз Д.** Коммуникативность в обучении современным языкам. Изучение и преподавание иностранных языков для целей общения: пер. с англ. / Д. Шейлз. – М.: Совет Европы Пресс, 1995. – 349 с.
- 9. J. Harmer** *Teaching and Learning Grammar*, Longman Group UK Limited, 1987.
- 10. M. Lewis** *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.
- 11. M. Lewis** *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1997.
- 12. D. Willis** *The Lexicall Syllabus: a new approach to the language teaching*, Cambridge University Press, 1990.
- 13. M. Fuchs, M. Bonner** *Focus on Grammar*, Longman Group UK Limited, 2000.

Райлянова В. Е., Знанецька О. М. Еклектичний підхід викладання іноземної мови у вищій школі

Здійснено опис еклектичного, структурного та лексичного підходів у викладанні іноземної мов, порівняння структурного та лексичного підходів, розглянута доцільність застосування еклектичного підходу у навчанні

іноземній мові у вищій школі. Наведені приклади роботи з текстом, застосовуючи структурно-лексичний метод викладання.

Ключові слова: еклектичний, лексичний, навчання іноземній мові, підхід, структура, структурна група, структурний, структурно-лексичний, шаблон.

Райлянова В. Э., Знанецкая Е. Н. Эклектический подход преподавания иностранного языка в высшей школе

Описаны эклектический, структурный и лексические подходы в обучении иностранному языку в высшей школе, проведено сравнение структурного и лексического подходов, рассмотрена целесообразность применения эклектического подхода в обучении иностранному языку в высшей школе. Приведены примеры работы с текстом с применением структурно-лексического метода преподавания.

Ключевые слова: лексический, обучение иностранному языку, подход, структура, структурная группа, структурно-лексический, структурный, шаблон, эклектический.

Raylyanova V. E., Znanetska O. M. Eclectic Approach in Higher School Foreign Language Teaching

Structural and lexical approaches and eclecticism in the process of higher school foreign language teaching have been described. There have been conducted the comparison of lexical and structural approaches and have been given the reasons for using eclecticism in the process of foreign language teaching in higher school.

Key words: approach, eclecticism, foreign language teaching, lexical, sample, structural, structural and lexical, structural group, structure.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. ф. н., доц. Потураєва Л. В.

УДК [378.016:80]:005.6:17.022.1

І. Г. Сафонова

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ЯКІ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ЯКІСТЬ
ФІЛОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ
ЗАСОБАМИ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Поняття „якість” має різне тлумачення відносно „якості життя”, „якості продукції”, „якості діяльності”, „якості роботи”. Разом із цими поняттями велика увага приділяється трактуванню поняття „якість знань”,

„якість виховання”, „якість навчання”. Проблема якості підготовки педагогічних кадрів протягом багатьох років залишається однією із пріоритетних.

Вимоги до якості професійної підготовки педагогічних кадрів визначені основними завданнями, які відображають потреби держави у конкурентноздатних, кваліфікованих педагогів, суспільства і самої особистості. На зміст параметрів цього поняття впливають три групи завдань:

- а) продиктовані інтересами розвитку суспільства;
- б) інтересами розвитку людини, збагачення його духовного та професійно-творчого потенціалу;
- в) необхідністю гармонізації інтересів особистості й суспільства.

Складність визначення самого поняття „якість філологічної підготовки до превентивної педагогічної діяльності” полягає у тому, що загальний результат діяльності виховної сфери нечіткий. Професія педагога сьогодні не є престижною в очах молоді. Її соціально-економічні показники не сприяють підвищенню рейтингу і конкурентоздатності фахівців на ринку праці. Розширюючи межі загальноосвітньої підготовки у вищій педагогічній школі для того, щоб зберегти контингент студентів, педагогічні університети використовують інноваційні технології у своїй галузі. Все це призводить до того, що у суб’єктів, введених в освітню діяльність, відсутнє ясне бачення про „кінцевий продукт”.

Якість підготовки у педагогічній вищій школі визначається якістю професійної освіти. Якість професійної освіти трактують як інтегральну характеристику освітнього процесу і його результатів, що виражає міру відповідності розповсюдженим у суспільстві поданням про те, яким має бути освітній процес і яким цілям він повинен підпорядковуватися. Якість сучасної освіти визначається факторами, які „обумовлюють його соціальну ефективність, такими як: зміст, що охоплює кращі досягнення духовної культури і досвіду в тій або іншій сфері діяльності; висока компетентність педагогічних працівників; новітні технології та відповідна матеріально-технічна база, яка б відповідала потребам населення в знаннях” [5, с.121].

Об’єкт дослідження – діагностика формування духовності особистості у педагогічному вузі за допомогою виховної превентивної діяльності.

Предмет дослідження – педагогічні умови забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітньої школи на основі корекції виховної превентивної діяльності як складової духовності особистості.

Метою дослідження є розробка, теоретичне обґрунтування та корегування педагогічних умов, які впливають на виховання духовності у превентивній діяльності майбутніх педагогів.

Підготовка майбутніх учителів до виховної превентивної діяльності засобами філологічних дисциплін недовільний і стихійний процес. Продуктивність її визначається дотриманням сукупності педагогічних умов.

Проблема умов, які позитивно впливають на результативність і якість підготовки студентів до професійної діяльності, досліджувалась С. Архангельським [2], Ю. Бабанським [3], Н. Тализіною [15] та іншими.

У словнику С. Ожегова умова розглядається як вимога, яка ставиться однією зі сторін, що домовляються; письмова згода про що-небудь; правила, що встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що [10, с. 776]. У психологічній літературі умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [14]. У „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” за редакцією В.Бусел подається два значення терміну „умова”. Згідно із першим, умова є необхідною обставиною, передумовою, яка робить можливим здійснення чого-небудь [4, с. 493]. Друге трактування поняття „умова” таке: „це правила, вимоги, використання яких забезпечує що-небудь” [4, с.493].

У нашому дослідженні під умовами розуміється сукупність обставин, засобів, заходів, які позитивно впливають на результативність філологічної підготовки й рівень готовності студентів до виховної превентивної діяльності. Серед педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутніх учителів-філологів до формування духовних потреб учнів, виділені наступні:

1. Домінування особистісного підходу над індивідуальним. Індивідуальний підхід орієнтує на вивчення й облік індивідуальних можливостей і особливостей особистості, а особистісний підхід обумовлює розвиток і перетворення можливостей у здібності. За основу прийнято структуру особистісного підходу:

- опора на позитивні якості особистості та віра у перспективу їхнього розвитку;
- визнання за студентом його прав і створення умов для реалізації їх;
- розвиток у майбутніх учителів потреби відчувати свою індивідуальність і неповторність, забезпечення можливості відчувати турботу й увагу викладача до себе;
- визнання права студента на поважне і тактовне ставлення до себе;
- реалізація принципу педагогічної взаємодії, співробітництва, педагогічної допомоги та підтримки у роботі з учнями.

2. Цілеспрямованість превентивної діяльності на усвідомлення ціннісно-сміслового значення навчальних дисциплін у формуванні духовних потреб особистості.

Проблема гуманізації змісту і методів виховання та навчання учнів загальноосвітньої школи, формування їх духовного світу може бути успішно вирішена, якщо вона набуває ціннісного сенсу для майбутніх учителів-філологів ще у процесі їх навчання у вищій школі.

Результативність виховної превентивної діяльності засобами філологічної підготовки майбутніх педагогів обумовлена тим, наскільки студенти, опанувавши зміст і технологію філологічної освіти, усвідомлюють зв'язок культури, наукового знання з перетворенням природних можливостей і здібностей людини, яка зростає. Основи культури, зміст навчальної інформації повинні розвивати в учнів духовні потреби, перетворювати знання на цінності й особистісні сенси як джерела розвитку їх культури діяльності та спілкування, культури мислення, естетико-художньої і етичної культур, які формують фундамент духовності особистості.

Правильно організований педагогічний процес стимулює прагнення майбутніх педагогів пізнати й усвідомити сенс людського буття як сфери свободи, творчості та духовності. За твердженням Н.Бердяєва, духовність, свобода і творчість утворюють об'єднаний „соціальний капітал”, який становить основу виховної превентивної діяльності.

І. Лернер і М. Скаткін вбачали головну функцію вивчення навчальних дисциплін у передачі учням досвіду, накопиченого людьми у „формі матеріальної і духовної культури”. Здійснюючи різноманітну діяльність по відношенню до різних елементів культури під керівництвом вчителя підростаюче покоління опановує її багатства і розвиває в собі духовні потреби та людські здібності, які втілені в цих елементах культури [6, с.101].

Майбутньому педагогу необхідно опанувати вміння виокремлювати у змісті філологічних дисциплін навчальний матеріал, структурувати навчальну інформацію так, щоб реалізувати у навчально-виховному процесі такі функції:

- оптимальні способи входження людини у світ науки, літератури і культури;
- трансляція культурно оформлених зразків духовної діяльності людини;
- розвиток сучасних знань-цінностей і національних традицій;
- проектування шляхів становлення духовного образу особистості та духовних основ її життя.

Структурування філологічних знань повинна орієнтуватися на цілісну модель у трьох вимірах: когнітивній, ціннісній і регулятивній формах. Навчальна інформація не вичерпується раціональністю. У процесі оволодіння нею велику роль відіграють почуття, цінності, особистісні та культурні сенси, без них неможливо досягти успіху в збагаченні духовного світу і вихованні духовних потреб особистості.

Виховний потенціал матеріалу, який вивчається, є важливою умовою формування духовних потреб майбутніх педагогів та їх готовності до духовного виховання учнів. Процес становлення духовних потреб можливий у тому випадку, якщо студенти опанують мистецтво впливу на емоційно-психічну сферу особистості, душевний світ учня засобами літератури, мови, мистецтва, народної творчості, людського спілкування.

Важливо усвідомити, що сама по собі навчальна інформація не є цінністю для особистості. Знання найчастіше розглядаються як засіб досягнення навчальних цілей, а не як мета придбання цінності. Цінність – це те, що є вагомим для студента (учня), те, чим він дорожить і керується у своїх діях, вчинках, прагненнях. Особистісно-важлива інформація служить засобом задоволення пізнавальних потреб, якщо отримані знання переходять на рівень особистого досвіду. Це можливо в тому випадку, якщо у процесі опанування навчальним матеріалом розкривати його ціннісно-сміслову значущість, навчити спочатку осмислювати, тобто надавати суть тому, що вивчається, а потім приймати рішення і діяти. Особистісний сенс і життєвий досвід – головні умови, які є продуктом свідомості особистості та її духовних потреб. Особистісно-вагома інформація служить засобом задоволення духовних потреб. „Моделювання знання у засіб духовного збагачення особистості, – вважає Л.Кондрашова, – сприяє тому, що учень не відчуває себе виключно об’єктом зовнішньої дії і стає суб’єктом освітнього процесу. Він отримує можливість самостійно засвоювати, оцінювати й оперувати знаннями”, що зміцнює його духовні потреби і прагнення до їх задоволення [8, с.29]. Завдання майбутніх педагогів полягає в тому, щоб через зміст навчального предмету та використання дидактичних засобів забезпечити активне середовище для розвитку і саморозвитку духовних потреб учнів. Самоактуалізація духовних потреб опосередкована становленням спонукальної самореалізації; саморухом споживацько-мотиваційної сфери індивіда. Усвідомлене прагнення до самозміни є одним з найважливіших елементів саморозвитку особистості. Відбір навчальної інформації має бути направлений на засвоєння досвіду роботи над самим собою, мета якої – збагачення духовних сил. Аналізуючи зміст навчального матеріалу, майбутнім педагогам необхідно опановувати духовно-етичний досвід. Усвідомлення етичних і духовних цінностей навчального матеріалу буде успішним у тому випадку, якщо майбутні педагоги опанують уміння моделювання у навчальному процесі ситуацій, які ставлять студента (учня) в активну позицію стосовно світу, самого себе, інших людей і знань, які вивчаються.

Правильний відбір навчальної інформації, усвідомлення її цінності і особистісного змісту, аналіз предметів, явищ, дійових осіб, їх діяльності та спілкування, характеру взаємин є „запускаючим” механізмом розвитку духовних потреб особистості й умовою успішного формування готовності майбутніх педагогів до виховної превентивної діяльності засобами навчальних дисциплін.

Організація філологічної підготовки майбутніх педагогів має бути спрямована на подолання протиріччя між цінностями і особистісним сенсом через зміст навчальних предметів, системи цінностей, оскільки лише у такому разі цінності можуть перетворитися на особистісні. Важливою умовою ефективності підготовки майбутніх педагогів до формування духовних потреб учнів за допомогою філологічних дисциплін та їх готовності до виховної превентивної діяльності є організація

цілеспрямованого залучення студентів до знань-цінностей, у результаті якого відбувається „становлення єднальної системи особистісних сенсів” (А.Леонтьєв).

Мета виховних превентивних дій у процесі вивчення філологічних дисциплін – виховання людини культури, педагога-громадянина, духовно-морального багатства його особистості. Зміст переструктурування навчального матеріалу із предметів, які вивчаються, полягає у спрямованості їх змісту на життєво-професійні проблеми студентів, ціннісно-смісловий розвиток їх особистості, педагогічну підтримку індивідуальності майбутніх педагогів.

Вирішення навчальних проблем розглядається як процес творчого рішення прогнозованих цілей і завдань на основі їх осмислення, усвідомленого вибору способів їх досягнення й ухвалення рішень, саорганізації та відпо-відальності.

Чіткість цілей і завдань обумовлює пошук нових знань, стимуляцію активного використання у навчальному процесі зв'язків, стосунків і доказів. Дидактичні цілі та завдання акумулюються у вигляді пізнавального завдання. Система пізнавальних завдань здійснює всі функції підготовки майбутніх педагогів до формування духовних потреб учнів за допомогою превентивних дій і змісту навчальних дисциплін. На кожному етапі філологічної підготовки майбутні педагоги повинні вчитися виділяти місце кожного завдання в логіці навчальних занять і опановувати засоби активізації пізнавальної діяльності із засвоєння філологічних знань.

Реалізуючи модель філологічної підготовки студентів із формування духовних потреб учнів у системі виховних превентивних дій педагога, можна брати за основу класифікацію навчальних завдань, яка запропонована В.Серіковим [13]. Він визначає три групи завдань:

- предметно-пізнавальні, які спрямовані на засвоєння понятійного операційного апарату предметів, які вивчаються;
- практико-орієнтовані, спрямовані на задоволення потреб людини;
- особистісно-орієнтовані, які сприяють розвитку когнітивного і практичного мислення студента, його особистісного потенціалу, здатності сприймати зв'язок науки, що вивчається, з духовно-етичними проблемами буття людини і стимулюють розвиток і задоволення його духовних потреб.

Відтворення пізнавальних завдань і ситуацій, їх розмаїття виступають однією з умов, які забезпечують результативність філологічної підготовки студентів до виховної превентивної діяльності. Проектування пізнавальних завдань гарантує досягнення навчальних цілей, бо задіяний механізм довіри.

У ході філологічної підготовки необхідно відпрацьовувати і закріплювати дії студентів із довіри: постановка мети, її корекція, орієнтація на цілі учасників пізнавального процесу, спрямованість суб'єктів навчання на досягнення прогнозованих результатів, оцінка особистих досягнень і навчального процесу.

3. Опанування оцінною діяльністю як умовою формування готовності студентів до розвитку духовних потреб майбутніх педагогів.

Для духовного зростання особистості необхідно об'єктивне сприйняття дійсності та здатність відтворювати надійний зв'язок через потреби і їх задоволення. Від того, наскільки у людини розвинені оціннісні якості, залежить її здатність розумітися на власних бажаннях, прагненнях, можливостях, спрямованих на олюднення світу (В.Сухомлинський). За допомогою оцінки людина упорядковує різні сторони своєї життєдіяльності, впливає на свій спосіб життя і перспективи розвитку духовних потреб як джерела його духовного зростання.

Вміння правильно оцінювати дії, берегти себе від помилок повинно перетворитися на стійку потребу людини. Правильні судження-оцінки, поняття, уявлення людини з давніх-давен пов'язували з поняттям людської мудрості. Ще Демокріт говорив про значення оцінки. Одна справа багато знати, вважав він, і зовсім інша справа мудро розпоряджатися цими знаннями, глибоко осмислювати все. Сократ вважав мудрість вищою чеснотою людини. У процесі роздумів і суперечок розвивається «мислення пошуку». Вчитель, протиставляючи одні думки-оцінки іншим, повинен підводити людей, які сперечаються, до істини. Арістотель вищою формою досконалості вважав споглядання істини. „Душевна велич, – писав він, – полягає в тому, щоб однаково відкрито висловлювати і ненависть, і любов, щоб засуджувати і говорити про будь-що із щонайповнішою щирістю і, цінуючи істину понад усе, не звертати уваги на схвалення і осуд” [1, с.8]. Ф.Рабле розширює межі оцінної діяльності. Його герої зайняті пошуком істини. Вони сперечаються, змагаються у красномовстві, полемізують. Висловлюють свою точку зору, міркують, переконують один одного, обмінюються думками. У цих поняттях відображається не лише позиція оцінки, але й наполегливість героїв у відстоюванні власних позицій [12, с.335]. М.Монтень був впевнений, що лише розум містить елемент оцінки і нарікав на те, що увага вихователів у процесі навчання акцентується лише на знання вихованця, його позиція стосовно засвоєних знань мало кого цікавить. „Ми постійно запитуємо: чи знає людина грецьку чи латинь? Чи пише вона віршами або прозою? Але чи стала вона від цього кращою і розумнішою, – що, звичайно, найголовніше, – цим ми цікавимося менше всього” [9, с.198]. Досвід оцінної діяльності служить основою оцінних суджень людини.

Я. Коменський, визнаючи значущість об'єктивної оцінки, вважав „немає нічого в людському житті згубнішого, ніж ті мінливі думки, коли речам дається неналежна оцінка” [7, с.405]. Оцінка, на його думку, керує потребами і поведінкою людини, тому у вихованні без розвитку оцінної досконалості не обійтися. Оцінна досконалість направляє людину до життєвої мудрості. Істинна оцінка формує у людини стійку позицію, систему духовних потреб, надає правильний напрям у життєдіяльності.

І. Песталоцци та А. Дістервег поєднували розумовий розвиток з оцінною основою особистості. Вони були переконані у необхідності

розвивати в людині прагнення і бажання самостійно зіставляти, порівнювати, розрізняти предмети. Важливо привчити учня, щоб він самостійно думав, шукав, проявляв себе, розвивав свої здібності [11, с. 160]. Поганий вчитель подає істину, а хороший, на їх думку, учить знаходити її.

Оцінна діяльність формує потреби особистості. Основою потреб виступає природа, яка удосконалюється у подальшому житті. Навчальний процес повинен вміщувати умови для опанування студентів досвідом оцінювання. Оцінний досвід є фундаментом готовності студентів до виховної превентивної діяльності і формування духовних потреб особистості засобами навчальних предметів.

Враховуючи зазначене, майбутніх педагогів необхідно озброїти ігровими та діалогічними технологіями. Ділові й рольові ігри, діалоги і диспути, дебати та дискусії моделюють обстановку, в якій студенти відчують і усвідомлюють себе учасниками тих або інших подій, персонажами, виконують ролі різних героїв. Діалог, дебати, дискусії як спільне обговорення проблеми активізують діалогічні форми спілкування, розвиток індивідуальних здібностей студентів. На заняттях філологічних дисциплін потрібно використовувати:

- навчальний діалог із елементами самостійного аналізу художнього тексту;
- вирішення морально-етичних проблем на основі літературних творів;
- рольові ігри;
- театралізовані вистави;
- ділові ігри;
- співставлення різних підходів і точок зору на дану проблему;
- вивчення різних джерел інформації, їх аналіз та оцінка.

Аналітична інформація не лише активізує розумову діяльність студентів, але і формує потребу в нових знаннях, власній думці і оцінці. У процесі вивчення літературних творів майбутнім педагогам необхідно прищепити смак до роздумів, аналізу явищ, пошуку пояснень тих або інших подій. Важливо досягти того, щоб сама інформація і завдання до неї вимагали від студентів не простого відтворення матеріалу, а вміння порівнювати, узагальнювати, висловлювати свою точку зору та відстоювати її. Студенти повинні відкрито і аргументовано висловлювати свої судження, опанувати умінням рецензування. Рецензування допомагає доводити своє бачення проблеми, правильність власної позиції, що важливо для формування духовних потреб майбутніх педагогів.

Показниками оцінної діяльності є уміння:

- визначати рівень особистісного розвитку;
- формулювати мету із врахуванням гуманітарних можливостей теми, яка вивчається;
- урізноманітнити форми навчальних занять, завдання та види діяльності;

- використовувати різні чинники навчання: спонукати студентів до осмислення духовно-етичних висновків на основі матеріалу, який вивчається;

- створювати проблемні ситуації, використовувати дискусійні форми, проявляти високий рівень культури, ерудиції, привабливості і такту під час викладу навчальної інформації, забезпечуючи цим особистісну вагомість філологічних знань, принципів, проблем.

4. Попередження авторитарних дій і закріплення у студентів демократичного стилю діяльності.

Таким чином, аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що авторитаризм у діях учителя нерідко є однією із причин, які стимулюють розвиток потреби в знаннях, пізнання нового та нестандартного рішення пізнавальних завдань. „Педагогічний процес – це завжди взаємодія вчителя з учнями в різних видах діяльності. Успішність взаємодії визначається характером і змістом стосунків, які виникають у ході співробітництва і співтворчості вчителя й учнів” [8, с.239]. Превентивні дії вчителя повинні стимулювати позитивні взаємини, взаємодію, співробітництво учасників педагогічного процесу. За умов мудрої педагогічної підтримки в учня розвивається активність, рішучість, емоційна стійкість, інтерес до шкільного життя. Стимулюючу функцію розвитку цих якостей особистості відіграє стиль стосунків учителя з нею. Майбутній педагог повинен уміти не тільки вибрати форми, методи, засоби впливу на учня, але й створювати емоційно сприятливу обстановку, психологічний комфорт для кожного школяра. Атмосфера тепла і турботи не повинна поєднуватися з беззаперечним підпорядкуванням учня волі вчителя. „Беззаперечність підпорядкування педагогові, – пише Л. Кондрашова, – де виключається розуміння вимоги, виховує у дітях некритичність до своїх і чужих дій, надлишкову довірливість. Замість самосвідомості та свідомості своєї відповідальності за власні дії і вчинки у психіці школяра зміцнюється страх, що блокує саморегуляцію поведінки” [8, с.221].

Подолання авторитаризму в діях учителя визначається наявністю у нього вмінь:

- планувати спільну діяльність із учнями;
- підсумовувати результати виконання;
- оцінювати зроблену роботу з коментуванням – заслуга кожного учасника;
- коментувати досягнення кожного школяра у навчальній і громадській роботах;
- обговорювати вчинки учнів, оцінювати їх.

Як підтверджує практика, недооцінка „демократичних ритуалів” учителем школи засвідчує його непідготовленість до виховної превентивної роботи з учнями.

Демократизація навчального процесу передбачає поєднання педагогічної дії та взаємодії у системі стосунків „викладач – студент”, „вчитель – учень”. Гармонійне поєднання педагогічної дії і взаємодії,

співпраці і співтворчості забезпечує не лише вдосконалення природних сил, але й формування потреби особистості у її постійному фізичному та духовному саморозвитку і самореалізації.

Педагогічна взаємодія та співробітництво у системі „учитель – учні” – є спільна діяльність, спрямована на досягнення загальної мети. Взаємодія і співробітництво вчителя й школярів обумовлює:

- усвідомлення сторонами педагогічного процесу спільності мети, яка повинна бути досягнена спільними зусиллями;
- чітке розмежування функцій і ролей, які виконують взаємодіючі сторони, що співробітничать;
- своєчасна педагогічна підтримка і психологічний супровід школярів у досягненні поставленої мети.

Студентам необхідно опанувати різними формами спільної діяльності, характерними для учнів: *наставництвом* – при керівній ролі вчителя посилення допомога з боку учнів, тобто поступове усвідомлення спільності мети; *партнерством* – при домінуванні ролі вчителя недостатня рівність в усвідомленні мети, але стимулювання й заохочення спільних зусиль, спрямованих на вирішення завдань; *співдружністю* – вищою формою взаємодії у системі стосунків „учитель-учні”, коли має місце поєднання ділових й особистісних відносин у досягненні поставленої мети.

Принцип педагогічної взаємодії і співробітництва є одним з основних у формуванні духовних потреб учнів засобами навчальних предметів, тому відпрацьовування технології його реалізації у процесі створення на заняттях ситуації успіху для кожного студента виступає важливою умовою підвищення рівня їхньої готовності до виховної превентивної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Аристотель.** Никомахова етика / Аристотель. – Т. – 1. – У. – М., 1961. – 328 с.
- 2. Архангельский С. И.** Роль и функции дидактической подготовки студентов / С. И. Архангельский // Формирование социальной личности учителя: Межвуз. Сб-к научных статей. – М., 1984. – С. 60 – 79.
- 3. Бабанский Ю. К.** Личный фактор оптимизации обучения / Ю.К. Бабанский // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 51 – 57.
- 4. Великий** тлумачний словник сучасної української мови/ За ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2002. – 1440 с.
- 5. Вишнякова С. М.** Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь / С. М. Вишнякова. – М., 1999. – 121 с.
- 6. Дидактика** средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1989. – 438 с.
- 7. Коменский Я. А.** Избр. пед. соч. : в 2-х т. – Т. 1 / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1984. – 478 с.
- 8. Кондрашова Л. В.** Превентивная педагогика / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
- 9. Монтень М.** Опыты в 3-х книгах / М. Монтень. – М.: Голос, 1992.
- 10. Ожегов С. И.** Словарь русского языка // Под ред. С. И. Ожегова, чл. корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с.
- 11. Песталотти И. Г.** Избр.

пед. соч.: в 3-х т. - Т. 1 / И. Г. Песталоцци. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 351 с. **12. Рабле Ф.** Гаргантюа и Пантагрюэль / Франсуа Рабле. – М.: Худож. Лит-ра, 1966. – 279 с. **13. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с. **14. Словарь** психолога-практика // Сост. С.Ю.Головин. 2-е изд., перераб. и дополн. – Минск : Харвест, 2003. – 976 с. **15. Талызина Н. Ф.** Внедрению компьютера в учебный процесс – научную основу / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1995. – № 12. – С. 34-38.

Сафонова І. Г. Педагогічні умови, які забезпечують якість філологічної підготовки студентів педагогічного університету до формування духовних потреб учнів засобами превентивної діяльності

У даній статті йдеться, що підготовка майбутніх педагогів до формування духовних потреб учнів засобами філологічних дисциплін багато в чому визначається ясністю понять студентів про результат, цілісність сприйняття її процесу, усвідомлення значимості кожного етапу діяльності та превентивної дії вчителя.

Ключові слова: педагогічні умови, педагогічний експеримент, педагогічна корекція, методи дослідження, навчальна діяльність, духовні потреби, корекційні дії, виховна превентивна діяльність.

Сафонова И. Г. Педагогические условия, которые обеспечивают качество филологической подготовки студентов педагогического университета к формированию духовных потребностей учеников средствами превентивной деятельности

В данной статье говорится, что подготовка будущих педагогов к формированию духовных потребностей учащихся средствами филологических дисциплин во многом определяется ясностью понятий студентов о результате, целостность восприятия ее процесса, осознание значимости каждого этапа деятельности и превентивной действия учителя.

Ключевые слова: педагогические условия, педагогический эксперимент, педагогическая коррекция, методы исследования, учебная деятельность, духовные потребности, коррекционные действия, воспитательная превентивная деятельность.

Safonova I. H. Pedagogical Conditions that Provide the Quality of Philological Training of Pedagogical University Students to Form their Spiritual Needs by Means of Preventive Measures

This article states that the preparation of teachers to the formation of the spiritual needs of students by means of philological sciences is largely determined by the clarity of concepts students about the outcome perception of the integrity of the process, understanding the importance of each stage of preventive actions and teacher.

Key words: pedagogical conditions, educational experiment, pedagogical correction, Methods, training activities, spiritual needs, corrective action, preventive educational activities.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 378.13

Л. О. Сущенко

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Фахівці констатують той факт, що сучасна педагогіка діє в ситуаціях пізнавальної нестабільності, а це, на їхню думку, вимагає нової концепції пізнання, сфокусованої на створення знання, а не на його обговорення й верифікацію. Автори наполягають, що освітня функція суспільства має набути властивостей прогнозування (випереджаюче навчання), міждисциплінарності, контекстної відкритості (розширює середовищний та інструментальний діапазон), а також забезпечувати поєднання творчості зі спеціалізацією, автономії особистості з інтеграцією в культуру, ініціативної діяльності з відповідальністю.

Загальновідомо, що вирішальним фактором європейської конкурентоспроможності, згідно офіційним документам Європейської комісії є навчання дослідницької діяльності.

На нашу думку, *стрижнем сучасної концепції дослідницької освіти* є орієнтація майбутніх фахівців на експоненційне та продуктивне досягнення результату у творчому процесі організації науково-дослідної роботи. При чому, це не наукові пошуки та освіта, а освіта через наукові пошуки.

Незаперечним є факт значимості науки, яка щосекундно зростає. Вона органічно проникає в усі види життєдіяльності людини, є необхідною умовою для досягнення успіху. Науково-дослідна робота відноситься до числа найпрестижніших, соціально-значущих і економічно доцільних аспектів діяльності людини, тому що: забезпечує перспективний розвиток економіки; збагачує культуру; привносить запас міцності в інтелектуальний потенціал суспільства; визначає соціальний прогрес. А міра використання наукового знання в педагогічній діяльності визначається його соціальною значимістю, практичною ефективністю й духовною цінністю.

Зростання ролі науки в теорії та методиці професійної освіти приводить до того, що поряд з традиційними функціями педагога в умовах модернізації освіти виникають і актуалізуються нові професійні функції,

пов'язані з прогнозуванням, проектуванням і організацією змістовної і процесуальної сторін освіти. Таким чином, сучасна педагогічна діяльність майбутніх учителів являє собою складний комплекс традиційних педагогічних функцій: навчальної, виховної, розвивальної, а також нової – дослідницької [3].

Беручи до уваги потенціал науково-дослідної роботи у формуванні особистості майбутнього вчителя відповідно до вимог сучасного ринку праці та суспільства, головним завданням, на наш погляд, має стати поширення впливу науково-дослідної роботи як механізму розвитку та реалізації творчого потенціалу на кожного студента [8].

На наш погляд, назріла потреба у визначенні та обґрунтуванні базових, вихідних положень, тобто принципів (від лат. *princĭpĭum* – основа, начало), в яких відображені основні закономірності та висвітленні вимог до організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів. Науково-дослідна діяльність певним чином нормується; норми діяльності задають принципи організації НДРС.

Мета статті – розкрити та проаналізувати принципи та закономірності організації науково-дослідної роботи в професійній підготовці педагогів.

Взагалі, принципи виконують регулятивну функцію з погляду моделювання певних теорій і способу регуляції практики певного виду діяльності. На них ґрунтуються підходи до здійснення будь-якої діяльності, визначаючи певною мірою їх зміст, засоби та прийоми роботи.

Що стосується трактування закономірностей, то академік В. Бондар визначає їх як *теоретичну основу існування явищ* об'єктивної дійсності, *регулювання ефективного перебігу певного процесу*, практичної діяльності людини. При чому, закономірності не містять прямих вказівок і рекомендацій, як діяти в конкретних ситуаціях, а є теоретичною базою для розробки й обґрунтування способів дій і поведінки людини на рівні принципів, правил, вимог, традицій. Закономірності в педагогіці відображають істотні, стійкі, повторювальні та необхідні зв'язки між явищами об'єктивної дійсності, сутність яких або ж досліджується, або ж вивчається.

Використовуються вони у навчальному процесі в ранзі норми, базової основи регулювання дій викладача і студента, учителя і учнів. Закономірності регулюють сукупність факторів, постійна дія яких є *необхідною, сталою і достатньою* для одержання якісного результату в різних видах педагогічної діяльності (освітній, виховній, управлінській, дослідницькій).

Оскільки прояв дії тих чи інших закономірностей в дидактичних процесах скритий, нормативний перебіг будь-якого виду діяльності гарантують принципи, в суті яких проявляється *дія відповідних закономірностей* [2, с. 305 – 306].

Варто підкреслити, що огляд першоджерел, наукових, монографічних видань, архівних документів доводить, що українськими науковцями чітко визначені орієнтири щодо принципів навчання та виховання у педагогіці.

Що ж стосується принципів організації НДРС, то теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив брак наукових праць, пов'язаних з висвітленням вихідних положень в такому аспекті.

Перш, ніж приступити до визначення та обґрунтування центрального вектору даної статті, необхідно звернутися до висвітлення принципів навчання великими педагогами Я. Коменським і К. Ушинським.

Словацький педагог, автор „Великої дидактики” Я. Коменський не вводив у науковий обіг поняття „принципи дидактики”. Але якщо вважати принципами наступні положення, що визначають найбільш загальні підходи до досягнення мети навчання, то цілком правомірно говорити про розробку як таких принципів: принцип наочності, легкості навчання, міцності знань [4].

На важливість визначення принципів загальнопедагогічної діяльності вказував і засновник наукової педагогіки К. Ушинський та пов'язував це з виконуваними функціями. Дидактичні принципи – це „необхідні умови викладання”: своєчасність, поступовість, органічність, постійність, твердість засвоєння, ясність, самодіяльність учнів, відсутність надмірної напруженості та надмірної легкості, моральність, корисність [9].

Слід відзначити, що на вагомості принципу систематичності у навчанні видатний педагог також звертав увагу: „Тільки система, звичайно розумна, що виходить із самої сутності предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, непов'язаними знаннями, схожа на комору, в якій все безладно і де сам господар нічого не відшукає; голова, де тільки система без знання, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є написи, а в ящиках порожньо” [10, с. 355].

Не менш відома і значуща для науки представниця класичної педагогіки Т. Шамова виокремлює та характеризує *принцип системності* як „цілісний педагогічний (освітній) процес взаємодії його учасників на основі співробітництва між собою, з навколишнім середовищем у формуванні та розвитку особистості” [11, с. 7].

Її думка тотожна визначенню та характеристиці цього ж принципу А. Кузьмінського: „Принцип систематичності полягає в тому, що пізнання навколишнього світу можливе лише в певній системі; кожна наука становить систему знань, які об'єднані між собою внутрішніми зв'язками” [5, с. 53-54].

Децю іншої точки зору дотримується Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, який цей принцип коментує так: „...раціональний шлях засвоєння знань та обумовлено це тим, що системність виходить з необхідності формування у студентів цілісного уявлення про загальну структуру їхньої професійної підготовки й місця в ній даної навчальної дисципліни” [7, с. 195].

Досліджуючи взаємозв'язок системотворчих принципів з ефективністю навчально-виховного процесу студентів, учені вводять *принцип гнучкості навчання*, який В. Чернілевський вбачає в можливості оперативного реагувати на швидко змінювані науково-технічні та соціально-

економічні умови та мобільно адаптуватися до них, інтегруючи структурний, змістовий і технологічний аспекти навчального процесу.

Відтак, принцип гнучкості навчання в процесі професійної підготовки студентів виявляється у: 1) варіативності змісту та складності навчальних завдань; 2) можливості планування та вибору кожним студентом особисто прийняттого завдання або ступеня його складності; 3) індивідуальній побудові процесу учіння, зокрема, темпу, засобів засвоєння матеріалу; 4) обов'язковому контролю та самоконтролю досягнень студентів.

Принцип дієвості та оперативності знань, на думку П. Юцявічене, виявляється не лише в набутті знань, умінь, навичок, але й в опануванні ефективними способами оволодіння ними як пізнавальним інструментом подальшої навчальної та професійної діяльності [12].

Принцип установалення зворотного зв'язку передбачає відстеження настрою студентів, ступеня їхньої зацікавленості, рівня розуміння, готовності до конкретного виду роботи, якості підготовки; системність контролю після завершення певної теми.

Інтерес для нашого дослідження становлять праці російського професора В. Марєєва. Підкреслюючи важливість розробки *принципів науково-дослідної роботи*, він відзначає, що за допомогою їхнього виокремлення можна системно визначити процес розвитку педагогічної науки і практики, проводити роботу з цілеспрямованої організації спільної діяльності і встановленню міцного зв'язку між сучасною науковою теорією і практичною діяльністю [6].

У своїх дослідженнях В. Марєєв вказує на три принципи, що визначають загальні напрямки та організацію науково-дослідної діяльності студентів у нових соціально-політичних, економічних, наукових та культурних умовах: 1) приналежність до наукової школи; 2) входження до регіонального освітнього простору; 3) орієнтація на ринок освітніх послуг і технологій.

Якщо ці три принципи використовувати в діяльності, стверджує автор, то вони дозволять йому системно орієнтуватися в навколишній дійсності та визначити свою позицію. Зупинимося на них докладніше:

- приналежність до наукової школи - цей принцип передбачає вибір педагогом наукових концепцій, які могли б стати основою всієї його професійної діяльності, дозволити знайти своє місце в науці;

- входження в регіональний освітній простір - вибір учителем свого місця в соціумі;

- орієнтація на ринок – дає можливість педагогу реалізуватися, надаючи не тільки платні освітні послуги, але й пропонуючи авторські програми, навчально-методичну літературу із нових технологій організації освітнього процесу в усіх ланках освітньої системи тощо [6].

Завдяки розгорнутим дослідженням Л. Жданової, В. Загвязинського, Д. Захарової, І. Кузнецова, В. Марєєва та інших вчених визначено *принципи побудови науково-дослідної роботи педагога*:

- *принцип професійної компетентності* передбачає знання педагогом свого предмета, вміння його піднести, відкритість і справедливість у спілкуванні, в оцінці знань і поведінки інших людей, тобто він досконало володіє педагогічними вміннями і навичками, володіє комплексом педагогічних здібностей;

- *принцип кооперації* - індивідуальна та колективна взаємодія вчених і практиків, спрямована на збагачення та розвиток освітньої системи за допомогою точного, об'єктивного та системного знання про закономірності розвитку освітнього процесу та педагогічної майстерності;

- *принцип послідовності* полягає в поетапності проведення досліджень: складання робочої гіпотези, програми дослідження, здійснення аналізу первинних результатів, коректування гіпотези за підсумками проведеного етапу;

- *принцип доцільності* передбачає відмову від проведення практичного етапу дослідження для ідей, які не отримали науково-практичного підтвердження або схвалення експертами;

- *принцип матеріальної зацікавленості* полягає у стимулюванні дослідницької діяльності у вигляді надання додаткових днів до відпустки для занять науковою роботою, стажувань, видання статей, збірників, додаткового фінансування експерименту тощо [3].

У процесі аналізу наукових доробків учених, ми звернулися до системи принципів, сформульованих С. Архангельським. Він вживає такі терміни: науковість, системність, доступність, свідомість [1].

На думку автора, реалізація принципу науковості передбачає відповідність отриманої студентами інформації за своїм змістом і за формою пред'явлення досягненням сучасної науки, а також їхнє залучення до посиленої дослідницької діяльності із застосуванням методів навчального пізнання, заснованих на методології і логічних формах мислення (аналізі, синтезі, дедукції, індукції), уявному експерименті, абстрагуванні, моделюванні, системному аналізі, алгоритмізованій, логіко-математичній формалізації, тобто створення у студентів уявлень про загальні методи наукового пізнання, показ найважливіших закономірностей процесу пізнання [1].

Сучасне переосмислення теорії С. Архангельського дозволяє стверджувати, що керуючись *принципом науковості* відбувається поєднання розрізнених знань, почерпнутих з різних дисциплін в єдину наукову картину світу і розуміння своєї ролі у майбутній професійній діяльності. Так само принцип науковості орієнтує педагога та учня на співробітництво, на єдність педагогічного керівництва навчальною діяльністю і розвитку самодіяльності, на поступовий перехід від навчання до самоосвіти, перетворенню студента на активного суб'єкта освітнього процесу, здатного добувати знання й оволодівати вміннями.

Водночас наші спостереження підтверджують висунуте положення С. Архангельського про те, що реалізація принципів системності та доступності в значній мірі досягається у безперервно зростаючому обсязі

наукової інформації і методів її обробки, що спираються на розвиток умінь виділяти головне, структурувати матеріал й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [1].

Тобто, коли наукова інформація вступає у стійкі зв'язки з вже наявними знаннями та вміннями, які сприяють переробці її в нові знання на рівнях зростаючої складності, це робить науково-творчу діяльність більш доступною для всіх суб'єктів освітнього процесу.

У тісному зв'язку реалізації цих принципів перебуває *принцип свідомості*, що розуміється як обґрунтоване самостійне мислення учнів. Свідомість безпосередньо залежить від відношення до навчання, підкреслюють О. Долженко та В. Шатуновський. На їхню думку, для продуктивності науково-дослідної діяльності необхідно, щоб студенти усвідомили мету даної діяльності і її значення в системі професійної підготовки, могли визначити форму досліджень та способи їх контролю, вміли користуватися методичними посібниками, відчували потребу в своєму вдосконаленні і тільки тоді можна очікувати зростання творчої активності студентів.

При дотриманні вищезазначених принципів та їхнього поєднання з прийомами і методами самоврядування і самоконтролю можливе самостійне, активне, цілеспрямоване і творче придбання професійних знань майбутніми педагогами. У цьому випадку діяльність викладача в освітньому процесі можна розглядати як допомогу студентам у їх самостійній, свідомій, цілеспрямованій роботі. Основним засобом їхньої самостійної роботи стають інтегровані предметно-професійні й методологічні знання [3].

Закінчуючи аналізувати напрацювання педагогів-дослідників з питань висунутої проблеми, зауважимо, що на одному із всесвітніх психологічних форумів було прийнято рішення, яке повністю збігається з нашим баченням – жодна з цих теорій не може на сучасному етапі розвитку педагогіки бути панацеєю, але все, що допомагає людині в реальному житті, – заслуговує на гідне вивчення та використання.

У наступних наукових пошуках нами буде зроблена спроба авторського визначення, обґрунтування та систематизації принципів організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с. **2. Енциклопедія освіти /** Акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **3. Калашникова Т. В.** Научно-исследовательская работа как условие совершенствования образовательного процесса (на материале педагогического колледжа): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калашникова Татьяна Владимировна. – Якутск, 2002. – 167 с. **4. Коменский Я. А.** Великая дидактика / Избр. пед. соч. — М., 1955. – С. 164-446. **5. Кузьмінський А. І.** Педагогіка у

запитаннях та відповідях : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с. **6. Мареев В. И.** Теоретические основы исследовательской деятельности преподавателя вуза : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Мареев Владимир Иванович. - Волгоград, 1999. – 294 с. **7. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л.** Основи педагогіки вищої школи : навчальний посібник / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ, В.В. БОНДАРЕНКО. – Харків : НТУ „ХПР”, 2005. – 600 с. **8. Труш В. Є.** Науково-дослідна робота як механізм розвитку та реалізації творчого потенціалу студента / В. Є. Труш, О. В. Волкова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. - № 1(2). – 2010. – С. 185-189. **9. Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Л. Струменский. Т. 2. - М., 1954. **10. Ушинский К. Д.** Собрание сочинений. Т. 1. – М., 1948. – 355 с. **11. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов вузов / Т. И. Шамова. – М. : Академия, 2002. – 247 с. **12. Юцявичене П. А.** Принципы модульного обучения / П. А. Юцявичене // Советская педагогика. - 1990. - № 1-2. - С. 55-60.

Суцценко Л. О. Концептуальні основи організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки

У статті окреслено сутнісні характеристики понять „принципи” та „закономірності” в сучасній педагогічній теорії та практиці. Подано теоретико-методологічне обґрунтування інтеграційних засад організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів на основі принципів, в яких відображені основні закономірності даного процесу.

Ключові слова: принципи, закономірності, організація, науково-дослідна робота, майбутній педагог.

Sushchenko L. A. Conceptual basis of organization of research work of the future teachers in training

В статті обозначены сущностные характеристики понятий „принципы” и „закономерности” в современной педагогической теории и практике. Подано теоретико-методологическое обоснование интеграционных основ организации научно-исследовательской работы будущих педагогов на основе принципов, в которых отражены основные закономерности данного процесса.

Ключевые слова: принципы, закономерности, организация, научно-исследовательская работа, будущий педагог.

Sushchenko L. O. The conceptual basis for the organization of research work of the future teachers in training

In the article outlined essential descriptions of the concepts of „principles” and „regularities” in modern pedagogical theory and practice. Filed theoretical

and methodological basis of the integration framework organization of future teachers on the basis of principles that reflect the basic regularities of the process.

Keywords: principles, regularities, organization, research work, the future teacher.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 378:811.111 (073)

О. В. Хоменко

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ПОЗИЦІЙ РІВНЕВОГО ПІДХОДУ

Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей в умовах глобалізації та інформаційної відкритості перетворюється у важливий фактор професійного успіху та мобільності майбутніх фахівців у полікультурному світі. Тому визначення методологічного підґрунтя такої підготовки є запорукою її ефективності.

Метою нашої статті є визначення методологічних засад іншомовної підготовки фахівців з позицій рівневого підходу (В. А. Сластенін, П. І. Підкасистий, М. Н. Скаткін) [8; 9; 10]. Реалізація мети можлива за умови виконання таких завдань: 1) обґрунтувати вибір теоретичних положень, прийнятних для наших цілей; 2) в рамках статті розкрити суть філософського та загальнонаукового підходу до іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Говорячи про методологічне забезпечення іншомовної підготовки фахівців економічного профілю, слід, на нашу думку, відштовхуватись від нових цілей, продиктованих глобалізацією світової економіки, інтеграцією та інтернаціоналізацією різних сфер людської діяльності. Саме ці об'єктивні фактори і зумовлюють цілепокладання – готувати спеціалістів, які володіють розвинутою іншомовною комунікативною компетентністю в загальній структурі професійної компетентності [11, с. 3]. Ми поділяємо точку зору Н. П. Хом'якової (2011), що така цільова установка дозволяє говорити про появу нового поняття – вторинної комунікативної професійної особистості.

В попередніх публікаціях ми вже намагалися довести актуальність формування та розвитку такої особистості в умовах європейської та світової глобалізації. Саме розвиток рис вторинної комунікативної професійної особистості дає вихід на комунікативну і міжкультурну комунікацію

(Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез), можливість успішно жити і діяти в полікультурному мультилінгвальному світі.

Звідси, як ми вже підкресливали, іноземна мова в сучасних умовах стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації та взаємодії, засобом діалогу культур. Аналіз літератури з різноманітних галузей знань свідчить про актуальність поняття „діалог культур”. На нашу думку, злободенність проблеми діалогу культур зумовлена перш за все світовою глобалізацією з її транснаціональною мережею стосунків, міграційних процесів, фінансових, інформаційних потоків тощо. В умовах глобалізації для успішної взаємодії в світовому економічному, політичному, культурному просторі актуальним стає не лише знання мов, але й традицій, звичаїв, ментальних особливостей тощо тих чи інших країн. Про це вже йшлося у попередніх параграфах нашого дослідження. Згадувалось також і про те, що в період, коли завершується формування інформаційного суспільства і людство стоїть на порозі „відкритого суспільства”, важливу роль починає відігравати не стільки сама інформація з певної галузі знань, як уміння зберігати і передавати цю інформацію. Таким чином, йдеться про встановлення діалогу певних мовних систем. З огляду на це нам здається правомірним раніше зроблене нами у дослідженні припущення, що саме фундаментальні ідеї *діалогу культур* М. М. Бахтіна, В. С. Біблера є невід’ємною складовою методологічного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців в Україні (в цьому ми одностайні з Р. О. Гришковою, 2009) [4]. Саме ці ідеї, конкретизовані відповідно до завдань іншомовної підготовки, складають *філософський рівень* нашого дослідження. Спробуємо детальніше зупинитися на деяких важливих для нас положеннях. Зокрема зазначимо, що в класичних роботах М. М. Бахтіна в галузі філософії та філології, за висловом В. С. Біблера, розроблялись проблеми діалогу як широкої світоглядної концепції гуманітарного дослідження. Він по праву вважається основоположником ідеї діалогу в сучасній гуманітарній науці. Зокрема М. М. Бахтін відзначає всеосяжність діалогу як основи людського взаєморозуміння: (цитуємо мовою оригіналу): „Диалогические отношения... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там начинается и диалог. Все в жизни - диалог, то есть диалогическая противоположность (Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского).„Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает (и развивает, формирует (доповнення В. С. Біблера) себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними (культурами-субъектами)... начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответы на наши вопросы, и чуждая культура

отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины” (Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества., с. 334 – 335).

Що стосується В. С. Біблера, то його доробок – вчення філософії діалогу культур. В своїй праці „Культура. Діалог культур” В. С. Біблер здійснив фундаментальний аналіз, який дозволив стверджувати, що саме сьогодні, сьогодніне буття висувають культуру в центр людського життя. За В. С. Біблером, кожна культура може знайти справжнє і адекватне обґрунтування лише в іншій культурі, що базується на іншій логіці, іншому типі пізнання і розуму. Особливого значення це положення набуває в наші дні, коли актуальним стає досвід міжнаціонального спілкування, уміння реалізувати міжкультурний діалог у всесвітньому масштабі.

В освіті поняття діалогу культур зазвичай використовується з прагматичною метою – сформувати толерантність в міжнаціональних стосунках. За В. П. Андрущенко, „взаємодія між філософією і освітою завжди відігравала суттєву роль у розвитку людства... Основні закономірності цієї взаємодії, її різні форми і вивчає філософія освіти” [1]. Аналізуючи літературу в галузі філософії освіти, ми звернулися до праць Б. С. Гершунського, зокрема до дослідження „Філософія освіти для ХХІ століття: (В пошуках практико-орієнтованих освітніх концепцій)”. Слід зазначити, що ідеї Б. С. Гершунського, особливо культурологічні, є логічним продовженням досвіду його попередників в умовах, коли “мир коренним образом изменился. Нет ни одной важной, ключевой для человеческой цивилизации проблемы, которая имела бы решение на уровне национально-государственной самодостаточности” [3, с. 7], Б. С. Гершунський підкреслює, що в умовах викликів глобалізації виникає об’єктивна необхідність єднання, духовної інтеграції людського співтовариства, подолання його роз’єднаності, ментальної, світоглядної несумісності, постійної загрози конфронтації. Він зазначає, що істинна трагедія сучасного і, можливо, майбутнього світу перш за все в ментальній несумісності людей і народів... “ Нужны прорывы стратегического масштаба. Именно на уровне планетарного сознания, на уровне мироощущения всеединства человеческой цивилизации, насущной необходимости духовной конвергенции и интеграции все еще существенно различных социумов возможен выход из глобального мирового кризиса ...”. Саме освіта в цілому та її іншомовний сегмент, зокрема, за нашим переконанням, покликані відіграти в цьому прориві головну роль, оскільки їх метою є, як ми вже зазначали, виховання полікультурної особистості, здатної до взаємного визнання національно-культурної ідентичності, яка зберігає свою національну культуру та індивідуальність, але яка і розуміє багатомірність світу, визнає і організує партнерство представників інших культур. Саме тому ми вважаємо за доцільне опиратися на діалогові концепції М. М. Бахтіна і В. С. Біблера в іншомовній підготовці фахівців, оскільки, за висловлюванням І. А. Цатурової (1995), нам потрібен не просто спеціаліст-професіонал, а, перш за все, культурна, освічена, інтелігентна, творча людина.

Говорячи про філософський рівень методології дослідження, ми не можемо обминути поняття „гуманізм”, „гуманістична філософія”. Ми не ставимо собі за мету здійснити глибокий аналіз становлення і розвитку гуманістичних ідей, лише відмітимо, що у сучасній філософії немає однозначного розуміння поняття „гуманізм”. Гуманізм визначається як світогляд, заснований на гуманності, тобто на людинолюбстві, поважанні людської гідності („Современный гуманизм: Документы и исследования”). Гуманістична філософія – умонастрій мислячих людей, усвідомлена установка на людськість без кордонів [2, с. 370]. За Л. Є. Балашовим, людськість – підсвідомий, безпосередній, стихійний гуманізм. Гуманізм – усвідомлена, осмислена людськість [там же]. Однак найчастіше під гуманізмом розуміють комплекс ідей, пов’язаних з визнанням людини вищою цінністю, із захистом її фундаментальних прав і свобод, утвердженням її творчого призначення в світі (В. А. Кувакін, 2002). Гуманізм допомагає утвердити законне різноманіття, плюралізм цінностей, спільною основою для яких є загальнолюдські цінності („Основи сучасного гуманізму” (колектив авторів під редакцією В. А. Кувакіна). В діалозі, конкуренції, обміні ідеями гуманізм здатний, готовий виконувати і виконує такі функції, як комунікативна (функція повідомлення і трансляції), інтегративна (функція об’єднання), координаційна (функція узгодження і організації) і погоджувальна (функція примирення, пошуку компромісу і злагоди). Таким чином, гуманізм передбачає терпимість до думок і переконань інших людей. Методологічний характер гуманізму, його демократичність, терпимість зробили його інтегративним мірилом сучасного життя і перспектив людського співтовариства. Своє втілення ідеї гуманізму знаходять в гуманітаризації освіти, в конкретних концепціях, теоріях, дослідженнях в галузі іншомовної підготовки майбутніх фахівців, оскільки, як ми зазначали, вузькопрофесійна освіта не є більше оптимальною для ринку праці. Для успішної діяльності в кожній професійній сфері, як зазначалося вище, потрібний певний рівень загальної культури та умінь спілкування в сфері людських стосунків.

Сучасні підходи до досліджень в галузі професійної лінгводидактики складають конкретно-науковий рівень дослідження. Проте кожна галузь науки, як уже зазначалося вище, базується на наукових підходах, які є загальними для всіх або більшості наук. Таким чином, ми переходимо до *загальнонаукового рівня* нашого дослідження.

Кожна галузь науки базується на наукових підходах, які є загальними для всіх або більшості наук. Перш за все, до загальнонаукових підходів належить системний підхід. В педагогіці і методиці навчання іноземних мов системний підхід розглядають як сукупність загальнонаукових методологічних принципів (вимог), в основу яких покладено розуміння об’єктів як систем.

Зокрема сучасне трактування системного підходу до навчання іноземних мов з точки зору лінгвістики і психолінгвістики, фізіології та

психофізіології представлене у монографії Т. Г. Камяної „Успішна англійська. Системний підхід до навчання англійської мови (2008)” [6].

За В. П. Кохановським (1999), специфіка системного підходу полягає в тому, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх до єдиної теоретичної картини. З вище викладеного можна зробити висновок, що суть системного підходу полягає, по-перше, в розумінні об'єкта дослідження як системи і, по-друге, в розумінні процесу дослідження об'єкта як системного за своєю логікою і засобами, які при цьому застосовуються.

За твердженням О. Г. Кузнецової (2001), період 70-х років ХХ століття в педагогіці можна назвати періодом „системного буму”, тобто періодом найвищої популярності системного підходу, широкої експансії його в усі області педагогічного знання, зростання числа публікацій, присвячених різним аспектам застосування системного підходу до педагогічних явищ і процесів. Дослідники зробили вагомий внесок у процес концептуального оформлення методології педагогіки, педагогічного осмислення філософських категорій „ціле”, „частина”, „система”, „структура” тощо

В наш час системний підхід переживає другу хвилю популярності, якої надав йому, зокрема і „новий рівень системного мислення” (О. Г. Кузнецова) – ідеї синергетики. Слід в цьому зв'язку зауважити, що, як показує аналіз фахової літератури, більшість науковців схильні вважати синергетику самостійним сучасним загальнометодологічним напрямком. У фаховій літературі синергетику розглядають під різним кутом зору, а саме, як: методологічний підхід (В. С. Ратніков, Е. Б. Фінкельштейн); метод аналізу освітніх процесів в історії вітчизняної педагогічної думки (О. В. Вознюк); системну міждисциплінарну філософію (В. І. Аршинов, О. М. Робуль,); пізнавальну модель науки (І. С. Добронравова, В. А. Ігнатова); нову дослідницьку програму в широкому світоглядному і культурно-історичному контексті (О. М. Князева); методологію пізнання освіти (А. В. Євтодюк, С. Ф. Клепко); основу особистісно-гуманістичної педагогічної парадигми (О. М. Робуль,); основу моделювання і реалізації діяльності викладача вищої школи (М. О. Федорова); теорію самоорганізації з педагогічної точки зору; базу для взаємопроникнення природничого і гуманітарного змісту освіти (М. В. Богуславський) тощо.

Аналіз наукових джерел з проблем синергетики дозволяє нам зробити припущення, що провідна роль синергетики полягає у створенні передумов для глобального осмислення складності людського суспільства і світу природи, їхньої поліаспектності. В тому, що центральним предметом дослідження синергетики є механізми організації та самоорганізації складних відкритих нелінійних систем і їх взаємодія, і полягає принципова відмінність синергетики від інших загальнонаукових підходів: „Синергетика спрямована на розкриття універсальних механізмів самоорганізації й еволюції складних систем, систем будь-якого типу – як природних, так і пов'язаних з людиною, зокрема й когнітивних систем”

О. Н. (Князева, С. П. Курдюмов., 2002). У сучасному полікультурному світі синергетика виступає як універсальний *міждисциплінарний* засіб спілкування, який виходить за межі конкретних галузей. Синергетика надає можливість „усвідомлення нелінійності, багатофакторності і вірогідності реального світу, поліваріантності шляхів його розвитку і неможливості опису його в межах класичних теорій і моделей, що дають лінійне уявлення та формують лінійне мислення” [3]. Само собою зрозуміло, що загальнонаукові положення синергетики потребують екстраполяції на конкретну наукову галузь, на конкретну проблематику, зокрема на іншомовну підготовку. Це стане предметом нашого подальшого дослідження. Що ж стосується зазначеного вище другого поняття – самоорганізації – то, як підкреслює В. Г. Кремень, „кожне з ключових понять синергетики ... знаходить творче застосування в освітньому процесі. Так, самоорганізація в контексті освіти означає самоосвіту... . Головне не передача знання (всього передати неможливо), а оволодіння способами наповнення знань і швидкої орієнтації в складних базах даних і розгалужених системах знання способами самоосвіти” [7]. Ми повністю поділяємо думку В. Г. Кременя про те, що “в новій реальності потрібно вийти із стереотипу епохи Просвітництва, відповідно якого людину потрібно „наповнити” знаннями і гуманістичними ідеями. Сьогодні розвиток людини залежить не стільки від рівня наповнення, скільки від атмосфери розуміння (взаєморозуміння та взаємодії – доповнення наше – О. В. Х.). Воно стало вирішальним для людей. І тому навчання взаєморозуміння виступає в якості однієї з головних цілей освіти” [там само].

Таким чином, обмежені рамками статті, ми спробували визначити методологічне підґрунтя іншомовної підготовки майбутніх фахівців на філософському та загальнонауковому рівнях, спираючись на рівневий підхід до методологічного знання. На філософському рівні – це діалог культур (М. М. Бахтін, В. С. Біблер), філософія освіти для ХХІ століття, ідеї гуманізму. На загальнонауковому рівні – системний та синергетичний підходи.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку// Наукові записки АН ВШ України. – Вип. 6, 2004 – С. 59 – 72. **2. Балашов Л. Е.** Філософія. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Дашков и К, 2009. – 664 с. **3. Гершунский Б. С.** Готово ли современное образование ответить на вызовы ХХІ века?// Педагогика. – № 10. – 2001. – С. 3–12. **4. Гришкова Р. О.** Англomовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії // Наук. пр.: Наук.-методичн. журнал. – Вип. 96.- Т.105. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 129 – 134. **5. Игнатова В. А.** Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26 – 31. **6. Камянова Т. Г.** Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. – Изд-во: Славянский

Дом Книги, 2008 . – 12 с. **7. Кремень В. Г.** Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України (Науково-теоретичний та інформаційний вісник Національної академії педагогічних наук України). – № 2 (75), 2012. <http://www.psy-genetno.org.ua/node/82> **8. Педагогіка.** Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей/ Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. **9. Скаткин М. Н.** Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с. **10. Педагогіка:** учебное пособие для студентов пед. уч. заведений / ред. В. А. Сластенин, 3-е изд., М.: Школа- Пресс, 2000. – 712 с. **11. Хомякова Н. П.** Контекстная модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза (французский язык). Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). – Москва, 2011. – 47 с.

Хоменко О. В. Методологія дослідження тенденцій іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей з позицій рівневого підходу

У статті йдеться про методологічне забезпечення іншомовної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. Зокрема з позицій рівневого підходу до методологічного знання розглядаються філософський та загальнонауковий рівні. Зазначено, що кожна галузь науки базується на наукових підходах, які є загальними для всіх або більшості наук. Перш за все, до загальнонаукових підходів належить системний підхід. В педагогіці і методиці навчання іноземних мов системний підхід розглядають як сукупність загальнонаукових методологічних принципів (вимог), в основу яких покладено розуміння об'єктів як систем.

Ключові слова: методологія, рівневий підхід, діалог культур, системний підхід, синергетика.

Хоменко А. В. Методология исследования тенденций иноязычной подготовки студентов экономических специальностей с позиций уровня подхода

В статье речь идет о методологическом обеспечении иноязычной подготовки будущих специалистов экономического профиля. В частности, с позиций уровня подхода к методологическому знанию рассматриваются философский и общенаучный уровни. Отмечено, что каждая отрасль науки базируется на научных подходах, которые являются общими для всех или большинства наук. Прежде всего, к общенаучным подходам принадлежит системный подход. В педагогике и методике обучения иностранным языкам системный подход рассматривают как совокупность общенаучных методологических принципов (требований), в основу которых положено понимание объектов как систем.

Ключевые слова: методология, уровневый подход, диалог культур, системный подход, синергетика

Khomenko O. V. Research Methodology of Economics Students Foreign Language Education Trends From a Position of a Level Approach

The article deals with methodological support of foreign language training of the prospective economists. Particularly, from the standpoint of a level approach to methodological knowledge the philosophical and general scientific levels are discussed. The author emphasizes that each area of science is based on the scientific approaches that are common for all or, at least, most of sciences. First and foremost, it is the system approach that is common for all sciences. In pedagogical science and in methods of language teaching the system approach is considered as a complex of methodological principles (requirements) based on understanding of the system of the objects.

Key words: methodology, level approach, dialogue between cultures.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н. Луговий В. І.

УДК 378.14 : 005(043.2)

Н. Г. Чайка

**БАЗОВІ КОМПОНЕНТИ ПОВЕДІНКИ ТА УМІНЬ
КЕРІВНИКІВ ЯК ОСНОВНІ ВИМОГИ
ДО НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ
МЕНЕДЖЕРІВ З АДМІНІСТРАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

На підставі аналізу необхідних якостей та особливостей діяльності керівника визначено перелік навичок та компетенцій, які мають набути магістранти під час навчання курсу адміністративного менеджменту. Визначено характерні відмінності навчально-практичної програми підготовки майбутніх керівників.

На сучасному етапі функціонування і розвитку структур соціально-економічної сфери, окремих трудових колективів щодо вдосконалення системи управління принципового значення набуває ефективне адміністрування, яке передбачає предметне використання психологічних, соціальних, особистісних резервів керівників у процесі реалізації внутрішньої політики держави щодо економічного розвитку, підвищення рівня життя та підтримки підприємницької діяльності різноманітних фірм, організацій, установ тощо.

Особливої актуальності, в умовах посилення тенденції практичної спрямованості теоретичного навчання та його наближення до реалій

господарських процесів, набувають компетенції, як здатність фахівця самостійно застосовувати у необхідному контексті отримані у процесі навчання знання, вміння та навички. Відповідно, технології навчання мають ґрунтуватися як на сучасних методологічних засадах та психолого-педагогічних теоріях, так і системному підході до формування навчальних програм з метою компетентісного спрямування викладання визначених відповідним кваліфікаційним рівнем навчальних комплексів. У зв'язку з цим, увага багатьох вчених концентрується на питаннях, пов'язаних з удосконаленням навчальних програм у контексті їх компетентісного спрямування.

Серед фахівців різних галузей, які присвятили ряд досліджень розвитку професійної діяльності керівника (П. Друкер [1], Р. Лайкерт, Г. Минцберг [2], Ф. Тейлор, А. Файоль, С. Баранова [3], Є. Воробйова [4], В. Грачов [5], Л. Грицина А. [6], А. Касаткіна [7], В. Сенашенко [8], Ж. Таланова [9], М. Чапка [10]), переважає її визначення як системи компонентів, що складаються з певного набору функцій, які реалізує суб'єкт управлінської діяльності з притаманними йому особистісними ознаками залежно від конкретної ситуації. Поряд з цим, з урахуванням специфіки та змісту конкретного виду управлінської діяльності, адміністративну діяльність менеджера визначено як складний процес послідовної реалізації проєктувальної, організаційної, управлінської та виконавської функцій, що здійснюється шляхом реалізації системи вмінь суб'єктом цієї діяльності в межах визначених компетенцій.

При цьому, спостерігається значне розмаїття у визначеннях та розумінні власне поняття „компетенція” [11], що суттєво стримує розвиток відповідного методичного інструментарію забезпечення ефективності та результативності підготовки управлінських кадрів через відсутність взаємозв'язку між теоретичними засадами та практичними реаліями реалізації основних функцій менеджменту. Щоб досягти загальної мети діяльності організації, керівники мають, поряд з необхідними основними фаховими суто управлінськими знаннями та вміннями (мобілізація інновацій і змін, управління трудовим колективом; впровадження різних форм спілкування; застосування сучасних управлінських технологій та принципів самоуправління), володіти необхідними знаннями з основ економіки організації, правових та політологічних засад, психологічних особливостей роботи з колективом, які дозволять набути та вдосконалити вміння виявляти та ідентифікувати тенденції у її функціонуванні, визначати напрями та розробляти заходи щодо ефективності використання ресурсів організації з метою подальшого розвитку.

Мета статті: визначити базові компоненти поведінки та умінь керівників як необхідні складові фахових знань та вмінь майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності з обґрунтуванням основних методологічних вимог та підходів до формування навчальних програм відповідно до вимог та реалій сучасного вітчизняного економічного

середовища, окремих його бізнес-складових, розвиток яких у ринкових умовах визначає рівень розвитку держави в цілому.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства має формуватися нова ідеологія щодо виховання керівника нової формації, здатного передбачати перебіг політичних та економічних подій, спроможного здійснювати інноваційні проекти розвитку вітчизняної економіки. У свою чергу, кожен керівник зобов'язаний впроваджувати у свідомість підлеглих ідеї національної єдності та незалежності, у тому числі й економічної. У цій найважливішій діяльності керівного складу особливе місце займає рівень загальної культури, політична свідомість, етичні стандарти, роль і місце яких полягають у кількох чинниках. По-перше, об'єднання зусиль всього колективу у вирішенні головних завдань виробництва, підвищення їх активності в умовах ринкової економіки. По-друге, зміцнення в колективах ідеї національної злагоди, релігійної толерантності в умовах вітчизняної багатонаціональності. По-третє, здійснення вирішального впливу на свідомість кожного працівника щодо впровадження демократичних принципів розвитку суспільства з урахуванням особливостей українського менталітету та підтримка і розвиток у підлеглих навичок підприємництва.

З'ясування чинників демократизації суспільства країни важливо для визначення перспектив функціонування національної економіки, її ролі та місця в системі світового господарства, умов, що забезпечують конкурентоспроможність, і напрямів підвищення ефективності господарської діяльності. Вміння визначати ці параметри є вкрай необхідним для керівників вищої управлінської ланки бізнес-структур.

Освіта є одним з важливих факторів, що впливають на розвиток економіки, забезпечуючи її конкурентоспроможність. Держава повинна проводити зважену політику і здійснювати підготовку кадрів відповідно до потреб національної економіки. Особливу увагу необхідно звернути на модернізацію існуючої системи підготовки керівників, особливо з проблем набуття майбутніми керівниками бізнес структур необхідних знань та необхідних умінь.

Аналізуючи особливу категорію існуючих на сучасний момент магістерських програм підготовки майбутніх керівників за напрямом: специфічні категорії, необхідно вказати їхню специфіку. У своїй сутності вони, за затвердженими стандартами, передбачають набір студентів, що вже мають повну освіту. До повної освіти на сучасний момент відносяться усі рівні вищої школи: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України [12] спеціальність специфічних категорій 8.000007 (сучасний шифр спеціальності 8.18010018) „Адміністративний менеджмент” кваліфікації 1475.4 „Менеджер (управитель) з адміністративної діяльності” належить до міждисциплінарної інтегративної частини циклів економічних та гуманітарних дисциплін, завдання яких – загальнокультурна, світоглядна та методологічна підготовка топ-менеджерів. Освітньо-професійна програма

спрямована на формування професійних компетенцій в галузі адміністрування і менеджменту на основі: психолого-управлінської підготовки, опанування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, фахово-адаптованої правової підготовки, посиленої фундаментальної підготовки за рахунок економіко-управлінських дисциплін. Основним завданням цієї програми за Державним стандартом є виробити у випускника універсальний управлінський підхід, вміння адміністративної діяльності відповідно до конкретного, обраного студентом, професійного напрямку.

По закінченню навчальної програми освітньо-кваліфікаційного рівня магістр випускникам присвоюється професійна кваліфікація 1475.4 Менеджер (управитель) з адміністративної діяльності. За Держстандартом об'єктами діяльності випускника визначені: підприємства виробничої та невиробничої сфери, установи та організації, навчальні та наукові заклади, підприємницькі структури. Відповідно до стандарту визначаються й первинні посади у сфері діяльності: керівники підприємств, установ, організацій та їх структурних підрозділів.

Програми дисциплін побудовані таким чином, щоб давати поглиблені знання в цілому комплексі управлінських дисциплін. Крім того, студенти-магістранти отримують навички дослідницької роботи, набувають навичок систематизувати та узагальнювати інформацію.

В процесі викладання використовуються попередні знання студентів, отримані при вивченні економічних та гуманітарних, особливо психологічних, дисциплін. Магістратура вказаного напрямку не має на меті поглиблення спеціалізації, вона націлена на розвиток системних, аналітичних управлінських компетенцій. Загальнотеоретичні курси даної програми мають інноваційний характер і доповнюються курсами, орієнтованими на конкретну специфіку управлінської діяльності та прикладні дослідження.

Компетентностний підхід до побудови програми навчання магістрів за спеціальністю „Адміністративний менеджмент” вимагає сформулювати перелік сучасних умов, особливостей та умінь керівника сучасної конкурентноспроможної організації економічного чи соціального спрямування діяльності.

В свою чергу серед основних завдань державної кадрової політики [13]: в соціальному аспекті – високого рівня розвитку людського потенціалу держави, задоволення очікувань населення щодо професійної самореалізації, гідної оплати праці; в економічному аспекті – забезпечення всіх галузей суспільного виробництва кваліфікованими кадрами, зростання конкурентоспроможності держави, підвищення рівня добробуту населення; в інституційному аспекті – удосконалення нормативно-правової бази з метою запровадження новітніх підходів у кадровому менеджменті; в організаційному аспекті – розбудови системи управління трудовими ресурсами на засадах соціального діалогу та партнерства держави і суб'єктів підприємницької діяльності.

З огляду на швидкозмінні зовнішні фактори та на постійне збільшення інформаційного тиску варто визначити негативні умови, у яких, як правило, приходиться працювати сучасним керівникам: дефіцит часу; надлишок інформації; ненормований робочий день; постійний тиску з боку підлеглих та вищого керівництва; вимушений ризик; одночасне вирішення кількох різнорівневих завдань.

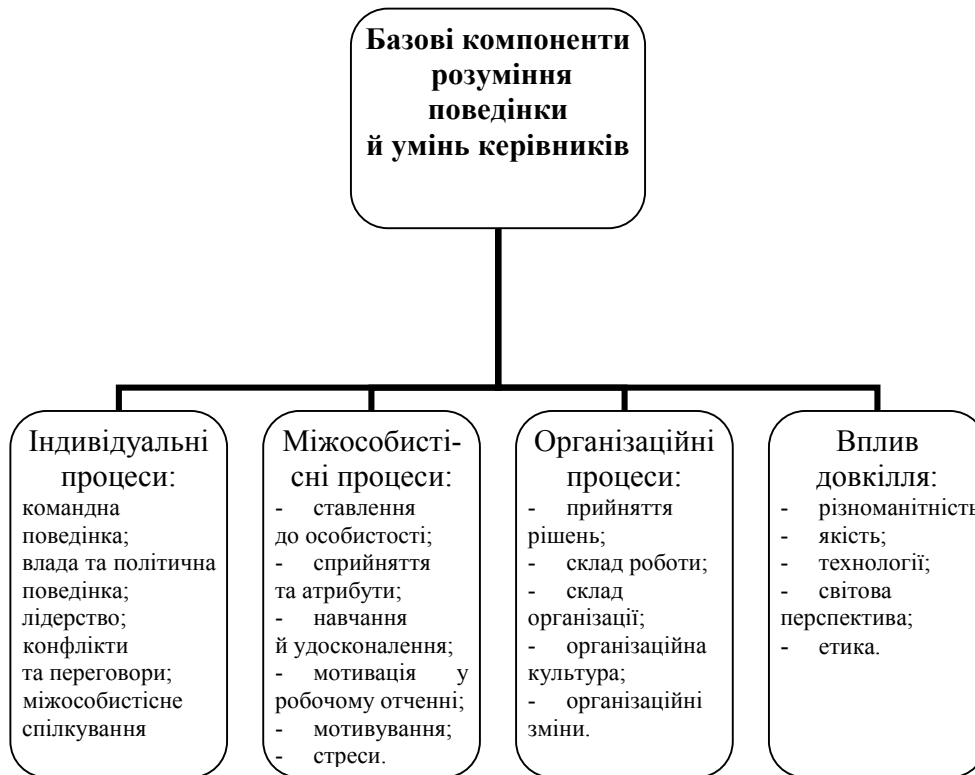
Узагальнюючи аналіз діяльність висококваліфікованих керівників вчені дійшли згоди у визначенні п'яти основних умінь: мобілізація інновацій і змін, управління людьми та справами, спілкування, застосування технічних засобів та управління як такому.

Динаміка розвитку суспільства та поява можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного керівника вимагає від управлінця не тільки знання економічних і політичних механізмів ринку та законів розгортання нових форм діяльності, але й здатності до самовдосконалення, створення власного іміджу, постійної роботи над собою для того, щоб управляти іншими і гідно представляти організацію.

Сьогодні зростання кількості фірм, корпорацій, організацій, які пропонують однакові послуги, загальна переорієнтація політичної та економічної діяльності на споживчі інтереси населення висуває на перший план питання своєрідності організацій та їх керівників. Це пов'язано із проблемою особистісних якостей керівника, із вивченням того синтезуючого змісту, який несе на собі імідж сучасного управлінця.

Нове покоління керівників повинно бути здатним творчо розв'язувати завдання, поставлені ринковими умовами діяльності. Це зумовлює необхідність мати своє „обличчя”, запам'ятовуватися людям, а отже мати власний привабливий імідж. Вивчення іміджу пов'язано з пошуком шляхів підвищення ефективності діяльності нового управлінця, з оптимізацією професійного спілкування та взаємовідносин із людьми.

Розуміння поведінки та умінь працівників в організаціях включає чотири базових компоненти: індивідуальні процеси (1); групові та міжособистісні процеси (2); організаційні процеси (3); вплив довкілля (4). Наступна схема відображає зв'язок між цими компонентами, а також основні аспекти кожного.



Ці зв'язки занадто динамічні (стосовно різноманітності та змін), щоб їх можна було визначити як закони чи правила. Детально вивчаючи кожну з наведених компонент стає більш зрозумілою динаміка та складність організаційної поведінки кожного працівника.

Успіх будь-якої організації залежить від організаторських здібностей керівника. До них належать:

- комунікативність, ефективний та швидкий контакт з підлеглими, вміння вірно оцінювати хто чого вартий, хто що може;
- оперативність, швидка й точна оцінка ситуації, вибір вірного рішення;
- винахідливість, знаходження нових шляхів, методів і засобів впливу на підлеглих;
- авангардність, вміння згуртувати колектив, захопити його конкретними справами, успішно вести за собою.

Керівник повинен вміти визначити провідні якості особистості, її психологічний стан, а це вимагає від нього спостережливості, конструктивного мислення. Він повинен вміти прогнозувати перспективи розвитку особистості кожного члену колективу і моделювати майбутнє колективу і кожного його члена. Необхідно наголосити на таку здібність, як впливовість, тобто на вмінні переконувати, вселяти думки й правила поведінки. Організаторські здібності керівника залежать від його характеру, передусім врівноваженості, товарищескості, жвавості.

Інтелект, увага та поінформованість – безумовно, істотні якості, але тільки в сполученні з ефективністю вони втіляться в результатах. Взяті самі по собі, вони лише встановлюють планку можливих досягнень.

Ефективність – це особлива технологія, застосовувана працівником розумової праці в рамках організації.

Думаючий, творчий працівник є тим самим „фактором виробництва”. Керівникові потрібно вміти використовувати сильні сторони кожного окремого працівника. Це може підвищити ефективність. Адже якщо неможливо збільшити надходження ресурсів, то необхідно збільшити їхню віддачу. Ефективність саме і є тим інструментом, за допомогою якого можна підвищити результативність таких ресурсів, як знання і здібності.

От тому підвищення ефективності повинне стати одним з найбільш пріоритетних напрямків діяльності. Ще велику важливість здобуває ефективність як інструмент керівника, що дозволяє досягти більш високих результатів роботи.

Ефективні керуючі, можуть різко відрізнитися один від одного здібностями і темпераментом, тим, що і як вони робили, особистісними якостями, знаннями й інтересами. Іншими словами, вони відрізнялися один від одного в усьому, що визначає особистість людини.

Поєднувало ж їх одна важлива властивість – вони домагалися виконання важливих і актуальних задач.

Ефективність – це щось начебто звички, набору практичних методів, яким завжди можна навчитися. Ці методи оманливо прості, у той же час неймовірно складно правильно застосовувати ці методи на практиці. Їх треба зачувати як таблицю множення, усвідомити до вироблення умовного рефлексу, доти, поки вони не стануть частиною вашого „я”. Щоб вони пішли в звичку, необхідна практика.

Існують п'ять основних елементів для підвищення ефективності праці керівника.

1. Ефективні керуючі повинні знати, на що вони витрачають свій час. Уміння контролювати свій час є найважливішим елементом продуктивної роботи.

2. Ефективні керуючі повинні концентруватися на досягненнях, що виходять за рамки своїх організацій. Їм варто бути націленими не на виконання роботи як такої, а на кінцевий результат. Гарний керуючий, перш ніж приступити до виконання того чи іншого завдання, задає собі питання: „Яких результатів я повинний досягти?”. Сам процес роботи і її методи відходять для нього на другий план.

3. Ефективні керуючі повинні будувати свою діяльність на переважних, сильних якостях, як власних, так і керівників, колег і підлеглих, а також зобов'язані відшукувати позитивні моменти в конкретних ситуаціях. Їм не слід спиратися на те, що ненадійно. Не можна починати роботу з рішення нереальних на даний момент задач.

4. Ефективні керуючі концентрують свою увагу на декількох найважливіших ділянках, у яких виконання поставлених завдань принесе

найбільш відчутні результати. Вони повинні навчитися встановлювати пріоритетні напрямки робіт і не відхилятися в їхньому виконанні. Власне, уся їхня діяльність повинна складатися з виконання саме пріоритетних завдань - зобов'язаний займатися лише головним. Порожня витрата сил і часу приводить до самих негативних результатів.

5. Нарешті, ефективні керуючі повинні приймати ефективні рішення. А це насамперед питання системності, тобто процес виконання завдання повинний проходити в потрібній послідовності. Варто пам'ятати, що ефективне рішення – це завжди судження, засноване, скоріше, на „розбіжності думок”, чим на „погодженості по фактах”. Надмірна поспішність веде до прийняття невірних рішень. Рішення повинне бути небагато, але усі вони повинні бути фундаментальними. У прийнятті рішень потрібно керуватися вірною стратегією, а не миттєвими тактичними розуміннями.

Планування особистої праці керівника є невід'ємною рисою свідомої діяльності. План особистої праці повинний складатися на тиждень, на місяць. Він повинний бути націлений на рішення головних завдань, на відшукування способів раціоналізації праці.

Це означає постановку і досягнення співмірних зі своїми можливостями життєвих цілей, уміння відрізнити головне від другорядного, знаходити і бачити основні, домінуючі лінії життя, а не гнатися за миттєвими випадковими цілями.

Необхідно знати ступінь впливу на події, тобто бути реалістичним в оцінюванні як своїх можливостей, так і ситуації, в якій ми знаходимося. Уміти підходити до проблеми з різних сторін. Сприймати дійсність такою, якою вона є в реальності, а не в нашій уяві. Розуміти навколишніх і відповідно до них ставитися. Уміти переймати позитивний досвід, уроки, жити повним життям у кожен даний її момент.

Як стверджують гігієністи, без втрат для свого здоров'я одна людина в змозі регулювати зв'язки не більше, ніж на трьох-чотирьох ступенях адміністративної системи (на кожній з яких по п'ять-сім безпосередніх підлеглих).

Рекомендується починати день творчою роботою, а закінчувати – рутинною, монотонною, адже найрозумніші думки приходять частіше за все зранку, при умові, що можна не поспішати, зібратися з думками.

Складний ритм роботи вимагає від керівника і дотримання ним етичних норм у службових взаємовідносинах з колегами, партнерами по бізнесу тощо. Основна етична норма – збереження гідності людини незалежно від її статусу.

Вищевикладене дозволяє сформулювати такі висновки.

Стрімке зростання ролі управлінських кадрів у діяльності сучасних соціально-економічних систем за останні півстоліття призвело до зміни парадигми та сутності менеджменту. Таке становище зумовлено змінами у структурі, змісті та цілях суспільного виробництва, а також необхідністю урахування специфіки сучасних організацій (спрямованості діяльності:

державне управління, промисловість, сфера обслуговування, дозволя; форм власності, місця на ринку тощо). Адже потреби сучасного суспільства не обмежуються лише наявністю менеджерів, що виконують базовий набір функцій, а потребують високого рівня їх кваліфікації стосовно змісту діяльності як керованої ними організації, так і особливостей та специфіки безпосередньо управлінських функцій в цілому.

Узагальнюючи викладене, варто зазначити, що у сучасній вітчизняній системі вищої освіти мають місце інновації як практичного, так і теоретичного рівнів. Одним з найважливіших стратегічних завдань модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки керівників на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови компетентнісного підходу до побудови навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр”.

Отже, освітня діяльність закладів вищої освіти з організації цілого комплексу заходів, спрямованих на відтворення повноцінної складової змісту підготовки майбутніх керівників за магістерськими програмами має важливе значення для формування у майбутньому стресостійкості, психологічної врівноваженості, політичної свідомості, культури та громадської активності керівного складу виробничий структур, що є необхідним як для ефективного виконання ними професійних завдань в умовах економічної та політичної нестабільності, з чим і пов'язані високий рівень складності і ризику їхньої діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Друкер П. Ф.** Задачи менеджмента в XXI веке / Питер Ф. Друкер; пер. с англ. Н. М. Макарова. – М. : Вильямс, 2007. – 272 с.
- 2. Минцберг Г.** Стратегический процесс / Минцберг Г., Куинн Дж. Б., Гошал С. : пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
- 3. Баранова С. В.** Професійна відповідальність в управлінській діяльності (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / С. В. Баранова. – Луганськ : Світлиця, 2006. – 200 с.
- 4. Воробйова Є. В.** Розвиток індивідуального стилю діяльності менеджера в процесі професійної підготовки / Є. В. Воробйова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 1. – С. 81–86.
- 5. Грачев В. В.** Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / Грачев В. В., Жукова О. А., Орлов А. А. // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107 – 112.
- 6. Грицина Л. А.** Развитие кадрового потенциала предприятия в системе корпоративной социальной ответственности / Л. А. Грицина // Вісник Хмельницького національного університету. Економічні науки. – 2007. – Т. 1. – № 5. – С. 69–72.
- 7. Касаткина А. А.** Компетентностные модели как системный ресурс повышения качества инновационных образовательных программ / А. А. Касаткина // Вестник СИБГУТИ. – 2010. – № 1. – С. 77–84.
- 8. Сенашенко В. С.** О компетентностном подходе в высшем образовании / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 18–24.
- 9. Таланова Ж. В.** Стандартизація фахової підготовки з державного

управління в країнах Північної Америки і Європи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.03 «Державна служба» / Жаннета Василівна Таланова . – Київ, 2004. – 20 с. **10. Чапка М.** Психологічні засади підготовки менеджера (Професіографічне дослідження) : [монографія] // М. Чапка. – К. : МАУП, -2005. – 188 с. **11. Верба В. А.** Проблеми ідентифікації компетенцій підприємства / В. А. Верба, О. М. Гребешкова // Проблеми науки. – 2004. – № 7. – С. 23–28. **12. Галузевий** стандарт вищої освіти України. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000007 „Адміністративний менеджмент” кваліфікації 1475.4 „Менеджер (управитель) з адміністративної діяльності”. Видання офіційне. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2004. – 4, 22, 4, 34 с. **13. Указ** Президента України „Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки” від 01.02.2012 р. № 45/2012” [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу до документу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/45/2012#n7> – Назва з екрану.

Чайка Н. Г. Базові компоненти поведінки та умінь керівників як основні вимоги до навчально-практичних програм підготовки менеджерів з адміністративної діяльності

Стаття присвячена обґрунтуванню навчальної моделі підготовки менеджерів адміністративної діяльності. Управлінська діяльність менеджера визначена автором як складний процес послідовної реалізації проєктувальної, організаційної, управлінської та виконавської функцій, які здійснюються шляхом реалізації системи умінь суб'єктом цієї діяльності. Пропонується розглянути базові компоненти поведінки і умінь керівників як необхідні складові професійних знань і умінь майбутніх менеджерів адміністративної діяльності. Обґрунтовується методологічний підхід до формування навчальних програм за спеціальністю 8.18010018 „Адміністративний менеджмент”, відповідно до якого в процесі підготовки студенти повинні оволодіти вміннями, що відповідають сучасним вимогам і реаліям економічної ситуації, окремих бізнес-складових. Обґрунтовано і запропоновано включення до курсу підготовки навчальних дисциплін, які дозволять формувати відповідні вміння майбутніх керівників в рамках управлінських компетенцій.

Ключові слова: підготовка кадрів, планування роботи, ефективність, розвиток суспільства.

Чайка Н. Г. Базовые компоненты поведения и умений руководителей как основные требования к учебно-практическим программам подготовки менеджеров по административной деятельности

Статья посвящена обоснованию учебной модели подготовки менеджеров административной деятельности. Управленческая деятельность менеджера определена автором как сложный процесс последовательной

реализации проектировочной, организационной, управленческой и исполнительской функций, которые осуществляются путем реализации системы умений субъектом этой деятельности. Предлагается рассмотреть базовые компоненты поведения и умений руководителей как необходимые составляющие профессиональных знаний и умений будущих менеджеров административной деятельности. Обосновывается методологический подход к формированию учебных программ по специальности 8.18010018 „Административный менеджмент”, в соответствии с которым в процессе подготовки студенты должны овладеть умениями, соответствующими современным требованиям и реалиям экономической ситуации, отдельных бизнес-составляющих. Обосновано и предложено включение в курс подготовки учебных дисциплин, которые позволят формировать соответствующие умения будущих руководителей в рамках управленческих компетенций.

Ключевые слова: подготовка кадров, планирование работы, эффективность, развитие общества.

Chayka N. H. Basic Components of Behavior and Skills of the Leaders as the Main Requirements to the Educational and Practical Training Programmes for Administrative Managers

The article presents ground for administrative manager training model. Manager's administrative activities are defined by the author as a complex process of a consecutive implementation of projecting, organizational, managerial and executive functions that are performed by implementing the skills of the subject of these activities. The author demonstrates that managerial behavior and skills of employees in organizations include four basic components: individual processes, group and interpersonal processes, organizational processes and environmental impact. These connections are too dynamic in terms of diversity and change, so it is desirable to define them as the rules. By detailed studying of each of the component, dynamics and complexity of organizational behavior of each manager becomes clearer. The author has described organizational skills of a manager, which include: sociability, efficiency, creativity and being vanguard. It is proposed to consider the basic components of the behavior and skills of managers as necessary components of professional knowledge and skills of future administrative managers. Methodological approach to specialty 8.18010018 „Administrative Management” curriculum is grounded, according to which students need to master the skills that meet modern requirements and the realities of the economic situation, certain business components during the process of training. The inclusion to intensive training courses, which will generate the appropriate skills for future managers in the managerial competencies is proved and proposed.

Key words: staff training, work planning, effectiveness, social development.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42 : 37.018.32

С. М. Курінна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ РІЗНИХ ТИПІВ

Проблема виховання дітей-сиріт в держаних закладах освіти не втрачає своєї значущості й актуальності. З часом проблема тільки поглиблюється, хоча її досліджували багато українських і зарубіжних учених (Г. Бевз, М. Боришевський, В. Бочарова, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, М. Кратінов, Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, Л. Тарусова, С. Харченко, С. Хлебик, та ін.)

Метою даної статті є аналіз групи понять (виховання в дитячому будинку, виховне середовище в дитячому будинку, виховний простір дитячого будинку, дитячий будинок як середовище виховання і життєдіяльності дитини-сироти), які нами розглядаються в аспектах виховання дітей-сиріт в дитячих будинках різних типів.

Спочатку звернемося до поняття „виховний простір”, яке вже стало феноменом педагогічної діяльності (Н. Селіванова, І. Чепуришкін) [5]. В соціально-педагогічній літературі на сьогодні ще немає сталого й загальноприйнятого визначення поняття „виховний простір дитячих будинків”. Хоча аналіз наукових публікацій за відповідною проблематикою дозволяє виокремити декілька опорних уявлень про цей феномен. По-перше, виховний простір дитячого будинку – чинник гуманізації життя його вихованців. Це пов’язано з тим, що в сучасному житті домінуюче починання набуває права та цінності особистості. Соціокультурний прогрес як процес гуманізації відносин між особистістю та суспільством актуалізує увагу і до проблеми сирітства. Незважаючи на те, що сьогодні в Україні існує доволі широка правова база з захисту інтересів дітей, які потребують підтримки, традиційна політика виховання в дитячих будинках є малопродуктивною. Постійне декларування духовно-морального відродження, утвердження гуманістично-демократичних цінностей суспільної та національної значущості ще не стали підставою для утвердження у виховній роботі дитячого будинку відносин, які б приписували вихованцям роль активних суб’єктів соціального життя, саморозвитку та самовизначення. Заради того, щоб ідея про самореалізацію суб’єкта, який здатен до самостійного і відповідального вибору дії, незалежної позиції, до вільного прояву, не залишились на стадії декларування, потрібна практика гуманістичного виховання. Така практика повинна супроводжуватися реалізацією сукупності соціально-педагогічних умов: педагогічної підтримки вихованців, яка спрямована на нормалізацію

рівня їх особистісної тривожності і конфліктності; соціалізації вихованців дитячих будинків разом із реалізацією їх активності, саморозвитком і самореалізацією в різних сферах життєдіяльності, фасилітаторський характер професійної діяльності дитячих будинків (Л. Нуретдинова) [4]. По-друге, виховний простір дитячого будинку – це простір, який спрямований на удосконалення виховання дітей виключно у площині орієнтації на аксіологічний, ціннісний підхід, на підставі якого будуються три групи цінностей (загальнолюдські, культурно-історичні та особистісні). Виходячи з означених груп цінностей повинна формуватися й ідеальна мета виховної діяльності в дитячому будинку: створення умов щодо розвитку цілісної, вільної особистості, фізично здорової, морально і психічно здатної до успішної соціалізації. Означена мета відповідає системі принципів організації виховання в умовах дитячого будинку (активної людяності, демократизації, врахування індивідуальних і вікових відмінностей дітей, надання ранньої психолого-педагогічної допомоги, педагогічного оптимізму, природовідповідності виховання, ефективної соціальної взаємодії, морального збагачення соціального середовища, єдності і цілісності виховного процесу та ін., теоретичним засновником реалізації яких є особистісний підхід. Він стає реальністю, якщо суб'єкт виховання в дитячому будинку в кожній дитині вбачає унікальну особистість, у якій потрібно розвивати свідомість власної неповторності і водночас причетності до соціального цілого; послідовно вчити кожну дитину бачити особистість у кожній оточуючій її людині, ставитися до себе як до особистості. Досягнення такого результату забезпечується насамперед за рахунок різноманітних форм взаємодії з дитиною-сиротою – опікою, наставництвом, партнерством, співдружністю, співтворчістю (Н. Палієва) [1]. По-третє, виховний простір дитячого будинку – майданчик для інноваційної діяльності педагогічного колективу у подоланні проблем соціального сирітства, на підставі якого існує система освітньо-виховної діяльності дитячого будинку як вторинної сім'ї дітей-сиріт. У підвалинах такого погляду на виховний простір дитячого будинку є розуміння того, що ефективність виховної діяльності закладів державної підтримки дитинства у подоланні наслідків соціального сирітства у значній мірі зумовлена можливостями створення вторинної сім'ї, яка компенсує втрачені функції біологічної (первинної) сім'ї. Розуміння виховного простору дитячого будинку як „вторинної сім'ї” передбачає у якості коректування цілісного виховного процесу в дитячому будинку реалізацію двох провідних позицій. Перша ідея полягає у пошуках шляхів повернення дитини в природну сім'ю, в умови, наближені до нормальних сімейних, шляхом створення „вторинної сім'ї”, а друга – у перегляді змісту виховного процесу, на підставі формування стилю сімейного виховання як засобу взаємодії між дорослими та дітьми, що полягає у тій чи іншій мірі їх взаєморозуміння, причетності до вирішення загальних проблем, спільності світосприйняття та змісту їх відчуттів. Обидві означені ідеї реалізуються

за рахунок провідних технологій виховання, як: технологія переведення соціальної ситуації розвитку дитини в ідеологічну, розкриття світу спілкування з однолітками, світовідносин між людьми, мобілізація зусиль дитини щодо нових справ (В. Шишова)[6].

Таким чином, під *виховним простором дитячого будинку* ми розуміємо складний соціально-педагогічний феномен, який характеризується як чинник гуманізації життєдіяльності його вихованців, удосконалення виховання дітей-сиріт на підставі ціннісного підходу, інноваційної виховної діяльності у вирішенні проблем сирітства засобами „вторинної сім'ї”.

Слід наголосити, що для розуміння „виховного простору дитячого будинку”, ми використали визначення поняття „виховання в дитячому будинку”.

Дуже близьким, на наш погляд, до поняття “виховний простір дитячого будинку” є поняття “виховне середовище дитячого будинку”. В обох випадках під середовищем ми розуміємо даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини (І. Чепуришкін) [5]. Простір же є результатом педагогічного засвоєння означеної даності, тобто простір – це опановане середовище (природне, культурне, соціальне, інформаційне), прилаштування до вирішення виховних завдань. Середовище розглядається дослідниками як один із важливіших компонентів виховної системи, саме з його опануванням пов'язані процеси формування у дітей ціннісного ставлення до світу та культури, усвідомлення себе у цьому світі, розвитку власного “Я”, знаходження свого місця серед інших людей (І. Демакова) [3, с.31]. Найбільш достеменною фундаментальною різницею середовища від простору є утвердження: якщо середовище потрібно навчитися використовувати у виховних цілях, то єдиний виховний простір необхідно навчитися створювати.

У процесі визначення поняття “виховне середовище дитячого будинку” потрібно, на наш погляд, враховувати дві істотні обставини. Перша з них пов'язана з тим, що майже всі сироти-вихованці дитячих будинків у своєму житті пережили хоча б один вид насилля. Звиклі до насилля та знущань у дезадаптованій сім'ї, вони часто перестають сприймати насилля як зло та культивують його вже у подальшому „дорослому” житті. Дане явище поглиблюється тим, що у більшості дитячих будинках, які повинні захищати дітей від насилля, воно з'являється у тій чи іншій формі. Дані факти призводять до того, що дитячий будинок часто сприймається дитиною як чужий, або ворожий особистісний інститут. Наслідком такого явища є шкода здоров'ю, розвитку і соціалізації дитини-сироти, її постінтернатного становлення, а інколи й загроза її життю (Т. Сафонова, О. Цимбал). Інші обставини пов'язані з тим, що виховання в дитячому будинку – це виховання поза біологічною сім'єю. Втрата ж сім'ї у ранньому віці призводить до незворотних або важко коректованих порушень у формуванні

прихильності та автономії особистості (Дж. Боулбі) та довіри до світу (Е. Еріксон). Найбільш значними наслідками такого виховання є розлади емоційної сфери (страхи, тривожність, депресія, труднощі емпатії), порушення особистісного та розумового розвитку, висока агресивність, жорстокість і формування девіантної (відхилення від норми) і делінквентної (який виходить за межі правових норм) поведінки [2]. З урахуванням означених обставин ми спробуємо дати визначення виховного середовища дитячого будинку на підставі ідеї – не насилля, де останнє створює важливішу соціальну і педагогічну цінність, яка віддзеркалює нову ідеологічну культуру людства – культуру не насилля, і концепт дитячого будинку, як закладу – замісника сімейної турботи. Таким чином, під виховним середовищем дитячого будинку ми, слідом за А. Бурлаковою (за нашою модифікацією) розуміємо головне середовище розвитку не насилля як цінності у дітей-сиріт в умовах ситуації втрати ними сім'ї, власне оточуюче дітей педагогічно організоване середовище, близьке до сімейного. Можливості виховного середовища дитячого будинку реалізуються як у традиційних щодо загальноосвітнього закладу функціях (розвиток, формування, виховання, навчання), так і специфічних (життєзабезпечення, адаптація, реабілітація, компенсація, корекція, соціалізація) функціях, детермінуючі соціальним статусом дітей (діти-сироти, та діти, позбавлені батьківської опіки), особливостями їх особистісного та фізичного розвитку, типом чи видом освітнього закладу, особливостями організації їх життєдіяльності.

Виходячи з такого розуміння феноменів „виховного простору” і „виховного середовища дитячого будинку”, можна дати визначення поняттю “виховання в дитячому будинку”. Попри все ми також урахуємо дві додаткові обставини: 1) середовище використовується у виховних цілях, а на їх підставі створюється виховний простір; 2) дитячий будинок функціонує у межах складної і специфічної виховної системи. Про першу обставину ми говорили вище. Що ж стосується другої, то потрібно визначити наступне. Виховна система має в собі всю сукупність діяльності дитячого будинку: ігрову, трудову, позашкільну, пізнавальну, діяльність за інтересами, з розвитку дитячого самоуправління. Виховна система дитячого будинку виконує ряд важливіших функцій, які мають свою специфіку: розвивальну (спрямовану на створення умов для повноцінного гармонійного розвитку вихованців, чого вони були позбавлені в дезадаптованих сім'ях, на стимулювання позитивних змін у їх особистісному розвитку, підтримку процесів розкриття та самовиявлення їх здібностей); 2) компенсаторну (створення умов для компенсації у вихованців наслідків різних видів депривації, до яких вони потрапили від народження, та педагогічної занедбаності); захисну (нейтралізація негативних впливів дезадаптованих сімей та чинників середовища на особистість дитини та її розвиток, підвищення рівня соціальної захищеності вихованців в умовах їх перебування в дитячому будинку, в екстремальних умовах дезорганізації і деструктивних

тенденцій в суспільстві); корекційну (здійснення психолого-педагогічної доцільної корекції розвитку, поведінки, спілкування вихованця, випробування різних видів депривації, з метою позитивного впливу на формування його особистості); регулюючу (упорядкування педагогічних процесів та їх вплив на формування особистості вихованця, який має серйозні проблеми в особистісному розвитку, на розвиток дитячого та дорослого колективу). Виховна система дитячого будинку віддзеркалює специфіку його типу і виду, але в будь-якому випадку вона повинна бути гуманістичною, відкритою, що поширює „середовище проживання” вихованців, інтегрована у зовнішнє середовище, і встановлює постійні та глибокі контакти із соціумом (Л. Атласова, Н. Іванова, В. Киркалов, Л. Новікова) [2].

На підставі всього вище зазначеного, під „*вихованням в дитячому будинку*” ми розуміємо процес створення виховного простору дитячого будинку з метою зміни його виховного середовища шляхом організації в ньому виховної системи, адекватної специфіки самого середовища дитячого будинку певного типу/виду, який спричиняє якісні зміни у структурі особистості дитини як суб’єкта культури, історії, соціального життя суспільства та власне життєтворчості.

Таке розуміння феномену виховання в дитячому будинку дозволяє поглянути на нього як на виховне середовище життєдіяльності дитини-сироти, де відбувається її особистісний розвиток. Поряд з цим під поняттям „дитячий будинок як середовище виховання та життєдіяльності дитини-сироти” ми, слідом за В. Шишовою [6] (за нашою модифікацією), розуміємо гуманістичну виховну систему дитячого будинку, яка є основою концепції життєдіяльності дітей-сиріт, орієнтованої на сімейний устрій, що дозволяє забезпечити основні функції соціалізації у „вторинній сім’ї” (репродуктивної, господарсько-побутової, рекреативної функції отримання культурного досвіду, психологічної підтримки, економічної) на підставі дотримання декількох обов’язкових умов (гуманізація режиму проживання вихованців; створення розвиваючого середовища, з урахуванням основних типів дітей, які входять у групи-сім’ї; наявність розвинутої системи освітньо-виховної роботи).

Таким чином, розглянуті вище дефініції „виховний простір дитячого будинку”, „виховне середовище дитячого будинку”, „виховання в дитячому будинку” і „дитячий будинок як середовище проживання та життєдіяльності дитини-сироти” віддзеркалюють сутність проблем дітей, які виховуються поза сім’єю.

Резюмуючи зазначене вище, відзначимо. Ефективність соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в дитячому будинку безпосередньо залежить від розуміння і вирішення проблем сирітства у просторі дитинства за допомогою створення необхідних умов для їх індивідуального особистісного розвитку.

Список використаної літератури

1. Воспитание и развитие детей в детдоме / [сост. Н. П. Иванова]. – М. : :ТОО „Транссервис”, 1996. – 109 с. **2. Воспитательная** работа в учреждениях интернатного типа :Сб стат. [ред. Л. П. Атласова] – Барнаул, 1989. - 68с. **3. Демакова И. Д.** Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства./ И. Д. Демакова – Казань: Из-во ТГГИ, 2000. – 164с. **4. Нурейтдинова Л. Г.** Гуманизация воспитательного пространства детского сада : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Лилия Гависовна Нуретдинова. – Казань, 2001. – 200с. **5. Чепурышкин И. П.** Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. П. Чепурышкин. – Казань : ТГГПУ. – 2006. – 291 с. **6. Шишова В. И.** Организационно-педагогические основы преодоления последствий социального сиротства в учреждении государственной поддержки детства : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.06. / В. И. Шишова – Ростов-на-Дону, 1999. – 23 с.

Курінна С. М. Деякі аспекти виховання дітей-сиріт в дитячих будинках різних типів

У даній статті розглянуто теоретичне обґрунтування дефініцій „виховний простір дитячого будинку”, „виховне середовище дитячого будинку”, „виховання в дитячому будинку” і „дитячий будинок як середовище проживання та життєдіяльності дитини-сироти”, які віддзеркалюють сутність проблем дітей, які виховуються поза сім'єю.

Ключові слова: виховання в дитячому будинку, виховне середовище, виховний простір.

Куринная С. Н. Некоторые аспекты воспитания детей-сирот в детских домах разных типов

В данной статье рассмотрено теоретическое обоснование дефиниций „воспитательное пространство детского дома”, „воспитательная среда детского дома”, „воспитание в детском доме” и „детский дом как среда обитания и жизнедеятельности ребенка-сироты”, которые отражают суть проблем детей, воспитывающихся вне семьей.

Ключевые слова: воспитание в детском доме, воспитательная среда, воспитательное пространство.

Kurinna S. M. Some Aspects of the Education of Orphans in Orphanages Types

This article discusses the theoretical justification of definitions „educational space orphanage”, „educational environment of children's home”, „at an orphanage”, and „children's home as a habitat and livelihoods of orphans”, which reflect the essence of the problem of children being raised outside the family.

The definition of „education in the orphanage” as the process of creating educational space orphanage to change his educational environment by organizing it educational system, adequate specifics of the environment orphanage certain type / species, which leads to qualitative changes in the structure of the child as a subject ‘object of culture, history, social life and their own life creation.

Key words: at an orphanage, educational environment, educational space.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 379.83:711.455.8:159.955.4-053.6

Г. С. Мільчевська

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОГО ПІДЛІТКА В ДИТЯЧОМУ ЗАКЛАДІ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Старший підлітковий вік – це період формування нових інтересів та потреб, які, безперечно, залежать від рівня готовності старшого підлітка до рефлексії та самопізнання, що, в свою чергу, є важливою умовою особистісної самореалізації молодшої людини. Адже саме здатність молодшої людини відчувати та правильно трактувати всі прояви (позитивні або негативні) своєї поведінки призведе її до розуміння своєї сутності. Особливого значення ця проблема набуває в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Саме цей заклад створює сприятливі умови для повноцінного розвитку та самореалізації молодшої людини.

Сьогодні проблему рефлексії та самопізнання вивчають як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, зокрема теоретичні аспекти аналізу проблеми особистісної рефлексії знаходимо у працях таких вчених як Є. Борисенко, О. Крюкової, В. Моралова, І. Чайки, Д. Чижми та інших. В свою чергу, особливості та специфіку особистісної самореалізації досліджують вітчизняні вчені А. Баришева, Ж. Воронцова, Н. Громова, В. Зарицька, А. Ковальова, Л. Левченко, І. Мартинюк, В. Муляр, Є. Цесаревська та інші.

Мета статті – визначити особливості рефлексії старшого підлітка в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку.

Цікавою є позиція Є. Борисенко, який наголошує на тому, що саме рефлексія (через самопізнання та самоперетворення) допомагає молодій людині „переорієнтувати вектор своєї активності, створювати нові смисли й цінності, надавати пріоритет більш високим ідеалам, звільнитися від нав’язаних ідеалів, самій визначити місце в цьому світі”. Вчений також

додає, що „...тільки після того, як у людини з'явиться образ самої себе, вона здатна стати активним учасником цього світу, розкрити власні творчі здібності, адже саме свідомість є ініціатором, проектувальником і виконавцем діяльності” [1, с. 43].

Ми поділяємо думку І. Чхеайло, який наголошує на тому, що самопізнання є необхідним та важливим етапом на шляху до самореалізації. Самопізнання має значення лише тоді, коли воно пов'язано з певними діями та вчинками, що спрямовані на самореалізацію особи [2, с. 78]. В свою чергу, С. Гармаш зазначає, що самореалізація займає певне місце в системі потреб особистості і виступає для неї сенсожиттєвим процесом. Тому самореалізацію особистості слід розглядати як „свідомий процес найбільш повного розкриття і зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності, який розгортається під дією суперечностей між „Я”-ідеалом і „Я”-реальністю, і має різні рівні свого становлення і розвитку”. [3, с. 58 – 70].

Слід зазначити, що особистісна самореалізація старшого підлітка пов'язана, перш за все, з пошуком свого власного Я, пізнанням своїх можливостей, здібностей, талантів та реалізацією і втіленням їх у життя.

Важливим для нашого дослідження є визначення поняття „рефлексія”. Так, рефлексія – це роздуми людини про свій внутрішній стан, самоаналіз; здатність людини звертатися до початку своїх дій; вміння знаходитися в позиції спостерігача; роздуми особистості про те, що вона робить, яким чином пізнає себе. Розрізняють декілька видів рефлексії:

- комунікативна – включає в себе уявлення про внутрішній світ іншої людини, аналіз причин певних дій; рефлексія в даному випадку виступає механізмом пізнання іншої людини;
- особистісна – передбачає пізнання людиною своїх особистісних якостей та поведінкових характеристик;
- інтелектуальна – проявляється в здатності особистості аналізувати та знаходити різноманітні способи та шляхи вирішення певних задач; знаходити більш раціональні варіанти [4].

Заслугує на увагу дослідження О. Крюкової, яка розглядає соціальну рефлексію як складову соціального розвитку людини та подає наступне визначення: „...це спрямованість суб'єкта до відображення, усвідомлення і розуміння уявлень інших людей про нього і його діяльність; здатність сприймати чужі і транслювати свої емоції, оцінювати ставлення людей один до одного і передбачати поведінкові реакції інших людей” [5, с. 645].

На думку В. Моралова, рефлексування – це дуже складна робота, яка потребує від особистості багато часу, зусиль та, безперечно, певних здібностей. Але саме рефлексія сприяє тому, що процес самопізнання людини стає більш спрямованим та усвідомленим. В той же час, виражена здатність особистості до рефлексії здатна заважати людині, адже в цьому випадку починається процес самопокаяння, що призводить до безкінечного

аналізу та перешкоджає створенню образу власного Я. Вчений виокремлює наступні блоки, за якими може відбуватися самоаналіз:

- особистісно-характерологічні особливості – якості особистості та властивості характеру, в яких проявляється відношення особистості до інших людей, діяльності, навчання, праці, до самого себе, тощо;

- мотиваційно-ціннісна сфера – самопізнання власних мотивів, спонукань, цінностей, які визначають поведінку людини;

- емоційно-вольова сфера – пізнання свого емоційного стану, домінуючих почуттів у вирішенні життєвих ситуацій;

- сфера здібностей та можливостей – самоаналіз здібностей в різноманітних видах діяльності, оцінка своїх можливостей;

- пізнавальна сфера – розуміння функціонування психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять, уява), якостей та властивостей свого розуму;

- сфера зовнішнього обліку, особливостей темпераменту – самоаналіз особистістю своєї зовнішності, манер поведінки, вміння підносити себе;

- сфера відносин з іншими людьми, соціальним оточенням – аналіз людиною своїх взаємовідносин з близькими та знайомими, стратегій власної поведінки та виникаючих конфліктів;

- сфера діяльності – самоаналіз власних знань, умінь, навичок, які використовуються в життєдіяльності;

- сфера власного життєвого шляху – аналіз людиною свого минулого та складання планів на майбутнє [4].

Однією із найбільш розповсюджених позашкільних установ серед старших підлітків є дитячий заклад оздоровлення та відпочинку. Він розкриває перед підлітком широкий простір можливостей для розвитку здібностей, надає йому право вільного вибору змісту, форми та виду діяльності. Життєдіяльність старшого підлітка в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку будується на принципах добровільної участі в різних заходах, у вільному виборі занять. Діти стають більш самостійними, тут менше регламентацій і більше умов, які стимулюють ініціативність, винахідливість та активність. В свою чергу, свобода вибору надає підлітку можливість бути активним суб'єктом свого власного життя, обирати той чи інший вид діяльності, враховуючи свої індивідуальні здібності та таланти.

За результатами тестування та відкритого педагогічного спостереження в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку, більшість старших підлітків (50%) „мають бажання пізнавати себе” та „можуть змінюватися”; значна кількість опитаних (25,4%) „можуть самовдосконалюватися”, але „не хочуть пізнавати себе”; окремі старші підлітки (12,3%) „мають бажання пізнавати себе”, але „не можуть змінитися”; деякі респонденти (12,3%) взагалі „не хочуть пізнавати себе” та „не мають бажання змінюватися”.

З метою діагностики рефлексії старших підлітків через самопізнання ми використовували тест „Що значить пізнати себе?” (за А. І. Красило) [4]. Респондентам було запропоновано 20 тверджень, в кожному з яких

потрібно було обрати один з чотирьох варіантів відповідей. Так, за результатами тесту, більшість старших підлітків (74%) вважають, що вони зовсім не мають психологічних проблем, які потребують вирішення, а тому можна говорити про відсутність досвіду самоаналізу. Ця категорія молодих людей представляє внутрішні протиріччя як наслідок зовнішніх причин та конфліктів. Вони здатні до самопізнання, але або не завжди готові до цього, або не знають як це робити. При цьому, 23% опитаних успішно поєднують практичну роботу з процесом самопізнання. Ці молоді люди достатньо зріло (зважаючи на свій вік) ставляться до всіх життєвих ситуацій. Їхній „твердий” розум майже завжди переважає над почуттями, що характеризує їх як серйозних та відповідальних людей. І лише 3% підлітків можна охарактеризувати (за результатами їх відповідей) як „знавців людської душі”. Вони дійсно дуже тонко відчують всі прояви своїх почуттів, здатні аналізувати їх та робити висновки. Такі підлітки здібні до психологічних наук і в майбутньому можуть досягти значних успіхів обравши професію психолога, психотерапевта або навіть письменника.

Для рефлексії старшими підлітками своїх почуттів, дій, вчинків ми запровадили „Щоденники моїх досягнень”, які допомагають молодим людям аналізувати свої вчинки, порівнювати результати своєї діяльності, робити висновки. Крім того, підліткам було запропоновано прийняти участь в тренінгових заняттях („Хто я?”, „Сучасна людина – яка вона?”) та проектній роботі („Абетка самореалізації”, „Сценарій мого життя: формула успіху”).

Отже, рефлексія – це дуже складна праця, яка вимагає від особистості прояву своїх здібностей, прагнення до отримання позитивного результату, терпіння та вольових зусиль. В свою чергу, рефлексія та самопізнання є важливими умовами повноцінного розвитку особистості підлітка і як результат – його успішної самореалізації.

Перспективами нашого подальшого дослідження є створення та впровадження ефективних методів та форм роботи зі старшими підлітками в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Список використаної літератури

- 1. Борисенко Є. О.** Рефлексія як засіб соціальної взаємодії / Є. О. Борисенко // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах „Грані”. – 2011. - №6 (80). – С. 40-43.
- 2. Чхеайло І. І.** Самореалізація особи (соціально- філософський аналіз): дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Чхеайло Ірина Іванівна; Харківський військовий ун-т. – Х., 2000. – 181 с.
- 3. Гармаш С. А.** Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Гармаш Світлана Анатоліївна; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 245 с.
- 4. Маралов В. Г.** Основы самопознания и саморазвития: Учебн. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / В.Г. Маралов. – 2 изд., стер. – М. : Изд. центр „Академия”, 2004. – 256 с.
- 5. Крюкова О. В.** Соціальна рефлексія як складова соціального

розвитку особистості / О. В. Крюкова // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інст-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН Укр. – 2012. – Вип. 16. – С. 636-647.

Мільчевська Г. С. Рефлексія як важлива умова особистісної самореалізації старшого підлітка в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку

У статті на основі аналізу педагогічної, психологічної та філософської літератури розкрито поняття „рефлексія”, „самопізнання”, „самореалізація”. Визначено основні види рефлексії, серед яких: комунікативна, особистісна та інтелектуальна. Проаналізовано основні блоки, за якими може відбуватися самоаналіз особистості, а саме: особистісно-характерологічні особливості, мотиваційно-ціннісна сфера, емоційно-вольова сфера, сфера здібностей та можливостей, пізнавальна сфера, сфера зовнішнього обліку, сфера відносин з іншими людьми, сфера діяльності та сфера власного життєвого досвіду. Визначено особливості рефлексії старшого підлітка в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку. Виділено основні групи старших підлітків в залежності від рівня їх готовності до рефлексії та самопізнання. Запропоновано авторську методичку „Щоденник моїх досягнень”, яка призначена для старших підлітків в процесі їх життєдіяльності в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: рефлексія, самопізнання, самореалізація, старший підліток, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку.

Мильчевская А. С. Рефлексия как важное условие личностной самореализации старшего подростка в детском заведении оздоровления и отдыха

В статье на основе анализа педагогической, психологической и философской литературы раскрыты понятия „рефлексия”, „самопознания”, „самореализация”. Определены основные виды рефлексии, среди которых: коммуникативная, личностная и интеллектуальная. Проанализированы основные блоки самоанализа личности, а именно: личностные особенности, мотивационно-ценностная сфера, эмоционально-волевая сфера, сфера способностей и возможностей, познавательная сфера, сфера внешнего учета, сфера отношений с другими людьми, сфера деятельности и сфера собственного жизненного опыта. Определены особенности рефлексии старшего подростка в условиях детского учреждения оздоровления и отдыха. Выделены основные группы старших подростков в зависимости от уровня их готовности к рефлексии и самопознания. Предложена авторская методика „Дневник моих достижений”, которая предназначена для старших подростков в процессе их жизнедеятельности в детском учреждении оздоровления и отдыха.

Ключевые слова: рефлексия, самопознание, самореализация, старший подросток, детское учреждение оздоровления и отдыха.

Milchevskaya H. S. Reflection as an Important Condition of the Senior Teenager's Self-Realization in Children Rest Camp

The article reveals the peculiarities of such terms as „reflection”, „self-knowledge”, „self-realization”. Based on the analysis of pedagogical, psychological and philosophical literature, the author gives a deep insight into the meanings and structure of these terms. So, reflection is a hard work that demands to reflect the abilities, to long for a positive result by a personality of a senior teenager. Taking into account domestic and foreign researches, given article also defines the main types of reflection, including: communication, personal and intellectual. The basic blocks, which intended the senior teenager's self-knowledge, are analyzed. Among them: personality-traits, motivational sphere of values, emotional-volitional sphere, the sphere of skills and capabilities, cognitive sphere, the sphere of external accounting field relationships with others, the scope and scope of their own life experiences. The article also defines the main peculiarities of senior teenager's reflection in a children rest camp. The author tries to circle out the main groups of senior teenagers, depending on their level of readiness for the reflection and self-knowledge in a children rest camp. It should be said that reflection stands for an important condition for a development of senior teenager's self-realization in while having time in the children rest camp. The article acquaints with the results of the experimental work, held by the author in the conditions of children rest camps. An original technique "Diary of my achievements" is proposed. It is aimed at the revealing the peculiarities of senior teenagers' self-realization during their life in a children rest camp.

Key words: reflection, self-knowledge, self-realization, senior teenager, children rest camp.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Капська А. Й.

УДК 37.013.46

Є. Ю. Пліско

**ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО
ПІДХОДУ В РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ
З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ**

Українська держава ставить перед вітчизняними освітянами такі завдання: формування особистісних рис громадянина України, передача молодому поколінню надбань духовної культури українського народу, його національної ментальності відчуття своєї причастності до розбудови української держави. Гуманізація реабілітаційно-виховного процесу передбачає, перш за все, формування особистості дитини, розвиток її

здібностей, обдарованості тощо і в особливій мірі це стосується такої категорії як важковиховувані підлітки. Труднощі, які виникають на цьому шляху реабілітації важковиховуваних підлітків, зумовлюють необхідність застосування прогресивних підходів щодо організації роботи з важковиховуваними підлітками, пошуку оптимальних шляхів, форм і методів взаємодії навчально-виховних закладів, реабілітаційних центрів, соціальних інститутів, громадських організацій, благодійних фондів, здатних здійснити підтримку і сприяти розвитку всіх напрямів теорії і практики педагогічної роботи.

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

У розв'язанні ряду завдань виховання, соціалізації та адаптації важковиховуваних дітей у різні роки приймали участь М. Вайзман, Л. Белозерова, Т. Говорун, А. Гордєєва, І. Зверєва, С. Коношенко, О. Лютак, В. Романова, Л. Співак, І. Шобура й ін., проте проблема гуманізації реабілітаційної роботи з важковиховуваними підлітками ще недостатньо розглянута науковцями і потребує наступного дослідження.

Саме розгляду застосування особистісно-орієнтованого підходу в реабілітаційній роботі з важковиховуваними підлітками присвячена дана стаття.

Стержневою частиною гуманістичної педагогіки є ідея особистісного підходу до кожного вихованця. Розкриваючи цю ідею М. Вайзман зазначає, що дитина має бути рівноправним партнером співробітництва; знання, уміння та навички повинні розглядатися не як мета, а як засіб повноцінного розвитку дитини; формування особистості дитини слід розглядати як процес самоорганізації, спрямований на всебічний розвиток власних сил, постійне вдосконалення власних якостей, здібностей та вимог, необхідних у житті, навчанні, праці; основу спілкування становить визнання і прийняття дитини як особистості; „дитина – найцінніше у світі” – не просто вислів, а девіз в роботі педагога реабілітаційного центру [1, с. 44].

Розвиток особистості – головне завдання всієї системи реабілітації. Реабілітація буде успішною, якщо дезадаптована дитина розвивається як особистість, володіє позитивною самооцінкою, має почуття власної гідності. Самооцінку треба підвищувати і у дітей, і у дорослих. Починати виховувати позитивну самооцінку, почуття власної гідності необхідно з раннього віку.

Принцип гуманізації забезпечує важковиховуваним вихованцям максимально сприятливі умови для всебічного розвитку її здібностей і талантів; усвідомлення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонію стосунків важковиховуваної дитини і навколишнього середовища; утвердження ідеалів гуманної особистості: щирої, доброзичливої, людяної, милосердної [2, с. 37].

Загальновідома закономірність: доки існує людство, завжди буде: добро і зло, біле і чорне, батьки і діти, вихователі і вихованці.

Взаємини між основними учасниками реабілітаційного процесу – багатоаспектна проблема, в якій можна виділити психологічні, педагогічні, моральні, національні та багато інших стосунків, які складають цілісну систему взаємодії. Але саме гуманістичні начала дають можливість формувати людину не тільки освіченою, а й вихованою, моральною, мудрою. С. Коношенко вважає, що за допомогою гуманізації відносин можна наповнити внутрішній світ важковиховуваного підлітка цінностями добра, істини, свободи, краси; регулювати її поведінку, формувати ціннісне ставлення до людини, до самої себе, допомогти долати особистісні конфлікти [3, с. 76].

Гуманізувати стосунки, розвинути істинно людське в дитині здатна тільки така школа, яка спирається на постулати і принципи гуманізму. Гуманізація взаємин між педагогом і вихованцями визначається усвідомленням соціальної цінності особистості, органічної єдності, позитивного впливу одне на одного. Гуманізм виявляється, насамперед, у любові до дітей. У педагогічній діяльності важливу роль відіграють почуття, суттєво впливає на вихованців психічний стан педагога.

В. Булгаков справедливо зазначає, що майстерність педагога – це не просто знання предмету, а й уміння зрозуміти дитину, розділити з нею радість і горе, бажання бачити її краще ніж вона є [4, с. 23]. Саме для цього в реабілітаційному центрі проводять такі заходи як „Повторні імена” – згадайте позитивні прикметники, які починаються з тієї самої літери, що й ваше ім'я;

„Ти – багата людина” – кожен з нас багата людина, бо природа подарувала найдорожчі подарунки (сонце, небо, квіти);

„Словник друзів” – список позитивних слів, компліментів, звертань тощо.

Із гуманізмом не сумісні байдужість і пасивність. Емоційний підйом вихователя під час проведення виховного заходу, його лагідний, спокійний настрій сприяють швидкому і міцному засвоєнню інформації, створюють дружні стосунки, творчу атмосферу в реабілітаційно-виховній діяльності.

В процесі експериментально-дослідної роботи нами була розроблена система реабілітації важковиховуваних підлітків, яка забезпечила широкі можливості для реалізації творчих сил вихованця, сприяла духовному становленню особистості дитини, склала умови для творчості, самореалізації, задоволення потреб та інтересів вихованця.

Ця система реабілітації складається з двох частин: живої гуманістичної етики і сукупності виховних ідей:

1) Головний постулат гуманістичної етики „Благоговіння перед людиною і життям”, суть гуманістичної етики: турбота про кожного важковиховуваного підлітка як про особистість незалежно від його успіхів, фізичних та інших вад; віра в обдарованість дітей, почуття центру як рідного дому; добротність – жодного дня без доброї справи; свобода

вибору - не зобов'язувати, а надати дитині свободу вибору; довіра - дати шанс стати кращим.

2) Сукупність виховних ідей:

- розвитку і самовдосконалення;
- життєвих фаз і традицій;
- олюднення відносин;
- активного діяльного підходу;
- природовідповідності;
- естетизації особистості і середовища;
- „почуття гнізда”.

Застосовуючи ці ідеї, працюючи за такою виховною системою можна створити нову школу – школу особистісного розвитку і самовдосконалення, школу радості і щастя.

В процесі реабілітаційно-виховної роботи педагоги центру прагнуть навчити важковиховуваних підлітків пізнавати, робити, жити разом, жити.

Навчитися пізнавати – означає поєднувати загальну культуру з можливістю поглибленої роботи з конкретних дисциплін, уміння вчитися і використовувати можливості, що надає неперервна освіта.

Навчитися робити – набути не лише професійні кваліфікації, а й бути компетентним при вирішенні будь-яких проблем у конкретних ситуаціях.

Навчитися жити разом передбачає вміння розуміти іншого і відчувати взаємозалежність, здійснювати загальні проекти і бути готовим до врегулювання конфліктів.

Найважливіше завдання вихователя – розвинути в дитині здатність насолоджуватися життям. Смак до життя – відчуття радості буття, яким боком повернеться життя до конкретної людини – це без сумніву залежить від обставин, але значною мірою і від того, які роздуми, переконання та погляди самої дитини.

Є три страшні речі в житті: старість, смерть і запусчені діти. Якщо перші дві ми не в змозі змінити, то реабілітувати важковиховуваних дітей – сенс реабілітаційної діяльності педагогів центру. Виховати гарних дітей – означає виховати фізично і морально досконалих дітей, готових до виконання найважливіших ролей в житті громадянина, сім'янина, трудівника, товариша – у самому кращому їх розумінні.

В процесі реабілітаційної роботи педагогам треба навчити дітей жити у свободі, вміти захищати і відстоювати свої права, але все це за умов відповідальності за свої вчинки, дії слова.

Взаємовідносини між педагогом і важковиховуваною дитиною в рамках підходу, центрованого на дитині, повинні базуватися на восьми основних принципах, які слугують поліпшенню відносин дорослого і дитини:

1. Педагог щиро цікавиться дитиною і будує теплі, турботливі відносини з нею.

2. Педагог сприймає дитину безумовно і не вимагає від неї ніяких змін.

3. Педагог створює у дитини почуття безпеки і дозволу в системі відносин так, щоб дитина могла вільно досліджувати і висловлювати власне Я.

4. Педагог завжди чутливий до переживань дитини і делікатно відображає його почуття таким чином, що дитина поступово приходить до саморозуміння.

5. Педагог глибоко вірить у здатність дитини діяти відповідально, поважає здібність дитини вирішувати особисті проблеми і дозволяє дитині це робити.

6. Педагог вірить у внутрішню спрямованість дитини, дозволяє їй бути лідером у всіх областях відносин.

7. Педагог цінить поступовість виховного процесу і не намагається його прискорити.

8. Педагог встановлює лише ті виховні обмеження, які допомагають дитині прийняти на себе відповідальність в даній системі відносин [5, с. 37].

При такому підході у фокусі уваги знаходиться важковиховувана дитина, а не проблема. Як тільки ми зосереджуємося на проблемі, ми не помічаємо дитини.

Отже, особистісно-орієнтований підхід дає можливість формувати гуманні якості особистості важковиховуваної дитини, такі як доброта, милосердя, людяність. Завдання педагога – виявити та реалізувати виховний потенціал навчального матеріалу з метою формування цих якостей, добирати зміст навчального матеріалу; форми, методи, прийоми, засоби реабілітації, які б максимально впливали на емоційну сферу важковиховуваного підлітка, розвиваючи в ньому добрі почуття та прагнення. Реалізація інтелектуальних, фізичних, моральних можливостей кожного вихованця, розвиток його творчої активності, створення атмосфери довіри і співробітництва – основні умови здійснення особистісно зорієнтованого підходу в умовах реабілітаційного центру.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження. Подальшого вивчення потребують особливості організації реабілітаційно-виховної роботи з агресивними, депривованими, делінквентними підлітками в умовах реабілітаційних центрів.

Список використаної літератури

1. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика / Н. Вайзман. – М. : Педагогика, 2001. – 159 с. **2. Психолого-педагогічна реабілітація „дітей вулиці”** / Л. І. Гриценко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська та ін. ; І. І. Цушко (ред.). – К. : Ніка-Центр, 2004. – 292 с. **3. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : Печ. двор, 2009. – 251 с. **4. Булгаков В. Н.** Основы профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних / В. Н. Булгаков, И. В. Волгарева. – СПб. : АГУ, 2008. – 117 с. **5. Гордеева А. В.** Реабилитационная педагогика в образовательном процессе / А. В. Гордеева. – М., 2003. – 226 с.

Пліско Є. Ю. Застосування особистісно-орієнтованого підходу в реабілітаційній роботі з важковиховуваними підлітками

Стаття присвячена проблемі гуманізації реабілітаційно-виховної роботи з важковиховуваними підлітками в умовах реабілітаційного центру. Автор розкриває теоретико-методичний аспект проблеми та пропонує перевірені на практиці принципи та систему реабілітаційної роботи з даною категорією вихованців.

Ключові слова: реабілітаційна робота, важковиховувані підлітки, принципи, особистісно-орієнтований підхід.

Плиско Е. Ю. Применение личностно-ориентированного подхода в реабилитационной работе с трудновоспитуемыми подростками

Статья посвящена проблеме гуманизации реабилитационно-воспитательной работы с трудновоспитуемыми подростками в условиях реабилитационного центра. Автор раскрывает теоретико-методический аспект проблемы и предлагает проверенные на практике принципы и систему реабилитационной работы с данной категорией воспитанников.

Ключевые слова: реабилитационная работа, трудновоспитуемые подростки, принципы, личностно-ориентированный подход.

Plisko E. Ju. Application of the Personality-Oriented Approach in Rehabilitation Work With Difficult Teenagers

Article is devoted a humanisation problem rehabilitation and educational work with difficult teenagers in the conditions of the rehabilitation centre. The author opens teoretiko-methodical aspect of a problem and offers the principles checked up in practice and system of rehabilitation work with the given category of pupils.

Key words: rehabilitation work, difficult teenagers, principles, personality-oriented approach.

Стаття надійшла до редакції 10.01.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

УДК 37.013.42

М. С. Сікало

**ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ
РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ**

Умовами загальної стратегії превентивного підходу до девіантної поведінки школярів є здійснення гуманізації, розвитку духовного в житті реабілітаційному закладі, формування культури здоров'я та забезпечення

позитивної соціалізації через підвищення ресурсів у самого девіантного учня. У цілому зміст профілактичної роботи реабілітаційного центру повинен враховувати ситуацію розвитку девіантної дитини в системі негативних явищ, базуватись на вірі в здатність усвідомленого ставлення до свого права на здоров'я та розвиток здібностей. Формування внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки залежить і від сукупності умов, які забезпечуються функціонуванням превентивної педагогіки як стратегічного напрямку сучасної освіти. Потреба у творчості є інтегрованим показником морального та духовного розвитку девіантної дитини, міри її саморозвитку. Проблема полягає в тому, що творче в девіантної дитини повинно бути виявлене, підтримане і розвинене. Будь-яку творчість, зокрема, творчість у царині образотворчого мистецтва, ми розглядаємо як значущий елемент реабілітаційної педагогіки, а отже, невід'ємну складову створення допоміжних чинників загального розвитку дитини.

Використання образотворчого мистецтва в профілактичній роботі з девіантними учнями відноситься до інноваційних технологій як з точки зору поставлених завдань, так і процесу самої діяльності. У реалізації превентивної функції через образотворче мистецтво питання зосереджується на створенні умов для виявлення, підтримки, розвитку та використанні творчого, що розглядається як природний чинник соціалізації неповнолітнього.

Використання образотворчого мистецтва в профілактичній діяльності набуло достатнього поширення. Серед практичних напрацювань у роботі з неповнолітніми такій діяльності присвячені праці О. Захарова, Е. Мастюкової, Г. Грибанової, А. Московкіної, О. Яценко. Так, О. Захаров пропонує використовувати малювання та конструювання з метою корекції невротичних відхилень [3]. Високий ефект малювання та ліплення в роботі з дітьми із сімей хворих на алкоголізм підкреслюють Е. Мастюкова, Г. Грибанова, А. Московкіна. М. Чистякова [6, с. 37] підкреслює, що «графічне відреагування особливо важливе для дітей, які не можуть виразити свої конфлікти й усвідомити їх, внаслідок бідності свого афективного словника». Образотворчу діяльність зайнятості, відволікання, накопичення позитивного досвіду розглядає М. Бурно. У галузі арт-терапевтичного підходу значними є методичні надбання М. Буянова [2], Л. Лебедевої [4]. Утім, у працях авторів підхід превентивної функції образотворчого мистецтва розроблено недостатньо.

Метою нашої статті є визначення специфіки використання образотворчого мистецтва як умови попередження негативних проявів у поведінці девіантних школярів.

При організації соціально-педагогічної роботи з девіантними школярами ми виходимо з того, що місія превентивної педагогіки має можливість реалізуватись через образотворчий потенціал самого девіантного учня. Набуття соціальної компетенції через образотворче мистецтво забезпечує дитину унікальним досвідом самопізнання, отримання та орієнтування на психологічне, духовне, фізичне, соціальне

зростання. Воно включає не тільки певну систему знань про технологічні аспекти образотворчої діяльності, але й демонструє самій дитині її здатність включитись у позитивні сфери соціального життя завдяки своїм здібностям до творчого. Не буде перебільшенням стверджувати, що умови для зайняття творчістю мають бути представлені як предмет обов'язкового компоненту в реабілітаційному закладі. Система розвитку творчої культури в реабілітаційному центрі представлена розмаїттям видів залучення в образотворче мистецтво через численні конкурси, олімпіади. Соціально-виховуюча інфраструктура насичена численними виставками, експозиціями, книжковими ілюстраціями, телевізійними програмами, соціальною рекламою. Проблема полягає у здатності образотворчого мистецтва бути значимим елементом соціального життя дитини та впливати на поведінку з превентивною щодо негативних явищ метою. На відміну від інших соціальних практик, мистецтво не має встановлених естетичних норм та чітких традицій. Воно унікальне неповторністю виявлення граней світу, в якому живе людство [1, с. 167].

Із точки зору превентивної педагогіки в ході роботи з девіантними учнями доцільно дотримуватись реабілітаційно-педагогічних принципів, які сприяють особистісно-зорієнтованій взаємодії учасників образотворчої діяльності [3, с.112 – 113]:

1. Принцип толерантного прийняття учня таким який він є – одна з умов налагодження взаємодії з різними групами превентивного впливу. Такі правила накладають заборону на порівняльні оцінки та характеристики учасників. Доцільно лише обговорення динаміки позитивних змін (наприклад, творче „Я” сьогодні - краще в порівнянні з „Я” - колишнім).

2. Принцип опори на позитивне зазначає, що у сприйнятті дитини оцінками є її позитивні сторони; існує мудрий вислів: якщо ми говоримо людині, якою вона є насправді, вона стає гіршою, але якщо ми кажемо про неї краще, вона змінюється на краще. Принцип опори на позитивне закладає умови виявлення творчого.

3. Принцип опори на унікальність зорієнтовує розглядати дитину як неповторну особистість. Визнання унікальності в особистості вводить так званого „важкого” учня в статус „автономності”.

4. Принцип безпечної творчості. У розвитку дитини важливо, що вона почувалась у безпеці. За А. Маслоу, ця потреба є основою для здійснення подальшого розвитку. Створення безпечного простору – інтегральна характеристика місця, стилю взаємодії, самопочуття у творчості.

5. Принцип відкритості творчості сприяє переживання стану творця. Бути вільним у виборі стилів, жанрів, матеріалів, експериментувати, дає можливість не тільки пізнавати світ творчості, але й пізнавати себе в процесі діяльності. Слід виходити з того, що будь-яка художня творчість є вільною, у тому числі й технологія „графіті”, на яку дорікають.

6. Принцип імпровізації націлює педагога-реабілітолога бути розкутим, шукати власну методику в роботі з девіантними учнями.

Одночасно він примушує їх ретельно готуватись, продумувати етапи, їх зміст, бути майстром, отримувати задоволення від самого процесу.

Опора на визначені педагогічні принципи мистецтвом реалізуються через заняття образотворчим мистецтвом.

В умовах реабілітаційного центру заняття образотворчим мистецтвом можуть бути неструктурованими і структурованими. Для неструктурованого – характерний високий ступінь волі вибору учасниками не тільки матеріалів, образотворчих засобів, інструментів, але також і самої теми творчої роботи. Структуровані заняття пріоритетні для тематично-орієнтованої арт-терапії. Вони, відрізняються заданістю теми чи рекомендацією використання образотворчих матеріалів.

Використовуються різноманітні механізми невербального самовираження та візуальної комунікації. Невербальне самовираження і комунікація носять менш спонтанний характер, оскільки базуються на природньо виявлених потребах поглядом, жестами тощо. Вербальна – більш структурована; припускає обговорення, інтерпретацію, створення асоціацій.

Структура заняття з превентивною метою націлена на процеси, які зорієнтовані на динамічні перетворення в поглядах, цінностях, розвивають навички взаємодопомоги та самоконтролю.

В загальних рисах такий процес повинен мати такі етапи:

I етап. Вхідження в процес – настрої та творчість, осмислення та прийняття завдань;

II. Творчий процес – участь у різних формах та техніках творчості;

III. Заключний етап – представлення та обговорення творчих робіт, рефлексія [2].

Темп роботи має відносне значення, оскільки пов'язаний з поняттям індивідуалізації творчості; інша справа, що при виконанні групових завдань повинна бути синхронізація темпу. Вона визначається через узгодження індивідуальних темпів з процесом спільного творення.

У реабілітаційному процесі часто застосовується творчий метод, який дає змогу перервати канали деструктивності, насичувати позитивну творчу енергію саморегулюючими механізмами. Неконструктивні механізми психологічного захисту реконструюються в конструктивні, допоміжні, компетентні. І тоді емоції мають виняткове значення, бо допомагають позбавити ситуацію, що призвела до існування в підсвідомості деструктивних станів, актуальності. Це робить девіантну дитину відкритою для позитивних впливів і водночас – закритою для негативних [5, с. 45].

Далі реабілітологом закріплюється набутий позитивний стан. Доцільне експериментування з формами та фарбами відбувається в різноманітних техніках: крапельній, пальцевій, тампонній, щітковій, лекальній. Терапевтичні композиції можуть створюватися за допомогою розбризкування, видування, відбитків, розливання, вимальовування.

На першому етапі спрямованість робіт спрямовано на вивільнення тривожних асоціацій деструктивного ряду. Досягається це за рахунок

свідомих чи спонтанних дій у заповненні площини паперу чи форматворчому ліпленні з послідовними за цими вправами „висміюваннями” чи „знищенні” композицій за рахунок соціальної дії, яку девіантний учень вибирає сам [3, с. 36].

На другому етапі творчі композиції сприяють формуванню позитивних асоціацій. Емоційність підтримується за рахунок як індивідуальних, так групових вправ. Пропонується обговорення отриманих творчих продуктів через обговорювання робіт, спілкування, демонстрації на тимчасових чи постійно діючих виставках.

Отже, творчість сприяє становленню процесу розвитку усвідомлення значимості превентивного підходу через розвиток потреб (за А. Маслоу). Заняття пов'язані зі спільною діяльністю в осмисленні соціальних проблем. Образотворче мистецтво сприяє створенню умов для породження і корекції девіацій школярів через зняття тривоги, накопиченню соціально значимих вчинків: підбадьорювання, знаходження компромісів, порозуміння, взаємодопомога тощо. Визначено, що в процесі індивідуальної та групової роботи на I етапі, вивільнені асоціації допомагають зняти напруження, розширити фантазування за рахунок експериментування з різноманітними матеріалами, фарбами й техніками, сприяють інтелектуальній зосередженості та координованості рухів. Індивідуальне чи групове відтворення композиції на II етапі сприяє динамічним зрушенням у психіці девіантної особистості, а саме: закріпленню позитивного, налагодженню міжособистісних контактів, єднанню групи, підвищенню соціометричних статусів, виявляє потреби до входження у світ творчої діяльності ще однією з головних умов превентивної діяльності. Для одержання стійких результатів необхідно включити заняття образотворчим мистецтвом в систему освіти як комплекс соціально-психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток адаптивних ресурсів девіантної особистості.

Список використаної літератури

1. Арт-терапія в епоху постмодерна / Под ред А. И. Копытина. – СПб.: Изд-во „Речь” – „Семантика-С”, 2002. – 224 с. **2. Буянов М. И.** Опыт психотерапии детей й подростков: Практ. руководство / М. И. Буянов. – К.: Вища школа, 1990. – 101 с. **3. Захаров А. И.** Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с. **4. Лебедева Л. Д.** Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с. **5. Профілактика і терапія засобами мистецтва** : науково-методичний посібник / Під заг. ред. О. Пилипенка – К. : А.Л.Д., 1996. – 56 с. **6. Роменець В. А.** Психологія творчості: Навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

Сікало М. С. Профілактика девіантної поведінки школярів засобами образотворчого мистецтва в умовах реабілітаційного центру

У статті визначено специфіку використання образотворчого мистецтва як засобу попередження негативних проявів у поведінці

девіантних школярів. Образотворче мистецтво обґрунтовується як природний чинник соціалізації неповнолітнього, що гармонізує світ та діяльність дитини, впливає на розвиток у неї духовного, психічного, фізичного, закладає основи саморозвитку та професійного самовизначення. Автор доводить, що використання образотворчого мистецтва в профілактичній роботі з девіантними учнями можна віднести до інноваційних соціально-педагогічних технологій.

Ключові слова: девіантна поведінка, профілактика, образотворче мистецтво, реабілітаційний центр.

**Сикало М. С. Профілактика девіантного поведіння школьників
средствами изобразительного искусства в условиях реабилитационного
центра**

В статті определено специфіку використання изобразительного искусства как средства предупреждения отрицательных проявлений в поведении девіантных школьників. Изобразительное искусство обосновується как естественный фактор социализации несовершеннолетнего, который гармонизирует мир и деятельность ребенка, влияет на развитие у него духовного, психического, физического, закладывает основы саморазвития и профессионального самоопределения. Автор доказывает, что использование изобразительного искусства в профилактической работе с девіантными учениками можно отнести к инновационным социально-педагогическим технологиям.

Ключевые слова: девіантное поведение, профилактика, изобразительное искусство, реабилитационный центр.

**Sikalo M. S. Preventive Maintenance Deviation Behaviour of
Schoolboys Means of the Fine Arts in the Conditions of the Rehabilitation
Centre**

In article it is defined specificity of use of the fine arts as warning facilities of negative displays in behaviour deviations schoolboys. The fine arts are proved as the natural factor of socialisation of the minor which harmonises the world and activity of the child, influence development in it spiritual, mental, physical, pawn bases of self-development and professional self-determination. The author proves that fine arts use in preventive work with deviation pupils can be carried to innovative socially-pedagogical technologies.

Key words: deviation behaviour, preventive maintenance, the fine arts, the rehabilitation centre.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

УДК 159.922.762:316.614.5

Д. С. Сологуб

**СЕМЬЯ РЕБЕНКА-АУТИСТА НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ
ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)**

Семья ребенка-аутиста – это всегда „особая сім'я”. Наблюдения, сделанные Миланской группой ученых, особенно на материале терапии семей с детьми-психотиками, включавшей также семьи бабушек и дедушек этих детей со стороны отца и матери, полностью подтвердили положение Боуэна, согласно которому „необходимо по крайней мере три поколения, чтобы произвести на свет шизофреника” (Bowen, 1960, p. 352). Как описывает Мара Сельвини-Палацолли в книге „Парадокс и контрпарадокс”, уже в этих семьях бабушек и дедушек вопрос о том, как жить вместе, решается с характерной ригидностью и стереотипностью. Во втором поколении, то есть у молодой родительской пары, к дисфункциональным решениям, перешедшим к ним от первого поколения, добавляется новая важная дисфункция – нежелание подвергать себя опасности отвержения. Исходя из наших наблюдений, подобная закономерность наблюдается и в семьях аутистов, где у нескольких поколений есть ярко выраженные аутичные черты. Являясь носителями определенных качеств, родители испытывают большие сложности в воспитании аутичного ребенка, так как пытаются бороться с тем, что есть в них самих. Опыт психокоррекции родителей показывает, что самым сложным для родителей является процесс принятия себя, отсюда еще большие трудности в принятии ребенка.

Й. Цубер, Й. Вейс (J. Weis) отмечает, что первое, что приходится совершить семье, – это принять диагноз. В своей обзорной статье Штеги говорит о том, что сообщение диагноза „вызывает шок и личностную дезинтеграцию у родителей” (Stegie, 1988, S. 121). За этим следует процесс, состоящий из фаз отрицания, приписывания вины, агрессии, ярости и печали, что напоминает совладание с диагнозом у тяжело и смертельно больных людей. На самом деле, как считает Трout (Trout, 1983), многие родители, когда у них появляется новорожденный ребенок с какой-либо недостаточностью, печалются об утраченном ребенке, а именно о ребенке, которого они себе воображали.

По мнению М. Н. Гуслова, Т. К. Стуре рождение малыша с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, нарушает весь ход жизни семьи. Обнаружение у ребенка дефекта почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации. К сожалению, далеко не все мамы и папы аномальных детей способны

самостоятельно преодолеть этот тяжелый кризис и обрести смысл жизни. В последнее время в отечественной психологической литературе появились статьи, посвященные исследованию семьи и ближайшего окружения ребенка-инвалида (А. И. Захаров, В. Н. Мясичев, В. Е. Рожнов, А. С. Спиваковская, В. В. Сталин). Ученые отмечают у родителей аномального ребенка ряд общих особенностей личности, главным образом в виде сенситивности и гиперсоциализации. Под сенситивностью подразумевается повышенная эмоциональная чувствительность, ранимость, обидчивость, выражаемые склонностью все близко принимать к сердцу и легко расстраиваться, а под гиперсоциализацией – заостренное чувство ответственности, долга, трудность компромиссов. Контрастное сочетание сенситивности и гиперсоциализации означает внутреннее противоречие между чувствами и долгом, способствующее возникновению внутреннего нравственно-этического конфликта. Следующей особенностью является защитный характер поведения, то есть отсутствие открытости, непосредственности и непринужденности в общении, что обусловлено не столько способом выражения эмоций, сколько ранее имевшимся психотравмирующим опытом межличностных отношений. Для аномального ребенка семья имеет особое значение, выступая не только в качестве первичного микросоциума, но и в гораздо большей степени, чем для здорового ребенка, в качестве условия выживания.

Наше исследование семей детей-аутистов проходило на базе дневного стационара детской специализированной консультативной поликлиники (ДС ДСКП) города Донецка. Исследовательская гипотеза заключалась в том, что на разных этапах переживания травматического события (постановки диагноза ранний детский аутизм) родители используют различные психологические механизмы для регулирования жизнедеятельности в семье и в частности в отношениях с ребенком.

Выборку исследования составили 36 семей, которые в свою очередь были разделены на три группы. В первой группе находились семьи детей дошкольного возраста с выраженными аутичными чертами, диагноз которых был неуточнен, и они находились под первичным наблюдением специалистов. Вторую группу составили родители детей младшего школьного возраста, которые проходят психолого-педагогическую коррекцию и семейную психокоррекцию (диагноз ребенка F84.0), в третью группу вошли родители детей младшего школьного возраста, которые начали реабилитацию год назад (диагноз ребенка F84.0), но отказались от семейной психокоррекции. Важным фактором является то, что в исследовании принимали участие только полные семьи, где и мама и папа принимают участие в ситуации болезни ребенка. Всего испытуемых 72 человека, их распределение в группах мы представили в виде таблицы:

Таблиця 1

Распределение испытуемых по группам

Всего родителей N=72	Группа А Родители дошкольников с неуточненным диагнозом	Группа Б Родители младших школьников проходящие семейную психотерапию	Группа В Родители младших школьников не проходящие семейную психотерапию
Семейная пара	12	16	8
Мужчины	6	8	4
Женщины	6	8	4

Для реализации поставленных исследовательских задач мы использовали следующие методы диагностики:

- проективный восьмицветный тест Люшера. По мнению ряда ученых, предпочтение одних цветов другим определенным образом связано с устойчивыми личностными характеристиками испытуемого и особенностями его переживания актуальной ситуации. Основным параметром, индикатором которого служит методика Люшера, это степень выраженности эмоционального напряжения. Для интерпретации результатов было использовано пособие составленное О.Ф.Дубровской, Москва-2003.

- Опросник ABC для выявления неправильных стилей воспитания, так как в семьях, где есть дети аутисты, имеет место «вторичная аутизация», то есть усугубление патологической симптоматики вследствие искаженного отношения родителей к ребенку. Такое искажение возникает закономерно, как результат заложенных в подсознание родительских директив и установок, полученных родителем в раннем детстве.

- Наблюдение и интервьюирование для получения данных об отношении родителей к диагнозу, отношений с медицинским персоналом и специалистами, отношений супругов между собой.

По методике Люшера первая группа родителей показала результат, общей характеристикой которой являлось чувство тревоги и неуверенности, ощущения дискомфорта, потребность в большей безопасности и более теплой обстановке. В записях бесед с психологом часто возникали фразы, свидетельствующие о низком осознании родителями ситуации болезни ребенка.

Анализ феноменологического материала показал следующие психологические характеристики семейной пары:

- отрицание возможности неблагоприятного прогноза в лечении;
- демонстративность позитивного настроения на лечение;
- скрытая агрессия у мужчин, более проявленная агрессия у женщин.

Результаты опросника ABC выявили несколько неправильных стилей воспитания, представленных в равной степени: доминирующая гиперпротекция со стороны матери и повышенная моральная ответственность со стороны отца, также гипопротекция со стороны обоих родителей. Особенностью исследования первой группы стало наличие у двух родительских пар довольно низких показателей по опроснику ABC, а последующий опрос показал конструктивное поведение в отношении ребенка: готовность пройти обучение коррекционной педагогике у специалистов поликлиники.

Вторая группа родителей, уже год проходившая семейную психокоррекцию хотя и показала некоторую степень тревожности и сниженного настроения, но вместе с тем продемонстрировала конструктивное поведение в отношении своих детей. Так по результатам опросника ABC родители показали тенденцию приближения к нормальному стилю воспитания. В курсе семейной психокоррекции обязательным явился вопрос о гармоничном взаимодействии с ребенком, прорабатываемым как на уровне теории, так и на практике. Изменения отношений в семейной системе в целом оказало положительное влияние на эмоциональный фон обоих родителей. Но вместе с тем был выявлен ряд потребностей, которые стали подавленным вследствие сложившихся обстоятельств. В большинстве случаев родителями тормозятся потребности, реализация которых привела бы к отрицательным последствиям: достижение цели любыми средствами, яростная критика окружающих, напряженное стремление справиться с обстоятельствами, которые на самом деле выше их сил, и так далее. Было обнаружено, что стрессовые реакции вызывают ограничение в духовном и социальном росте матерей, неудовлетворенные потребности в уважении, невозможность самим определить свою судьбу.

Третья группа родителей была определена отказом от семейной психокоррекции, входящей в комплекс услуг поликлиники оплачиваемой за счет государства. Причиной отказа во всех шести случаях стало убеждение, что проблема „находиться только в ребенке”. Изучение специфики данных семей при помощи методики Люшера показало крайнюю степень эмоционального напряжения, стресс, вызванный подавлением физических и сексуальных желаний. Общение с психологом в ходе диагностического обследования выявило сильное чувство страха перед самоанализом и самопознанием. Для испытуемых было характерно постоянное уточнение целей диагностики, сомнение в необходимости данного обследования, негативизм при дополнительных вопросах. Три семейных пары из данной группы отказались от интерпретации результатов методики.

Анализ феноменологического материала этой группы показал следующие психологические характеристики семейной пары:

- страх перед самораскрытием
- наличие внутреннего конфликта между желанием реабилитировать ребенка и отказом от внутренней работы над собой

- завышенное желание получить одобрение своим действиям и поступкам

- иллюзорное представление о степени тяжести болезни ребенка

В отношении этой группы родителей справедливы наблюдения детского психиатра М. И. Буянова, который пишет, что «у таких матерей постепенно формируется сверхценное отношение к тяжело больному ребенку. Они видят смысл своего существования в опеке над ребенком; в том, что они лишают себя новой, нормальной семьи, полноценного ребенка, они видят особый героизм, предел самопожертвования, оправдание и объяснение всего, чего, может быть, не добились в жизни». Учитывая вышеописанные результаты можно говорить о том, что появления ребенка-аутиста в семье это не только испытание для всей семьи, но еще и определенный отбор, критерием которого является психический ресурс семьи. Состояние семей, посещающих консультации семейного психолога гораздо лучше, чем у тех, кто отказался от подобной помощи, а это свидетельствует только о том, что такие семьи имеют возможность жить относительно полноценной жизнью. Отказ от преодоления проблемы еще больше обнажает психический конфликт родителей, которой вполне вероятно, является одним из факторов рождения особого ребенка.

Необходимость комплексного подхода в реабилитации семьи ребенка-аутиста очевидна. Усанова О. Н., Шаховская С. Н. в статье „Роль семьи в коррекционном воздействии на детей”, отмечают, что такой комплексный подход требует специальной подготовки психологов, дефектологов и социальных педагогов. В настоящее время эта работа не может быть признана достаточной. Дефицит общения в семье приводит к незрелости эмоционально-волевой сферы ребенка, к отставанию в развитии, в интеллектуальной деятельности. Иногда при изучении семей и семейных отношений выявляются изоляция ребенка, его игнорирование, отчуждение, выраженное доминирование родителей или, наоборот, ребенка, который становится деспотом и тираном в семье; гипо- или гиперопека, соперничество между детьми, детьми и взрослыми, принимающие размеры детско-родительских конфликтов, агрессия внутри семьи, тревога, страх и т. д. Чрезмерный родительский контроль подавляет активность и самостоятельность ребенка, вырабатывает и закрепляет у него инфантильную систему поведения. Чрезмерные проявления родительской любви могут нанести ребенку не меньший вред, чем равнодушие к нему взрослых.

Список использованной литературы

1. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: МКБ-10 : десятый пересмотр : в 3 т. – М. : Медицина, 1995. – 2432 с. **2. Обозов Н. Н.** Психодиагностика личности / Н. Н. Обозов. – СПб. : Облик, 2002. – 196 с. **3. Психология** семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с. **4. Сельвини Палаццоли М.** Парадокс и контрпарадокс: Новая

модель терапии семьи, вовлеченной в шизофреническое взаимодействие
Пер. с итал. / Сельвини Палаццоли М., Босколо Л., Чеккин Дж., Прата Дж. –
М. : „Когито-Центр”, 2002. – 204 с.

Сологуб Д. С. Сім'я дитини-аутиста на різних стадіях переживання травматичної події (на прикладі дошкільного та молодшого шкільного віку)

У статті розглядаються психологічні особливості сімей до і після постановки діагнозу ранній дитячий аутизм, показані основні психологічні механізми в психіці батьків, проаналізована необхідність комплексної реабілітації дітей з аутизмом, розкрита роль сімейної психотерапії підтримки сімей, які виховують дітей-аутистів.

Ключові слова: родина дитини-аутиста, стадії переживання травматичної події, дошкільний вік, молодший шкільний вік, психологічні механізми, комплексна реабілітація.

Сологуб Д. С. Семья ребенка-аутиста на разных стадиях переживания травматического события (на примере дошкольного и младшего школьного возраста)

в статье рассматриваются психологические особенности семей до и после постановки диагноза ранний детский аутизм, показаны основные психологические механизмы в психике родителей, проанализирована необходимость комплексной реабилитации детей с аутизмом, раскрыта роль семейной психотерапии в поддержке семей, воспитывающих детей-аутистов.

Ключевые слова: семья ребенка-аутиста, стадии переживания травматического события, дошкольный возраст, младший школьный возраст, психологические механизмы, комплексная реабилитация.

Solohub D. S. The Family of the Child With Autism at the Different Stages of Experiencing a Traumatic Event (for Example Preschool and Younger School Age)

The article deals with the psychological features of the families before and after diagnosis of early children's autism, shows the main psychological mechanisms in the psyche of the parents, the need of complex rehabilitation of children with autism, the role of family psychotherapy in support of families raising children with autism is showed.

Key words: family of child with autism, the stage of experiencing a traumatic event, preschool age, the younger school age, psychological mechanisms, integrated rehabilitation.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Кіреєва З. А.

УДК 378.56(06)

Е. П. Тен

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА–ПЕДАГОГА ВО ВРЕМЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

Исследование основных направлений социально-педагогической деятельности будущего инженера-педагога во время педагогической практики в профессионально-технических учебных заведениях.

Республиканское высшее учебное заведение „Крымский инженерно-педагогический университет” выпускает инженеров-педагогов для профессионально-технических учебных заведений. Седьмой семестр обучения начинается с педагогической практики в профессионально-технических учебных заведениях, где студентам необходимы не только инженерные и педагогические знания, но и основы социально-педагогической деятельности, так как им в процессе педагогической практики нужно будет провести воспитательные мероприятия и выполнять функции классного руководителя.

В педагогике определяются различные подходы к пониманию сущности процесса социально-педагогической адаптации индивида к среде. В русле деятельностного подхода, где через освоение внешними формами поведения происходит становление самоосознания ребенка под руководством воспитателя рассматривался в трудах Л. С. Выготского, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. В. Запорожец, И. С. Кон, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьева.

В. П. Зинченко, Ф. Е. Василюк исследовали социально-педагогическую деятельность классного руководителя с точки зрения категорий: сознание – практика – культура.

Социализация подростка (выстраивание его „Я-концепции”) (Р. Берне, Г. И. Малейчук) происходит через налаженные взаимоотношения с окружающими, где задействованы все структуры личности (когнитивный, эмоциональный, волевой). Поэтому процесс социально-психологической адаптации должен осуществляться, по нашему мнению, через организацию личностного взаимодействия классного руководителя и учащегося в профессионально-технического училища.

Педагогический аспект социально-психологической адаптации будущего инженера-педагога к социально-педагогической деятельности, предполагающий определение комплекса средств педагогического воздействия на ученика, направленных на включение учащихся в систему социальных отношений, изучался в трудах И. Ф. Гербарта, Дж. Дьюи, Я. А. Коменского, Дж. Локка, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, Ж. Руссо

Исследованию типов взаимодействия в различных видах учебной деятельности посвящены труды Э. Р. Майоровой, В. В. Серикова, И. С. Якиманской.

Исследователи отмечают, что в сферу социально-педагогической деятельности классного руководителя в профессионально-технических учебных заведениях входит: семья и семейно-соседская общность учащегося профессионально-технического учебного заведения (ПТУЗ); детские и молодежные формирования и объединения; дети-инвалиды, сироты, а также одаренные дети; молодежь, составляющая группу социального „риска” в ПТУЗе, их семьи [1.с. 58].

Инженер-педагог выполняя функции классного руководителя организует социально-педагогическую деятельность в ПТУЗе, исходя прежде всего из интересов и потребностей учащегося, семьи. Совместно с ними, опираясь на личностные, возрастные и индивидуальные особенности и имеющийся жизненный опыт, активизирует их позицию в интересах реализации жизненных планов, содействует развитию природного потенциала учащегося ПТУЗа, его способностей, задатков, социальной инициативы и творческого потенциала. Организуя социально-педагогическую деятельность, он стремится обогатить растущую личность новым социальным опытом, расширить сферу знаний, умений и навыков, необходимых для жизнедеятельности в обществе, семье, ближайшем окружении. Должность, по мнению Е. К. Климова, рассматривается как „место, занимаемое трудящимся в той или иной организационной, производственной структуре и более или менее соответствующее его профессиональной подготовке” [4, с. 176]. Таким образом, должность классного руководителя есть некое распределение трудовых функций на основе имеющихся профессиональных знаний в рамках конкретной организационной структуры. По общетрасловому классификатору должность инженера-педагога можно соотнести с должностями специалистов [5]. По отраслевому классификатору педагогических должностей инженер- педагог введен в единый классификатор работников учреждений образования на уровне специалиста [5].

Будущий инженер-педагог, выполняя функции классного руководителя, активно использует в целях социального воспитания, социализации личности социокультурные условия среды обитания личности учащегося ПТУЗа, национальные традиции и обычаи, региональные возможности, сохраняя и развивая их, направляет усилия на создание гуманных, комфортных условий в системе обучения, воспитания, жизненной среды обитания учащегося ПТУЗа, оказывает помощь подростку в его саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации.

В ПТУЗе классный руководитель исследует социум, окружающий подростка, его семью, воспитательно-образовательное учреждение. Он стремится точно определить его „социальный диагноз”, воспитательный потенциал микросоциума, готовность к включению всех значимых участников воспитательного процесса в социально-педагогическую

деятельность. Работает над устранением тех явлений, которые негативно влияют на самочувствие личности, семьи, детского, педагогического коллектива, организацию процесса социального воспитания.

Классный руководитель находится в гуще событий детского и педагогического коллектива воспитательно-образовательного учреждения. Он исследует взаимоотношения, которые складываются в классном, общешкольном коллективе, группе, объединении, содействует организации в них воспитательного процесса, социально значимой деятельности, развивая самоуправленческие начала. Классный руководитель в условиях ПТУЗа помогает устанавливать и решать социальные и эмоциональные проблемы в этих коллективах, проблемы, которые являются помехой в обучении, посещаемости, общении, проявлении личностной позиции в коллективе. Он помогает скорректировать членам коллектива отношения с окружающими, изменить поведение, познать самих себя, консультирует педагогов, помогает им понять подростка и проблемы детских коллективов, найти пути их разрешения, информирует и обсуждает вместе с педагогами проблемы конкретного ребенка, состояние его здоровья, сферу его интересов, склонностей и способностей, условия семейной жизни и воспитания. [2. с. 75].

Классный руководитель организует социально-педагогическую работу в ПТУЗе с детьми-инвалидами, сиротами, группами социального „риска” и их семьями. Он анализирует условия их жизни, семейную обстановку, состояние здоровья, сферу общения, способности к образовательной, трудовой, профессиональной, интеллектуальной, художественно-творческой деятельности, выявляет социально-педагогические проблемы, волнующие их семьи и самих учащихся ПТУЗа. Классный руководитель направляет прежде всего свои действия на объединение усилий всех тех, кто профессионально может помочь данным категориям решить как материальные, так и социальные проблемы: социальных, медицинских работников, психологов, юристов, педагогов и т. д.

Группу „риска” в профессионально-технических учебных заведениях составляют прежде всего те категории учащихся, которые склонны к алкоголизму, наркомании, проституции, суицидальным действиям и поступкам или имеют отклонения в нормах поведения. В работе с ними классный руководитель выявляет причины, мотивы, лежащие в основе развития аномалий, а также направляет усилия на поиск их устранения. Классный руководитель оказывает содействие личности в организации ее здорового образа жизни, включении ее в различные формы социальной деятельности. Совместно с ребенком, его семьей составляет индивидуальные программы реабилитационной и коррекционной работы, следит и корректирует их выполнение, ищет подходы и варианты для тех, кто нуждается в социальном обустройстве и выводит на решение этих проблем других специалистов [3 с. 56].

Во время подготовки будущих инженеров-педагогов к педагогической практике мы предлагаем примерный план воспитательной работы классного руководителя.

Структура плана воспитательной работы классного руководителя в профессионально-технических учебных заведениях.

1. Воспитательные задачи, поставленные в прошлом учебном году (выполнены, не выполнены, причины невыполнения).

2. Содержание воспитания (какие формировались привычки, способы мышления, знания, умения, навыки и т. д.).

3. Используемые формы воспитательной работы (классные часы, собрания, экскурсии, КТД, работа с социумом и т. д.).

4. Используемые методы воспитательной работы (личный пример, убеждение, требование, стимулирование, поручение, беседа, разъяснение, игра, соревнование, постановка перспективы и т. д.).

5. Средства воспитания:

Провести анализ ПТУЗа по следующим направлениям:

1. Воспитательный коллектив ПТУЗа (сформированность общественного мнения, микроклимат в коллективе, традиции, наличие лидеров, неформальных групп и т.д.)

2. Система общественных отношений в ПТУЗе

3. Развитие ученического самоуправления (лидеры, эффективность)

4. Анализ результативности индивидуальной воспитательной работы:

5. С педагогически запущенными детьми (количество состоящих на учете, причина постановки на учет, снятых с учета, характеристика методов и приемов, использованных в работе)

6. С детьми, не проявляющими заинтересованности в учебе

7. С одаренными детьми

8. Работа с педагогическим коллективом:

9. Количество посещенных уроков в классе

10. Предъявление единых требований к воспитанникам

11. Участие педагогов во внеурочной и внеклассной воспитательной работе класса

12. Взаимодействие с руководителями кружков, спортивных секций, клубов

13. Работа с родителями:

За педагогическую практику проведено (количество) воспитательных мероприятий:

1. Заседаний родительского комитета учащихся ПТУЗа;

2. Родительских собраний учащихся ПТУЗа

3. Результативность проведения родительских собраний (уровень посещаемости родительских собраний)

4. Кто из родителей не был ни разу на собрании

5. Какие вопросы в воспитательной работе класса интересовали родителей

6. Посещено семей учащихся (общее количество)

7. Какие совместные дела были проведены детьми и родителями, с привлечением родителей

8. Степень налаженности взаимодействия с семьей в единстве требований к учащимся

Результативность воспитательной работы (Сравнение показателей за последние 2 года. Если есть расхождения задач и реальных результатов в сторону снижения показателей, указать причины):

1. Уровень воспитанности.
2. Уровень развития коллектива учащихся ПТУЗа.
3. Результат участия во городском конкурсе „Лучший ПТУЗ года”.
4. Результаты других проводимых диагностик.
5. Задачи воспитательной работы на следующий учебный год.
6. Методическая проблема ПТУЗа по воспитательной работе.

Будущие инженеры-педагоги во время педагогической практики заполняют паспорт группы профессионально-технического училища.

Паспорт группы профессионально-технического училища:

Всего учащихся:

мальчиков –

девочек –

Микрорайон ПТУЗа

Населенный пункт:

Количество учащихся в группе ПТУЗа:

- 1.
- 2.
- 3.

Социальная карта учебной группы:

Количество учащихся

Из них проживает: в полной
в неполной семье

Из них проживает:

с отчимом

с мачехой

не с родителями

с одним из родителей

Количество детей, имеющих отклонения в развитии

Из них: инвалидов (указать кто)

Список учащихся группы „риска”

Список детей, требующих материальной поддержки

Список неблагополучных семей

Список многодетных семей

Количество детей, проживающих без регистрации

Социальный уровень родителей:

рабочие

руководители

служащие
частные предприниматели
безработные
инвалиды
пенсионеры
Образовательный уровень родителей:
высшее
среднее специальное
среднее техническое (ПТУ)
основное общее (9 классов)
среднее полное (11 классов)

Примерные направления внеучебной работы будущего инженера-педагога на педагогической практике:

„Здоровье” – классные часы для мальчиков и девочек, профилактика вредных привычек, мероприятия по пропаганде ЗОЖ, встречи с медиками, походы, соревнования и т.д.

„Подросток” – формирование идеалов жизни, правовое воспитание, профилактика правонарушений и преступлений, встречи с работниками ГИБДД, ОДН, ОВД, профориентационная работа, посещение уроков, наблюдение за учащимися и т.д.

„Семья” – выборы родительского комитета, посещение семей, родительские собрания и консультации.

„Интеллект” – этикет, посещение выставок, встречи с интересными людьми, посещение музеев, выпуск газет, интеллектуально-познавательные игры, изучение уровня таланта, способностей, памяти, внимания, викторины, конкурсы и т.д.

„Досуг” – развлекательные мероприятия, классные огоньки, юморины, концерты, поездки и т.д.

Основными направлениями социально-педагогической работы будущего инженера-педагога во время педагогической практики по диагностике и коррекции поведения учащихся профессионально-технических учебных заведений являются:

Выявление круга проблем учащегося и параллельная диагностика его интересов, склонностей, потребностей;

Составление психолого-педагогической характеристики на основе полученных данных, документов, анкетирования, бесед, наблюдения;

Составление программы „индивидуального ведения” ученика;

Составление модели воспитательной работы в классном коллективе с учетом наличия групп по интересам, характера межличностных отношений в классе и перспектив развития каждого учащегося;

Определение учащихся, способных курировать отдельные направления работы с одаренными и трудными детьми (организация групп взаимопомощи, „творческих союзов” поддержки и т.д.);

Список использованной литературы

1. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. Курс лекций. – М., 2003. **2. Галагузова Ю. Н.**, Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика. Практика глазами преподавателей и студентов. М. – 2001. **3. Мудрик А. В.** Социальная педагогика. М. – 2002. **4. Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д, 1996. **5. Тарифно-квалификационные характеристики работников учреждений образования.** М., 2001.

Тен Є. П. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога під час педагогічної практики в професійно-технічних учбових закладах

У статті розкриваються основні напрями соціально-педагогічної діяльності майбутнього інженера-педагога під час педагогічної практики, дається зразковий план виховної роботи, пропонується заповнити паспорт професійно-технічного учбового закладу.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, молодіжні формування, група „ризик”, обдаровані діти, план виховної роботи класного керівника.

Тен Е. П. Основные направления социально-педагогической деятельности будущего инженера-педагога во время педагогической практики в профессионально-технических учебных заведениях

В статье раскрываются основные направления социально-педагогической деятельности будущего инженера-педагога во время педагогической практики, дается примерный план воспитательной работы, предлагается заполнить паспорт профессионально-технического учебного заведения.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, молодежные формирования, группа „риска”, одаренные дети, план воспитательной работы классного руководителя.

Ten Ye. P. Basic Directions of Social and Pedagogical Activity of Prospective Engineer-Teacher During Pedagogical Practice in Vocational Educational Establishments

In the article basic directions of socially-pedagogical activity of future engineer-teacher open up during pedagogical practice, the exemplary plan of educator work is given, it is suggested to fill the passport of vocational educational establishment.

Key words: socially-pedagogical activity, youth forming, „high-risk group”, gifted children, plan of educator work of class leader.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Михнюк М. І.

УДК 37.013.42:305

С. П. Тямало

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах розбудови незалежної України, коли відбуваються радикальні перетворення у всіх сферах життя, перед сучасною загальноосвітньою школою постає завдання формування різнобічно та духовно розвиненої, активної особистості – громадянина, котрому притаманні передусім висока свідомість та відповідальність. Об'єктивна потреба у вихованні відповідальності, насамперед у шкільному віці зумовлюється підвищенням персональної відповідальності кожної конкретної людини за свій особистий внесок у процес суспільних перетворень.

Разом з тим, як свідчить соціально-педагогічна практика, в сучасних школярів часто знижується інтерес до навчання, виявляється тенденція до девіантної поведінки. Все це, природно, позбавляє їх можливості виявлення соціальної відповідальності, зокрема у старшому шкільному віці, коли виникає потреба у самоствердженні та професійному самовизначенні. Тим самим із загальноосвітньої школи в життя виходять молоді люди, котрі часто з надто великими складнощами здатні продовжувати навчання в освітньо-професійних закладах або долучатися до активної участі у професійно-трудовій діяльності в умовах народжуваного ринкового середовища.

Шляхи формування відповідальності учнів загальноосвітніх закладів та студентів вищої школи знайшли своє відображення й у педагогіці (А. Бойко, В. Горовенко, М. Левківський, А. Макаренко, Н. Огренич, В. Оржеховська, О. Сухомлинська та ін.). Проте, проблема соціальної відповідальності підлітків не була ще предметом спеціального педагогічного дослідження, зокрема, й щодо учнів школи.

Метою статті є висвітлення поглядів науковців і практиків вітчизняної педагогіки на розуміння сутності соціальної відповідальності особистості та шляхи її формування у дітей та молоді.

В українській педагогіці епохи Відродження (XVI – XVII ст.) достатня увага приділялася відповідальності як стрижневій якості майбутніх козаків. Зокрема, у козацьких школах молоді люди виховувались на демократичних засадах. Найвищими якостями при цьому вважались патріотизм, відповідальність за долю Батьківщини і готовність віддати за неї життя. Існувало побратимство. Юнаки, що браталися, клялися у вірності до кінця життя підтримувати один одного. Тобто, відбувався процес формування відповідальності не тільки за себе, а й за іншого. Важливо, що у системі виховання лицаря-козака саме на поєднання цих видів відповідальності спрямовувався сам процес підготовки. При цьому на етапі ініціації юнак мав виявити знання християнських чеснот, загальноосвітнього досвіду та досвіду життя нашого народу, а також вміння фізичної витривалості,

спритності, сміливості, особливої сили волі для імітації майбутньої бойової мужності, героїзму та здатності до ствердження у бою, захисту не лише себе, а командира і товариша [3, с. 12].

У XVIII столітті український мислитель Г. Сковорода підкреслював, що успіх у діяльності людини залежить не лише від її здібностей (хоч немає нічого важливішого й кориснішого, вважав він, як пізнати себе, свої сильні і слабкі, позитивні і негативні якості), а й від ставлення до неї людини, від працьовитості, доброчесності, сумлінності, відповідальності та інших моральних якостей. З погляду педагога, кожна людина має займати певне місце в суспільстві не за багатством чи здатністю, а за „сродністю”, тобто відповідно до своїх природних задатків, що виявляються і розвиваються в процесі діяльності [3, с. 33].

Особистого щастя просвітителю не відокремлював від щастя народу і від виконання кожною людиною свого громадянського обов'язку.

Сам процес формування відповідальності, за Г. Сковородою, пов'язаний з утвердженням її як звички особистості, оскільки „она не в знанні живєт, а в деланії” [3, с. 34]. Загалом, за Сковородою, виконання особистістю громадянського обов'язку можливе у служінні людям. Проте, для цього людина має не лише займатися спорідненою працею, а й щоденно працювати над своїм інтелектуальним зростанням, читаючи книги, і тим самим пізнаючи саму себе.

Один із засновників української національної виховної ідеї, С. Русова закликала нову школу „обгорнути” дитину ласкою, викликати усі її активні творчі сили, розвинути етичну й громадську свідомість, щоб вихованці зробились би, дійшовши зросту, добрими, корисними, а отже, і відповідальними громадянами своєї батьківщини [3, с. 50]. Її виховним ідеалом була всебічно розвинена особистість, яка зможе приносити якомога більше користі суспільству і забезпечить на цій основі повну соціальну гармонію, особисте щастя. На думку педагога, саме національне виховання, яке гармонійно вписується у життєдіяльність рідного народу, поступово формує у підростаючих поколіннях всі складники духовності, яка передається дітям від батьків, прадідів, збагачується в умовах сучасного буття нації.

Г. Ващенко у своїй книзі „Виховний ідеал” також розкриває проблему виховання ідеальної людини, українця, відповідального громадянина своєї країни з добре розвиненими моральними якостями, а саме вольову, відповідальну, духовно і фізично досконалу особистість. Головною метою життя такої людини є служіння Богу й Україні. Загалом, вищим мірилом відповідальної людини, за Ващенко, є щоденне, щомиттєве звірвання людиною своїх помислів, вчинків і дій з верховним божеством – християнським Богом. Саме такий не дозволяє людині “виходити” за межі християнських чеснотностей і, тим самим, є стратегічним мотивом у її життєдіяльності [3, с. 65].

Наше розуміння відповідальності як педагогічної категорії розширюється завдяки творчій спадщині А. С. Макаренка. Зокрема, він одним із перших розкриває відповідальність як соціальну якість, яка ґрунтується на відносинах відповідальної залежності, що характеризується

її виявленням вихованцями у процесі навчання та позанавчальної діяльності.

У його працях ми зустрічаємося з такими поняттями, як „відповідальна залежність”, „загальна відповідальність”, „сувора відповідальність”, „принцип відповідальності”, „відповідальна людина”, „переживання відповідальності”, „почуття відповідальності перед колективом”, тощо. Педагог підходив до аналізу відповідальності з різних сторін, розглядаючи її як почуття, як переживання і як властивості та характеристику суб’єкта діяльності, а також як функції органів управління та характеристику організованого колективу [2, с. 125 – 128].

Формування світогляду, відповідальності у юнацькому віці він бачив у правильному поєднанні того, що вчений називав близькою і далекою перспективами або розширенням тимчасової перспективи „вглибину” (охоплення більш далеких відрізків часу) і „в ширину” (включення свого особистого майбутнього у коло соціальних змін, які характеризують ставлення до суспільства загалом). Також А. Макаренко вперше у радянській педагогіці зробив спробу розгляду всіх ланок соціальної відповідальності особистості.

При цьому вчений трактував відповідальність як головну якість особистості. „Це дуже важливо, – писав він, – набагато важливіше всього іншого... Почуття відповідальності службової, ділової, юридичної є поки що головною спонукою праці та ініціативи” [2, с. 126].

Доречно відзначити, що вся теорія розвитку відповідальності у А. Макаренка ґрунтується на вихованні особистості у колективі і через колектив. Тому у створених ним виховних закладах кожний відчував себе захищеним і відповідальним за своє і загальне благо.

Розвиваючи ідеї А. Макаренка, В. Сухомлинський у своїй педагогічній системі розглядав відповідальність у тісному взаємозв’язку з громадянськістю та совістю. Він трактував її як особисту, персональну проблему. Людина повинна відповідати передусім перед власною совістю. Така відповідальність характеризує здатність молодих людей самостійно формувати обов’язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку та самоконтроль, допомагає значно розширити сферу втручання особистості у навколишній світ і стверджувати ідею „особистої відповідальності за все створене нашим народом” [3, с. 167].

Незаперечним є те, що соціальна відповідальність формується у процесі діяльності. У Павлівській школі формування майбутнього відповідального громадянина досягалося за допомогою включення вихованців у різноманітні учнівські об’єднання. Кожен учень при цьому брав участь у благоустрої селища, деревонасадженнях, догляді за рослинами, акціях допомоги старшим, немічним. Саме завдяки цьому зміцнювалось почуття індивідуальної відповідальності дитини перед ровесниками, іншими людьми.

Педагогічна система В. Сухомлинського передбачала формування з раннього віку здатності до співпереживання, чутливості до чужого болю, милосердя і доброти щодо однолітків, молодших, старших, а також активну допомогу і підтримку слабкішим.

Відповідальність не можна відокремити від духовності особистості. „Більше будь-яких інших негараздів ми, вихователі, побоюємося саме грубощів душі, моральної товстошкірості, несприйнятливості добра, краси” [3, с. 169].

Проте, розвиток відповідальності учнів, за Сухомлинським, успішно формується за умови поєднання виховання з самовихованням, яке є досить актуальним у юнацькому віці. Тому він зазначає, що виховна сила колективу, цілюща сила праці – це азбучні істини виховання, але вони не піднімаються вище за азбуку, якщо немає внутрішньої індивідуальної духовної діяльності, в якій формуються ідеали.

Він не раз підкреслював, що суть самовиховання полягає в тому, щоб вміти змусити себе, звеліти самому собі, взяти владу над собою, починаючи з найменшого, незначного, змушуючи себе робити те, чого часом і не бажаєш. Самовиховання вимагає від людини довготривалих вольових зусиль, уміння керувати собою, досягати поставленої мети. „Придушуй у собі щонайменші ознаки слабовілля – вередування, образливість, дратівливість, слізливість, індивідуалізм. Людина – це насамперед сила духу, уміння наказати собі, примусити себе” [3, с. 172].

Отже, за Сухомлинським, відповідальність особистості трансформується у духовній сфері людини. Очевидно, без утвердження духовності сформувати відповідальність у дітей та юнацтва надто складно. Саме перша дозволяє зміцнювати почуття відповідальності, забезпечуючи тим самим її дієвість та розвиток.

Серед сучасних педагогів, котрі досліджують проблему відповідальності, передусім вирізняються роботи Р. Буре, К. Клімової, Л. Курганської, М. Левківського, В. Маралова, В. Оржеховської, В. Сітарова, Л. Терехової, М. Сметанського, О. Сухомлинської.

Досліджуючи відповідальність, зокрема, залежність між впливами оточуючого середовища та мотивами поведінки школярів А. Бойко [1] показав, що в учнівських колективах, де вчитель використовує авторитарні форми спілкування, у дітей накопичується негативний досвід переживань, основним джерелом якого є санкція дорослих. Тому порушення моральних норм набуває сенсу конфлікту з учителем, який найчастіше сприймається дитиною як такий, що карає. Учитель „закриває” собою постраждалого, зосереджуючи дитину на власних негативних переживаннях.

Таким чином, дитина починає орієнтуватись на зовнішній контроль за своєю поведінкою з боку вчителя. Основний мотив дотримання норми – власне благополуччя. У демократичних умовах спілкування джерелом відповідальної поведінки є не покарання вчителя, а відповідні санкції партнерів у спілкуванні. Вчитель виступає в ролі посередника між учнем і іншою людиною, переносячи увагу вихованця із власних негативних переживань на стан потерпілого. Таким чином, погіршення власного благополуччя усвідомлюється як наслідок обмеження інтересів іншої людини. Емоційний стан потерпілого сприймається як сигнал „не загрози власному благополуччю, а негативних наслідків провини для іншої людини”. Мотивом дотримання моральних норм виступає благополуччя іншого.

А. Бойко розкриває питання формування самоконтролю у спільній трудовій діяльності. За таких умов для дитини набуває особистісно значущого смислу вчинок, що відповідає нормам життя у колективі, мотивом, що спонукає дитину до самоконтролю стає уявленням про себе, як члена невеликого колективу, а також про особливу діяльність, спрямовану на оцінку виконання свого завдання і усунення недоліків з тим, щоб виправдати довіру партнерів, разом з якими вона прагне отримати спільний, якісний результат [1, с. 26 – 29].

М. Левківський розглядає відповідальність як інтегральне особистісне новоутворення підліткового та юнацького віку. Саме завдяки інтеріоризації (присвоєнню) відповідальність стає визначальним регулятором життєдіяльності особистості. При цьому він виділяє чотири групи відповідальності особистості і класифікує їх як за формою виявлення, так і за змістом. За формою виявлення він поділяє відповідальність школярів на зовнішню та виконавську, а за змістом – на відповідальність за себе та за інших. Загалом, регулятивні механізми відповідальності за інших є похідними від відповідальності за себе [4, с. 35 – 37].

Виходячи з вищеокресленого ретроспективного аналізу, слід визначити, що проблема відповідальності зростаючої особистості, хоча й поставлена у педагогічній науці давно, проте інтенсивного розкриття зазнала протягом ХХ століття. Але до найточнішого її розуміння підійшов великий гуманіст В. Сухомлинський. Саме включення обов'язку особистості, її відповідальності до складу духовності та виявлення такої важливої детермінанти для регуляції дій і вчинків школяра, як совісність (сумління) і є значним внеском до педагогічної скарбниці і доповнює наше розуміння природи та механізмів розвитку соціальної відповідальності, зокрема підлітків.

Перспективними для подальших досліджень є проблема формування соціальної відповідальності у підлітків девіантної поведінки та підготовки майбутніх соціальних педагогів до такого виду соціально-педагогічної діяльності

Список використаної літератури

1. Бойко А. М. Від педагогічної теорії до масової шкільної практики / Бойко А. М. – Полтава, 2003. – 93 с. **2. Хрестоматія** по історії соціальної педагогіки и виховання : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. С. А. Мережкина. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т, 2001. – 259 с. **3. Хрестоматія** з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський : навч. посіб. / уклад.: В. П. Кравець, О. І. Мешко. – К. : Грамота, 2008. – 768 с. **4. Левківський М. В.** Формування відповідального ставлення до праці в школярів / Левківський М. В. – К: Педагогічна думка, 1996. – 216 с.

Тямало С. П. Формування соціальної відповідальності особистості як соціально-педагогічна проблема

У статті обґрунтовується, що об'єктивна потреба у вихованні відповідальності зумовлюється підвищенням персональної відповідальності

кожної конкретної людини за свій особистий внесок у процес суспільних перетворень. Автором характеризуються погляди видатних вітчизняних педагогів та сучасних науковців щодо розв'язання проблеми формування соціальної відповідальності особистості, робляться висновки стосовно важливості внеску попередників та можливості його використання в сучасній педагогічній практиці.

Ключові слова: соціальна відповідальність, особистість, формування, педагог.

Тямало С. П. Формирование социальной ответственности личности как социально-педагогическая проблема

В статье обосновывается, что объективная потребность в воспитании ответственности предопределяется повышением персональной ответственности каждого конкретного человека за свой личный вклад в процесс общественных преобразований. Автором характеризуются взгляды выдающихся отечественных педагогов и современных ученых на решение проблемы формирования социальной ответственности личности, делаются выводы относительно важности вклада предшественников и возможности его использования в современной педагогической практике.

Ключевые слова: социальная ответственность, личность, формирование, педагог.

Tyamalo S. P. Formation of Social Responsibility of the Personality as Social and Pedagogical Problem

In article locates that the objective need for education of responsibility is predetermined by increase of personal responsibility of each specific person for the personal contribution to process of public transformations. The author characterizes views of outstanding domestic teachers and modern scientists of a solution of the problem of formation of social responsibility of the personality, conclusions concerning importance of a contribution of predecessors and possibility of its use in modern student teaching are drawn.

Key words: social responsibility, personality, formation, teacher.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

ОСВІТА ВЧИТЕЛЯ

УДК 37.012:371.13

К. В. Байкачова

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах реформування освітньої системи Української держави особливої актуальності набуває проблема якості підготовки майбутніх учителів початкових класів. Концептуальні положення щодо змісту й організації процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності ґрунтуються на засадах законів України „Про вищу освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національній стратегії розвитку освіти і Україні на 2012 – 2021 роки, програмі „Вчитель”. Від професійної діяльності педагогів початкової ланки навчання значною мірою залежатиме розвиток задатків та інтересів дитини, виховання здорової, гармонійно розвинутої особистості, організованість і життєдіяльність дитячого колективу, підвищення рівня педагогічної освіти батьків тощо. Саме з цього і випливає актуальна наукова проблема пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної діяльності за нових умов.

Теоретичні та методичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи знайшли відображення у працях І. Беха, О. Дубасенюк, Б. Кобзаря, Н. Молодиченко, С. Танани, О. Шквир та ін. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи розробляли О. Кучерявий, О. Савченко, Л. Хомич та ін. Проте проблема підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до виховної діяльності недостатньо розроблена, а, отже, потребує подальшого спеціального вивчення.

Мета статті полягає в аналізі досліджень із проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи, щоб конкретизувати напрям сучасних наукових пошуків у галузі професійної підготовки майбутніх учителів молодших класів до виховної діяльності.

Упродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації простежується розуміння значущості становлення особистості. До різних аспектів цієї проблеми зверталися античні мислителі Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт. Питання виховання підростаючого покоління і підготовки вчителя до професійної діяльності відображено у працях видатних учених Г. Гегеля, І. Гербарта, А. Дістервега, Д. Дьюї, К. Кершенштейнера, Я. Коменського, І. Песталоцці, Е. Шпрангера.

Не обійшли увагою зазначену проблему вітчизняні мислителі, починаючи ще з епохи Київської Русі (Іларіон, Святослав, Володимир

Мономах), а також відомі просвітителі – педагоги минулого П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський, Х. Алчевська, Б. Грінченко, Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

Методологічні, загальнопедагогічні основи розвитку професійної підготовки фахівців початкової в дослідженнях відомих вітчизняних науковців освіти проаналізовано В. Желановою. Нею відзначено: гуманістичні засади підготовки вчителя початкових класів (В. Денисенко); реалізація особистісно зорієнтованої підготовки (О. Савченко); система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів (Л. Хомич); професійнонаукова підготовка (Б. Андрієвський); підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції, зокрема питання модульного навчання (В. Бондар), становлення багаторівневої освіти вчителів початкових класів (С. Власенко); професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах навчального комплексу «педагогічний коледж – педагогічний університет» (О. Чепка); інваріантна компонента в підготовці вчителя початкових класів (О. Савченко); упровадження компетентнісного підходу (Н. Бібік, О. Савченко); технологічного підходу (Л. Коваль, І. Шапошнікова), зокрема інтерактивних технологій (О. Пометун), технологій моделювання педагогічних ситуацій (Л. Красюк), застосування мультимедійних засобів навчання (В. Імбер); питання підручникотворення (Я. Кодлюк) [2, с. 199 – 200].

Різні підходи до визначення сутності феномену готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності взагалі і виховної роботи зокрема представлені в роботах В. Борисова, М. Волошкіної, М. Дьяченка, О. Дубасенюка, Л. Кандибовича, Л. Кондрашової, Н. Савчак, О. Савченко, Г. Троцько, О. Ярошенко. В роботах В. Бондаря, Л. Кондрашової, Д. Мазохи, О. Мороза, І. Романько висвітлено змістовні і процесуальні аспекти підготовки вчителя до виховної роботи.

Останнім часом низку дисертаційних досліджень присвячено аналізу проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації окремих аспектів виховної роботи.

У дисертаційному дослідженні Л. Мацук висвітлено проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів. Проаналізовано сутність і стан порушеної проблеми в педагогічній теорії та практиці. Теоретично обгрунтовано й експериментально апробовано зміст правової освіти майбутніх учителів і шляхи його транспозиції в освітній процес з дітьми молодшого шкільного віку. Визначено педагогічні умови ефективного впровадження змісту правової освіти в процес фахової підготовки майбутніх педагогів [6].

Проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи досліджено у дисертації І. Казанжи; уточнено поняття «позаурочна виховна робота», «готовність майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи». Визначено критерії та рівневу характеристику готовності майбутніх учителів до означеного виду

професійної діяльності, розроблено спецкурс „Теорія і методика позаурочної виховної роботи в початкових класах”. Обґрунтовано й експериментально апробовано інструментальну модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи; визначено необхідні і достатні умови її успішного функціонування у вищому навчальному закладі [3].

Дослідження Т. Москвіної присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю. Проаналізовано стан проблеми в її історичному розвитку, подано аналіз базових понять дослідження та психолого-педагогічних, соціальних і медичних передумов виховання гуманних взаємин молодших школярів, які проживають у зоні радіологічного контролю. Розкрито особливості роботи лікувально-оздоровчих закладів для дітей, що постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи. Виявлено та теоретично обґрунтовано структуру виховної діяльності вчителя, спрямованої на формування гуманних взаємин учнів початкових класів. Розроблено методичну систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю та експериментально перевірено її ефективність [7].

Досліджувалася проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у роботі С. Литвиненко. У дослідженні систематизовано і узагальнено сучасні наукові підходи до професійно-педагогічної і соціально-педагогічної діяльності; обґрунтовано теоретико-методологічні і методичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів; розроблено структурно-процесуальну модель підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності і методику діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; визначено педагогічні умови ефективного формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності; розроблено професіографічний моніторинг; упроваджено інтерактивні методи і форми навчання в хід професійно-педагогічної підготовки [5].

Дисертаційне дослідження С. Лавриненко присвячено проблемі підготовки вчителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва. Визначено сутність основних складових частин у системі підготовки майбутнього вчителя до зазначеного виду діяльності: готовність, виховання, уміння, навички, мотивація, національне виховання, національна ідея, національний виховний ідеал, свідомість, національна свідомість, національна самосвідомість, національне світобачення. Обґрунтовано роль і місце засобів мистецтва у підготовці майбутніх учителів до національного виховання учнів. Проаналізовано організаційно-педагогічні умови формування готовності студентів до національного виховання учнів засобами мистецтва, визначено критерії діагностики сформованості означеної готовності, розроблено оптимізовану модель формування педагогічної готовності майбутніх учителів до національного

виховання учнів засобами мистецтва та спецкурс „Комплекс мистецтв у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів”, створено програму формування у студентів означеної готовності. Сформульовані організаційно-педагогічні умови та рекомендації щодо вдосконалення системи підготовки студентів за даним напрямком [4].

Теорія і практика становлення полікультурної освіти розглянуто у дисертаційному дослідженні Л. Волик. Аналіз тенденцій розвитку систем полікультурної освіти, а також досвіду професійної підготовки майбутніх учителів в Україні і за кордоном дав змогу виявити зумовленість і необхідність врахування полікультурного виховання як компонента професійної освіти. Обґрунтована та розроблена авторська технологія підготовки майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів. Враховані загальнопедагогічні умови, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів. Виокремлено критерії діагностики майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів. Використано авторські посібники, методику діагностики та визначено рівні сформованості полікультурної педагогічної компетентності. Розроблено педагогічна технологія, впроваджено авторський спецкурс „Теорія і практика полікультурного виховання майбутніх педагогів початкової ланки освіти” [1].

Актуальну проблему сучасної педагогічної теорії і практики – підготовку майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів досліджувала О. Філіпп’єва. У науковій роботі на основі аналізу літератури виділено основні параметри педагогічної діяльності, пов’язані з валеологічним вихованням; розкрито сутність та основні складові готовності майбутніх учителів початкових класів до валеологічної діяльності учнів; розкрито зміст та значення ціннісно-орієтаційної, програмно-змістової, інформаційно-дидактичної та організаційно-діяльнісної функції вищої педагогічної освіти у підготовці майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів. У дисертації визначено критерії, показники, рівні готовності студентів факультетів початкової освіти до здійснення валеологічного виховання; проаналізовано характер вирішення зазначеної проблеми в системі вищої педагогічної школи; обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів [9].

Дисертаційна робота А. Степанко містить дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. У роботі теоретично обґрунтовано необхідність інтегрованої підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Досліджено та проаналізовано специфіку професійної діяльності педагога школи першого ступеня в галузі фізичного виховання. Розкрито особливості змісту його підготовки (специфічні для даної сфери принципи, засоби, методи, форми). Визначено компоненти його підготовки. Розроблено та експериментально перевірено модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до фізичного виховання молодших школярів [8].

Отже, аналіз дисертаційних досліджень різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дає змогу констатувати наявність багатьох напрямів наукових пошуків вирішення проблеми формування фахівця для роботи з молодшими школярами. Однак вивчення результатів наукових доробків у захищених дисертаціях кандидатського і докторського рівнів доводить, що на сучасному етапі розвитку педагогічних досліджень не усі напрями виховання молодших школярів охоплені у відповідному обсязі, враховані лише деякі аспекти підготовки фахівців до виховної діяльності. Визначено сутність підготовки майбутніх учителів початкових класів до полікультурного, національного, правового, фізичного виховання, виховання гуманних взаємин, але дуже стисло висвітлено проблему підготовки педагогів до морально-етичного виховання. Тому, перспективи подальших наукових досліджень полягають у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання морально-етичної культури у молодших школярів.

Список використаної літератури

- 1. Волик Л. В.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л.В. Волик. – Київ, 2005. – 25 с.
- 2. Желанова В. В.** Провідні напрями та тенденції дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів в Україні / В.В. Желанова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Випуск 35. – Кривий Ріг: КП ДВНЗ „КНУ”, 2012. – С. 197 – 207.
- 3. Казанжи І. В.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / І.В. Казанжи. – Одеса, 2002. – 18 с.
- 4. Лавриненко С. О.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С.О. Лавриненко. – Кіровоград, 2005. – 24 с.
- 5. Литвиненко С. А.** Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С.А. Литвиненко. – Київ, 2005. – 40 с.
- 6. Мацук Л.О.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. О. Мацук. – Івано-Франківськ, 2002. – 22 с.
- 7. Москвіна Т. П.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. П. Москвіна. – Житомир, 2005. – 14 с.
- 8. Степанко А. В.** Підготовка майбутніх учителів

початкових класів до фізичного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / А. В. Степанко. – Тернопіль, 2009. – 23 с.

9. Філіпп’єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. А. Філіпп’єва. – Кіровоград, 2008. – 25 с.

Байкачова К. В. Аналіз наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності

У статті розглянуто наукові дослідження з проблеми якості підготовки вчителів початкових класів до виховної діяльності з урахуванням сучасних вимог системи освіти і суспільства в цілому. Виділено основні напрями наукових пошуків з метою вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Систематизовано дисертаційні дослідження з методологічних і загальнопедагогічних основ розвитку професійної підготовки фахівців початкової ланки навчання. Проаналізовано наукові праці сучасних дослідників в галузі підготовки майбутніх учителів до реалізації окремих напрямків виховної роботи в початковій школі. Висвітлено дисертаційні дослідження з проблеми підготовки вчителів початкових класів до правового полікультурного, валеологічного, фізичного виховання та виховання гуманних взаємин молодших школярів. Розглянуто роботи з підготовки вчителів початкової школи до позаурочної виховної діяльності та до соціально-педагогічної діяльності. Обґрунтовано необхідність подальшого наукового пошуку в галузі підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховання морально-етичної культури у молодших школярів.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності, основні аспекти підготовки майбутнього вчителя початкової школи, напрями виховної роботи в початковій школі.

Байкачева Е. В. Анализ научных исследований по проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к воспитательной деятельности

В статье рассмотрены научные исследования по проблеме качества подготовки учителей начальных классов к воспитательной деятельности с учетом современных требований системы образования и общества в целом. Выделены основные направления научных поисков с целью совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Систематизированы диссертационные исследования методологических и общепедагогических основ развития профессиональной подготовки специалистов начального звена обучения. Проанализированы научные труды современных исследователей в области подготовки будущих учителей к реализации отдельных направлений

воспитательной работы в начальной школе. Освещены диссертационные исследования по проблеме подготовки учителей начальных классов к правовому, поликультурному, валеологическому, физическому воспитанию и воспитанию гуманных взаимоотношений младших школьников. Рассмотрены работы по подготовке учителей начальной школы к внеурочной воспитательной деятельности и к социально-педагогической деятельности. Обоснована необходимость дальнейшего научного поиска в области подготовки будущих учителей начальной школы к воспитанию морально-этической культуры у младших школьников.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности, основные аспекты подготовки будущего учителя начальной школы, направления воспитательной работы в начальной школе.

Baykacheva E. V. Analysis of Scientific Research on the Preparation of Future Elementary School Teachers to the Educational Activity

The researches of the quality of primary school teachers' training to the educational activity with the modern requirements of the educational system and society in general are exposed in the article. The basic directions of scientific research in order to improve the system of primary school teachers' training are distinguished. Methodological and general pedagogical basis of the development of professional training of primary school teachers are systemized: the humanistic basis of preparation of primary school teachers; the system of psychological and pedagogical training of primary school teachers; professional and scientific preparation; the preparation of primary school teacher in the process of Bologna Convention's implementation, particularly the questions of module studying; the formation of multileveled education of primary school teachers; professional training of future primary school teachers in the conditions of educational complex „pedagogical college – pedagogical university”; introduction of competence-based approach, the technological approach, including interactive technologies, modeling technologies of pedagogical situations, multimedia learning devices; the question of textbooks are discussed. Scientific works of modern researchers in preparing future teachers to the implementation of separate directions of educational work at the primary school are analyzed. The necessity of further research in the field of training of future primary school teachers to the education of the moral and ethical culture of primary school children is proved on the base of the analysis.

Key words: training of primary school teachers to the profession, the main aspects of the preparation of the future primary school teacher, the direction of educational work in the elementary school.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.
Рецензент – к. п. н., доц. Прокоф'єва М. Ю.

УДК 378.091.12.011.3

Л. Я. Бірюк

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В РУСЛІ
КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

У Концепції педагогічної освіти закладено передумови професійної підготовки вчителів початкової ланки освіти у ВНЗ, здатних реалізувати полілінгвальну систему навчання. Її впровадження ґрунтується на вихованні у майбутніх вчителів початкових класів естетичного сприймання полікультурної оболонки планети [1], на формуванні уявлення про те, що кожна культура є неповторним унікальним елементом мозаїчної полікультурної оболонки, зникнення якої – трагедія планетарного масштабу [2].

З огляду на зазначене видається актуальним розгляд проблеми формування комунікативної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки.

На вирішальній ролі комунікативної культури у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти наголошують зарубіжні (І. Валлерстейн, Р. Вільямс, Е. Кей), вітчизняні (М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Савченко, В. Семиченко) та російські (І. Зимня, А. Кидрон, Л. Лисицина) дослідники. Однак розгляду питання формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів з огляду на культурологічний підхід, на наш погляд, приділяється недостатньо уваги. У межах публікації розглянемо поняття, що входять до змісту комунікативної культури, зокрема: спосіб життя, манери, етикет, традиція, обряд, ритуал, звичаї, цінності, норми.

Частини культури, що відзначаються сьогоденням, характеризують спосіб життя індивіда, групи, спільноти, суспільства в цілому. *Спосіб життя* – це мова, установки, цінності, норми, звичаї, звички, манери, поведінка, етикет, мода, якість житла, умови праці, вірування, характер використання вільного часу тощо.

Спосіб життя створюється насамперед звичками – стереотипами поведінки у певних ситуаціях. Ці стереотипи людина засвоює в процесі життєдіяльності. Вони можуть бути індивідуальними, груповими чи колективними. Звичка виникає на підставі навичок і закріплюється внаслідок регулярного повторення. Звички бувають корисні й шкідливі.

Манери – це зовнішні форми поведінки людини, які отримують позитивну чи негативну оцінку оточення. Гарні манери відрізняють виховану людину від нечеми. Гарні манери (на відміну від звичок) не з'являються стихійно, їх треба виховувати.

Окремі манери є елементами культури, а разом вони утворюють культурний комплекс, систему правил поведінки, що називається етикетом.

Етикет є формою регуляції дій і відносин, неписаними правилами поведінки певних людських сукупностей.

Ті звички, які передаються з покоління у покоління, все те, успадковується від попередників, утворює *традиції*, котрі слугують загальною орієнтацією людей

Різновидом традицій є *обряд* – сукупність символічних масових дій, що породжують відповідні почуття та емоції. Обрядовість, як правило, стосується всього населення і виражає його релігійні ідеї чи побутові традиції. Обряди супроводжують усі важливі моменти у житті людини – від народження до поховання.

Ритуал – детально розпланована сукупність дій, жестів та слів, виконуваних персонами, що спеціально вибрані й підготовлені для такого виконання. Ритуали мають символічне значення і поширені в побутовій, релігійній та політичній сферах.

Моральне значення мають *звичаї*, тобто певні правила поведінки людей. Особливою формою їх прояву є *табу* – абсолютна заборона певних дій, уживання певних слів, користування певними предметами.

Різновидами звичаїв є *закони*. Закони – це норми поведінки, підтвержені парламентським чи урядовим рішенням. Законами кожна країна захищає свої цінності. Більшість науковців вважає, що цінності й норми є ядром культури.

Що ж стосується безпосередньо елементів, які утворюють культуру, то їх досить багато. Однак, основною підсистемою культури більшість науковців визнає систему *цінностей*, і це, зрозуміло, для того, щоб визначити, що значуще, а що – ні, що є добро і зло, і людина, і суспільство постійно застосовують певні мірки, критерії. Саме цінності орієнтують людину і спільноту в оточуючому світі, заохочують до певних дій чи бездіяльності. Культура своїми механізмами встановлює цінності, їх основні критерії і норми одночасно.

Якщо ж розглядати цінності з понятійної точки зору, то це, перш за все, матеріальні предмети, ідеї чи властивості, по відношенню до яких індивід чи група займають позицію оцінювання, приписуючи їм певну роль у житті. При цьому слід розрізняти декларовані цінності (ті, які проголошуються як вагомі) і реальні цінності (ті, які підтверджуються в реальній поведінці), оскільки вони не завжди збігаються. Цінності можуть бути як відкритими, так і прихованими (латентними), однак їх ієрархія для конкретного індивіда завжди збігається з цінностями тих груп, з якими він себе ідентифікує.

Розрізняють такі групи *цінностей*:

смісложиттєві (уявлення про добро, зло, щастя, мету і сенс життя);

вітальні (цінності життя, здоров'я, особистої безпеки, добробуту, сім'ї);

суспільного визнання і покликання (любов до праці, соціальне становище, служіння людям);

міжособистісного спілкування (чесність, порядність, щедрість, безкорисливість, доброзичливість);

демократичні (свобода совісті, політичного вибору, національний суверенітет, плюралізм);

партикулярні (вірність “малій” батьківщині, сім’ї, віра в Бога).

У рамках одного соціуму провідні цінності загалом єдині. Однак і у відносно стабільному суспільстві можуть виникати ціннісні конфлікти, оскільки культурні орієнтації різних соціальних груп часто не лише суттєво різняться між собою, але й виявляються у соціальній поведінці, наприклад, у електоральній.

Дослідники часто користуються поняттям *базові цінності*, які характеризують основні орієнтації людей як у житті в цілому, так і в основних сферах їхньої діяльності – праці, навчанні, політиці, побуті тощо. Тому ці базові цінності, що мають предметний зміст, можуть бути основою для типологізації поведінки людини і характеризувати її інтелект. Ж.Тощенко до базових цінностей, що формують особистість, відносить:

здоровий спосіб життя, що ґрунтується не на пануванні над природою, а на єднанні, партнерстві, співробітництві, гармонії з нею;

нову „якість життя”, до якої входить зміна характеру праці і її смислу, інший розподіл інтересів між працею і відпочинком – нова культура відпочинку тощо;

гуманістичну культуру спілкування між людьми, коли інша людина – не засіб для досягнення утилітарних цілей, а мета, самоціль, що стимулює особистісний інтерес;

зростаючу потребу в самореалізації особистості, у творчості, у розвитку здібностей, у духовному збагаченні.

Теоретичну альтернативу між „речовими” і суто людськими цінностями сформулював Е.Фромм: мета людини – бути багатьма, а не володіти багатьма.

Проте людина орієнтується на цінності та норми одночасно. *Норми* – це прийняті в суспільстві моделі відносин і поведінки людей у певних сферах діяльності і ситуаціях. Вони (разом з цінностями) як складові культури впливають на стиль поведінки індивідів, організацію інститутів і принципи їх оцінки, у чому виявляється ціннісно-нормативне регулювання культури [3, с. 149].

Через цінності культура спрямовує соціальні дії, поведінку людини, впливає на всі процеси в суспільстві, виконуючи регулятивну *функцію*. Окрім того, культура зберігає і передає з минулого у сучасне, із сучасного в майбутнє людський досвід, соціальні цінності, зразки поведінки, тобто виконує трансляційну функцію. Динаміка елементів певної культури, взаємодія її з іншими культурами сприяє оновленню соціальних цінностей та норм, їх прогресивним змінам, що є підґрунтям для реалізації *інноваційної функції*. Окрім того, саме культура допомагає спілкуватися людям, краще пізнати й розуміти один одного, ті соціальні явища і процеси, що відбуваються в суспільстві, а отже, виконує *комунікативну й пізнавальну функції*.

Особливого значення нині набувають такі функції як комунікативна та інтегративна, бо саме культурні заходи об'єднують людей, створюють умови для спілкування, знайомства, кращого пізнання й розуміння. Культура справляє надзвичайний вплив на життєдіяльність суспільства через соціалізацію і формування особистості людини, створення і впровадження цінностей, формування зразків діяльності і поведінки, створення моделей інститутів та соціальних систем.

Дослідження цінностей у вітчизняній науці пов'язується з вивченням *потреб*, бо потяг до культури виявляється саме у формі потреб. Це зумовило поділ потреб на „матеріальні” і „культурні”, чи „духовні”, які, в свою чергу, можуть класифікуватися за різними критеріями. Так, А. Маслоу вирізняє п'ять потреб-цінностей, Ф. Херцберг – 16 чинників-мотиваторів.

Розглядаючи проблему взаємовідносин культури і суспільства, П. Сорокін [2] не погоджується з думкою багатьох авторів про те, що суспільство є системою найвищого рівня, натомість вважає, що найвищий рівень систем утворюють соціокультурні системи, сфера впливу яких поширюється на суспільства. Останні трактуються як сукупність індивідів, що перебувають у процесі спілкування і взаємодіють в одному соціокультурному просторі. У той же час існують системи нижчого рівня: мова, етика, релігія, мистецтво тощо.

Концепція культури П. Сорокіна до недавнього часу виступала як унікальна. Однак останнім часом вона творчо розвивається в синергетичному напрямку. Згідно з синергетичною концепцією, культура розглядається як складна відкрита динамічна система, що здатна самоорганізовуватися (при цьому всі процеси, які в ній відбуваються, не є сталими), а сам процес самоорганізації тлумачиться як становлення нового соціокультурного цілого. Як нам відомо, згідно з синергетичною концепцією, системи не виникають і не функціонують самі по собі (оскільки нічого не виникає безпричинно), а лише на якійсь основі і в силу якоїсь необхідності, тож самоорганізація можлива лише в тих системах, що містять дуже велику кількість елементів, тобто у великих відкритих системах на зразок культури.

Залежно від масштабів і форм взаємодії різних суб'єктів з оточенням розрізняють форми культури. Учені [4] вирізняють насамперед дві особливі форми культури:

1) *матеріальну*, що включає фізичні об'єкти, створені людськими руками (житлові будинки, знаряддя праці, книжки, прикраси тощо). Їх називають артефактами. Артефакти завжди мають певну цінність для людини, певне символічне значення, виконують певні функції.

2) *духовну*, що включає нематеріальні об'єкти, створені розумом і почуттями людини (мова, знання, традиції, міфи, символи тощо). Вони існують лише у свідомості людини, до них не можна доторкнутися. Нематеріальні об'єкти потребують матеріальних посередників: знання містяться в книгах, традиція привітання втілюється в рукописанні тощо.

Залежно від того, хто створює культуру і який її рівень, дослідники розрізняють таке її бачення: загальнолюдську, елітарну, народну, масову, професійну і два різновиди: субкультуру і контркультуру.

Загальнолюдська культура – це культура, вироблена людством протягом усієї історії його існування. Вона ґрунтується на загальнолюдських цінностях – істині, добрі, красі, справедливості тощо.

Професійна культура тісно пов'язана зі змістом професійної діяльності, роллю, яку вона відіграє в суспільстві, організацією робочого місця представників даної професії. На неї справляє великий вплив професійна освіта та підготовка.

Важливою проблемою є звичка оцінювати інші культури через призму стандартів власної культури, виносити судження про них з позицій вищості власної культури (етноцентризм). Якоюсь мірою етноцентризм притаманний усім суспільствам і народам. Він їх згуртовує та є необхідною умовою появи національної самосвідомості. Без етноцентризму неможливий патріотизм. Протилежним за значенням є культурний релятивізм, що проголошує абсолютну самобутність будь-якої культури. Згідно з цим принципом будь-яка культура може бути зрозумілою лише у власному контексті, і тільки тоді, коли її оцінювати за власними стандартами в усій цілісності [5].

Поділяючи погляди Г. Дворецької, ми виходимо з того, що будь-яка культура є здобутком загальної цивілізації і її слід розглядати в системі всіх культур, з орієнтацією на тенденції розвитку загальнолюдської культури. А це є поєднання рис етноцентризму і культурного релятивізму у сприйнятті культури. За такого підходу індивід не тільки відчуває гордість за культуру своєї групи чи суспільства, є прихильником її основних зразків, а й здатний зрозуміти інші культури, поведінку членів інших соціальних груп та визнає їх право на існування.

Ученими [6] визначено такі функції культури в суспільстві:

- пізнавальна (дослідження галузі культури дають можливість адекватно судити про суспільство загалом, його спільноти, групи й індивіда зокрема);
- соціальної пам'яті або передавання соціальної спадщини (культура зберігає, передає і вдосконалює людський досвід);
- освітньо-виховна (культура перетворює людину на особистість у процесі соціалізації, за допомогою навчання і виховання; набута і засвоєна культура є базою для інноваційної діяльності);
- регулятивна (цінності, ідеали, норми і зразки поведінки певної культури в ході соціалізації стають частиною самосвідомості особистості, формують і регулюють її поведінку);
- інтегративна і дезінтегративна (культура здатна як згуртовувати людей, забезпечуючи цілісність спільноти, так і поділяти їх, протиставляючи один одному)

• комунікативна (культура виступає одним із найрозповсюдженіших і найефективніших засобів спілкування людей, дозволяє їм краще пізнати один одного).

Отже, вихід на високий рівень комунікативної культури у процесі засвоєння майбутніми вчителями початкових класів шкільних курсів у вищих навчальних закладах забезпечує відповідний рівень сформованості світогляду, професійної компетентності, що слугує підґрунтям для реалізації особистісної концепції фахівця. Перспективами наукових розвідок у цьому напрямку вбачаємо дослідження питання формування професійно орієнтованої комунікативної культури з російської мови майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаної літератури

1. Концепція педагогічної освіти України // Поч. школа. – 1999. – № 8. – С. 9 – 23. **2 Сорокин П.** Людина, Цивілізація, Суспільство: пер. з англ. / П. Сорокін. – М., 1992. **3. Дворецька Г. В.** Соціологія : навч. посібн. / Г. В. Дворецька. – ДО. : КНЕУ, 1999. – 340 с. **4. Бгажноков Б. Х.** Особистісно-орієнтоване і соціально-орієнтоване спілкування. / Б. Х. Бгажноков. – [Матеріали Всесоюзного симпозіуму з теорії комунікації]. – М. : Просвещение, 1972. – 167 с. **5. Маркарян Е.** Теорія культури і сучасна наука: логико-методологічний аналіз / Е. Маркарян. – М. : Наука, 1983. – 168 с. **6. Аносов І. П.** Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: моногр. / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с. **7. Кидрон А. А.** Коммуникативная способность и ее усовершенствование : автореф. ... канд. психол. наук / А. А. Кидрон. – Л., 1981. – 19 с.

Бірюк Л. Я. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в руслі культурологічного підходу

У статті розглянуто основні поняття комунікативної культури з метою формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в процесі професійної підготовки. До основних понять віднесено „спосіб життя”, „манера”, „етикет”, „традиція”, „обряд”, „ритуал”, „звичай”, „цінності”, „норми”. Цінності є базовою підсистемою культури, зокрема й комунікативної. Вони орієнтують людину і суспільство в навколишньому світі, заохочуючи до діяльності чи бездіяльності. Культура допомагає людському спілкуванню, кращому пізнанню й розумінню один одного, тих соціальних явищ і процесів, що здійснюються в суспільстві, а, значить, культура реалізує комунікативну й пізнавальну функції. Уміння ефективно спілкуватися – комунікативна культура, що формується у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ, забезпечує відповідний рівень сформованості світогляду, професійної компетентності, і слугує підґрунтям для реалізації особистісної концепції майбутнього професіонала.

Ключові слова: майбутній учитель початкових класів, культура, компоненти культури, цінності, комунікативна культура.

Бирюк Л. Я. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов в русле культурологического подхода

В статье рассмотрено основные понятия коммуникативной культуры с целью формирования коммуникативной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки. К основным понятиям отнесено „способ жизни”, „манеры”, „этикет”, „традиция”, „обряд”, „ритуал”, „обычай”, „ценности”, „нормы”. Ценности являются образующей подсистемой культуры, в частности и коммуникативной культуры. Они ориентируют человека и общество в окружающем мире, поощряя к действию или бездействию. Культура помогает человеческому общению, лучшему познанию и пониманию друг друга, пониманию тех социальных явлений и процессов, которые осуществляются в обществе, а, значит, культура реализует коммуникативную и познавательную функции. Умение эффективно общаться – коммуникативная культура, формирующаяся в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в ВУЗе, обеспечивает соответствующий уровень сформированности кругозора, профессиональной компетентности, служащей основой для реализации личностной концепции будущего профессионала.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, культура, компоненты культуры, ценности, коммуникативная культура.

Burjuk L. Ya. The Formation the Communicative Competence of Future Primary School Teachers in the Line With a Cultural Approach

The article deals with the basic concepts of communicative culture in order to formation communicative competence of primary school teachers in the in line with a cultural approach. The basic concepts include „lifestyle”, „style”, „etiquette”, „tradition”, „ceremony”, „ritual”, „custom”, „value”, „norm”. Values are the basic subsystem culture, including communication. They orient man and society in the outside world, encouraging the activity or inactivity.

Through the values of culture directs social action, performs a regulatory function. Besides culture protects and reports from past to present, from the present to the future of the human experience, social values, behavior patterns, performs translational function. Culture helps human to communicate, better understand each other, the social phenomena and processes occurring in the society and, therefore, the culture realizes communicative and cognitive functions. The dynamics of the elements of a particular culture, its interaction with other cultures helps to modernize social values and norms, their respective of progressive changes, which is the basis for the implementation of innovative functions. Ability to communicate effectively – communicative culture that formed in the professional training of future teachers in higher education, provides appropriate level of development

outlook, professional competence, and serves as the foundation for the realization of the concept of personal future professional teacher.

Key words: future primary school teachers, culture, the components of culture, values, communicative culture.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п.н., проф. Міщик Л. І.

УДК 317.3

Т. І. Гречко

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗРОБКИ МОДУЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ

Під змістом професійно-технічної освіти розуміють систему загальноосвітніх та професійних знань, вмінь та навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових та фізичних здібностей учнів, підготовку компетентного робітника певної галузі, який готовий до продуктивної праці [1, с. 14].

Визначенню змісту освіти перебуває багатопланова творча та наукова діяльність. Звідси виходить, що зміст професійно-технічної освіти будується на відборі змісту трудової діяльності сучасного робітника в сфері виробництва.

У зв'язку з різними задачами вивчення змісту праці зараз проводиться аналіз її науковими колективами в багатьох напрямках. В науковій літературі можна зустрітися, наприклад, з психофізіологічним, дидактичним, інженерно-педагогічним, психолого-педагогічним, прогностичним аналізом змісту праці робітника.

Гершунський Б. С. розглядає трудову діяльність в прогностичному аспекті. За його думкою, „необхідно прагнути до отримання прогностичної інформації, яка відображає перспективні зміни в змісті праці робітника відповідного профілю та засобів праці, які зумовлені прогресом досліджувальної галузі науки, техніки, виробництва” [3, с. 162].

Психологи та фізіологи розглядають аналіз трудової діяльності як особливий стан дослідження операцій [4].

Педагоги акцентують свою увагу на дидактичному аналізі трудової діяльності робітника в поєднанні з аналізом сучасного виробництва. За існуючими професіями вихідними матеріалами для такого аналізу є: література з даного питання, технічна та педагогічна документація, результати спостережень за діяльністю робітника, дані хронометражу, досвід новаторів виробництва; за новими професіями – проектні матеріали та прогнози оцінки розвитку професій та галузей виробництва [6].

Педагогічний аналіз змісту праці компетентного робітника дозволяє знайти загальні аспекти, які ураховують дослідники при аналізі трудової діяльності робітника [2, с. 16]:

1. Ознайомлення з загальною якісною та кількісною характеристикою трудової діяльності в конкретній галузі в сучасних умовах і на перспективу.
2. Ознайомлення з системою машин, обладнання та апаратури, технологією виробничого процесу, технікою управління, організацією праці, улаштуванням робочого місця, вимогами до якості продукції та до продуктивної праці.
3. Детальний аналіз трудової діяльності: підготовчо-заклучний, доцільний, додатковий та інші.
4. Оцінка продуктивно-технологічних та психологічних параметрів окремих елементів трудової діяльності робітників.
5. Узагальнення матеріалу та розробка професійно-кваліфікаційної характеристики.
6. Підготовка методичних рекомендацій, які спрямовані на відбір змісту освіти та на удосконалення підготовки робітників за конкретною професією.

У зв'язку з переходом до ринкових відносин виникає необхідність забезпечити відповідність професійного навчання учнів вимогам ринку праці, що в свою чергу вимагає нових підходів до впровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій та розробки відповідної навчально-програмної документації для підготовки робітників в системі професійно-технічної освіти.

Використання модульної технології, що розробляється відповідно до концепції „Training using with modulars employable skills” (MES), створеної Міжнародною організацією праці і відомої в Україні під назвою „Модулі трудових навичок”, дозволяє вирішити об'єктивні протиріччя між діяльністю вчення і професійною діяльністю; між потребами в освіті, що швидко міняються, і жорсткою фіксованістю змісту і структури традиційних освітніх програм; між необхідністю орієнтування змісту навчання на особові якості слухача і обмеженими можливостями традиційних програм навчання [5].

Модульна навчальна програма розробляється на підставі об'єднання окремих тем з метою реалізації процесу модульного навчання професії. Для інтегрування вибирають ті теми, які мають зв'язок з виробничою діяльністю, або мають сильні міжпредметні зв'язки. Після визначення переліку тем, які підлягають інтегруванню, проводять їх оцінку.

Сучасним етапом створення модульної програми є аналітична обробка змісту базових програм. Темі програми інтегрованого предмету аналізують, скорочують надто просторову інформацію, виділяючи відомості, які не грають істотного значення для освоєння професії. Після аналізу необхідний зміст базових тем включають в модульну програму, яка доповнюється інформацією про нові технології, обладнання, прилади,

інструменти, передові засоби та прийоми роботи. При необхідності в модульну програму включають окремі теми або їх частини з програми інших предметів. Найменування тем програми інтегрованого предмета може залишатися колишнім або бути сформульованим по новому, найбільш суттєво відображаючи їх зміст. При цьому зміст тем може бути доповнений новою інформацією, яка грає важливе значення при освоєнні професії.

Представлення модульної програми для модульної технології навчання розглянемо на прикладі інтегрування тем виробничого навчання при підготовці електрослюсарів підземних гірничої промисловості.

Як зазначалося раніше, створенню модульної навчальної програми передують аналітична обробка змісту базових навчальних програм. Темі навчальної програми з навчального предмета „Виробниче навчання” аналізуємо і скорочуємо занадто велику інформацію, виділяючи відомості, що не грають істотного значення для оволодіння знаннями та навичками з даної дисципліни. Після аналізу необхідний зміст базової програми включаємо в модульну, котра доповнюється інформацією про нові технології, устаткування, прилади, інструменти, передові способи та прийоми робіт. При необхідності в модульну навчальну програму включаємо окремі теми чи їхні частини з програм загальноосвітніх предметів. Найменування тем нової програми сформулюємо по новому, найбільше істотно відбираючи їхній зміст. При цьому зміст тем доповнюємо новою інформацією, що має велике значення при оволодінні професією.

Згідно МТН-концепції при складанні модульної програми даний вид діяльності структурується на модульні блоки (МБ), навчальні елементи (НЕ), які у свою чергу розділяються на дії (кроки). Відповідно до цього модульна програма з виробничого навчання вміщує дев'ять модульних блоків: „Слюсарні роботи”; „Електромонтажні роботи”; „Експлуатація шахтних кабелів”; „Експлуатація електричних машин”; „Експлуатація електрообладнання дільниці шахти”; „Експлуатація машин та механізмів добувкової дільниці шахти”; „Експлуатація шахтних конвеєрів”; „Експлуатація вентиляторів місцевого провітрювання, насосів, пересувних компресорів”; „Освітлення виробок, сигналізація та зв'язок”. В сукупності вони є модулем трудових навичок з дисципліни „Виробниче навчання”.

Структуризація кожного модульного блоку на кроки і виділення умінь, що відповідають їм, дозволила визначити навчальні елементи теоретичного і прикладного характеру, необхідні для формування цих умінь. Пакет прикладних навчальних елементів спрямований на формування умінь виконання практичних дій з виробничого навчання. До цього пакету увійшли навчальні елементи як практичного, так й теоретичного характеру. Виділені відповідно до прикладних навчальні елементи теоретичного характеру передбачають формування знань, необхідних для виконання практичних дій.

Так, модульний блок „Слюсарні роботи” включає навчальні елементи про загальні відомості про слюсарні роботи (03), читання машинобудівних креслень (04), правила техніки безпеки при виконанні слюсарних робіт (01), допуски та посадки (05), слюсарні інструменти та прилади (06); розмічання заготовок (02), слюсарного рубання (02), різання (02), випрямлення (02), рихтування (02), обпилювання металу (02), шабрування (02), притирання (02), свердлення (02), зенкування та розгортання (02).

Таке розташування навчального матеріалу дозволяє забезпечити послідовність формування у слухачів цілісної системи професійних знань, вмінь та навичок у відповідності з профілем діяльності компетентного робітника. Розташування навчального матеріалу в такій послідовності (03; 04; 01; 05; 06; 02) здійснюється на підставі логічного взаємозв'язку змісту навчальних предметів зі змістом виробничого навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування модульних технологій навчання дозволяє вирішити об'єктивні протиріччя між діяльністю навчання і професійною діяльністю; між потребами в освіті, що швидко міняються, і жорсткою фіксованістю змісту і структури традиційних освітніх програм; між необхідністю орієнтування змісту навчання на особові якості навчаного і обмеженими можливостями традиційних програм навчання [5].

Проте аналіз практики застосування модульних технологій навчання в Україні показує, що їх застосування несистемне, емпірично, поза зв'язком з прийнятими концепціями модульного навчання.

Дана модульна навчальна програма може бути використана для підготовки компетентних робітників з дисципліни „Виробниче навчання” в професійно-технічному навчальному закладі.

Список використаної літератури

- 1. Батышев С. Я.** Реформа профессиональной школы. – М. : ВШ; 1987. – 343 с.
- 2. Беяева А. П.** Методика исследования содержания образования в средних профтехучилищах. – М. : ВШ, 1974. – 128 с.
- 3. Гершунский Б. С.** Прогнозирование содержания обучения в техникумах. – М. : ВШ, 1980. – 144 с.
- 4. Заракровский Г. М.** Психофизиологический анализ трудовой деятельности. – М. : „Наука”, 1966.
- 5. Психолого-педагогическая система** технологии обучения профессии: Монография / Никулина А. С, Максименко Ю. Б., Матвеев Г. П., Заславская С. А., Микуляк О. П., Костюченко М. П., Шацкая Р. М., Прядко М. К., Бондаренко Я. А., Под ред. Никулиной А. С. – Донецк: Государственный институт последипломного образования инженерно-педагогических работников Украины, 1997. – 264 с.
- 6. Сидоров В. А.** Образование и подготовка кадров в условиях новой технической реконструкции. – М. : ВШ, 1990. – 271 с.

Гречко Т. І. Рекомендації щодо розробки модульних навчальних програм підготовки робітників

В статті розглянуті загальні аспекти педагогічного аналізу змісту праці компетентного робітника, які ураховують дослідники при аналізі трудової діяльності робітника, виявлені об'єктивні протиріччя між діяльністю навчання і професійною діяльністю, між потребами в освіті, що швидко міняються, і жорсткою фіксованістю змісту і структури традиційних освітніх програм, розглянуті особливості розробки навчальних програм підготовки робітників в професійно-технічних навчальних закладах згідно з модульною технологією навчання. Приведені основні вимоги до створення навчальних програм за модульною технологією навчання, пакет прикладних модульних блоків модульної навчальної програми, яка спрямована на формування умінь виконання практичних дій з виробничого навчання для підготовки майбутніх робітників в середніх професійно-технічних училищах. Розглянуті особливості структуризації модульних блоків на прикладі модульної навчальної програми з дисципліни „Виробниче навчання”.

Ключові слова: зміст освіти, модульна навчальна програма, модульна технологія, модульний блок, навчальний елемент.

Гречко Т. І. Рекомендации по разработке модульных учебных программ подготовки рабочих

В статье рассмотрены общие аспекты педагогического анализа содержания труда компетентного рабочего, учитывающиеся исследователями при анализе трудовой деятельности рабочего, выявлены объективные противоречия между деятельностью обучения и профессиональной деятельностью, между быстроизменяющимися потребностями в образовании и жесткой фиксированностью содержания и структуры традиционных образовательных программ, рассмотрены особенности разработки учебных программ подготовки рабочих в профессионально-технических учебных заведениях по модульной технологии обучения. Приведены основные требования к созданию учебных программ по модульной технологии обучения, пакет прикладных модульных блоков модульной учебной программы, направленной на формирование умений выполнения практических действий по производственному обучению для подготовки будущих рабочих в средних профессионально-технических училищах.

Ключевые слова: содержание образования, модульная учебная программа, модульная технология, модульный блок, учебный элемент.

Grechko T. I. Recommendations on Modular Training Programmes for Workers Preparation Development

In connection with the transition to the market economy it is necessary to ensure the correspondence of students professional training to the labor market requirements, which in turn requires new approaches to innovative educational

technologies in the training process implementing and appropriate educational program documentation for training workers in vocational education system development. Using modular technology, established by the International Labour Organization and known in Ukraine under the title "Modules of work skills" can solve objective contradictions between the training activity and the professional one; between the rapidly changing needs in education and the strict fixedness of traditional training programmes content and structure; between the need for training content guidance on listener's personal features and disabilities of traditional training programmes. The modular curriculum is developed on the basis of particular topics aggregation in order to implement the vocational modular training process. The current stage of modular programmes creation is the basic programmes content analysis. Modular programmes introduction for modular technology education is viewed as an example of industrial training themes integrating in underground mining industry electricians preparation. The use of modular technology education gives opportunity to solve objective contradictions between the training activity and the professional one; between the rapidly changing needs in education and the strict fixedness of traditional training programmes content and structure.

Key words: content of education, modular training programme, modular technology, modular unit, training component.

Стаття надійшла до редакції 25.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п.н., доц. Яковенко Т. В.

УДК 378.1/09

О. О. Дем'янчук

ГНОСТИЧНИЙ ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Одним із напрямів функціонування сучасної системи післядипломної підготовки педагогів полягає в розвитку в них гностичних умінь, процес якого спирається на теорію і практику педагогічної освіти, що реалізується у контексті теорії формування умінь і навичок (О. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська, В. А. Семиченко), теорії поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, Н. Ф. Талізін). Загалом, проблема формування вмінь, загалом гностичних, знаходиться у центрі уваги багатьох науковців (О. О. Абдуліна, Н. В. Кузьміна, Е. О. Мілерян, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін, К. К. Платонов та ін.), оскільки один із найголовніших аспектів діяльності молодого педагога пов'язаний з актуалізацією гностичних умінь, розгляд чого і постає завданням нашої статті.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, формування вмінь *передбачає безперервність, послідовність зазначеного процесу, поділ його етапи, які описуються конкретними цілями та завданнями*. При цьому цей процес зумовлюється певним досвідом діяльності (А. В. Петровський, В. О. Оніщук, К. К. Платонов та ін.) [10, с. 77], який тісно пов'язаний із *ціннісно-світоглядними орієнтирами* людини, та *мотиваційно-цільовим характером діяльності* (аналіз наукових джерел засвідчує, що саме у сфері ідеального людська особистість інтегрується у космос суспільних відносин, де ціннісні орієнтації людини та суспільства у сукупності утворюють єдину синергійну структуру та формують відповідні психічні стани людини): для того, щоб оволодіти будь-якими вміннями, людина має *усвідомити мету своєї діяльності, засвоїти прийоми та оволодіти засобами практичного застосування знань* [7, с. 54].

Важливим є також і те, що тільки комплексні, складні вміння формуються на основі знань, в той час як існують прості вміння (пов'язані, наприклад, із моторикою рук), які розвиваються шляхом вправ, тренувань, наслідування, спостереження за зразком, без опори на знання [3], коли процес спостереження постає певним умінням та виявляє підґрунтя – знання про такий діяльнісний акт [5, с. 141]. Тому у феноменологічну площину вміння входить здатність до спостереження, яке у його розвитку постає як *емпатійне спостереження*, тобто із здатністю стати на точку зору іншої людини та перейматися її емоційними станами. У зв'язку з цим зазначимо, що вагомим показником здатності вчителя до неформального спілкування є його вміння подумки ставити себе на місце учня, його очима і вухами бачити і слухати себе, розуміти мотиви своїх вчинків, а отже, краще розуміти думки, емоції та мотиви поведінки учня.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, уміння формуються не тільки на основі спостереження, але й через прості та комплексні знання, які можуть мати *асоціативний характер*. Як зазначає В. Г. Боброва, основою вмінь є знання, які характеризуються *значною гнучкістю, міждисциплінарністю, широтою, рухливістю* та актуалізацією на застосування, на розглядання умов застосування цих знань [1, с. 92 – 105].

Відтак, формування вмінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори півкуль головного мозку, в ході якого створюються та закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та застосуванням знань на практиці.

Знання при цьому мають не тільки мати прикладний, оперативний характер (коли знання постають як знання основ дій, про їх обставини та способи), але й виявляються знаннями більш загальними, які функціонують на рівні понять, законів, теорій тощо. Відтак, теоретичне, системне знання виявляється важливим у процесі формування вмінь, що робить важливим педагогічні напрями укрупнення дидактичних одиниць, передування теоретичного знання над практичним у процесі навчальної діяльності.

Загалом, уміння можна розуміти як незакріплену певною системою вправ навичку, при цьому прийом як спосіб виконання дій постає

обов'язковою умовою формування певного уміння [5], коли навичка формується та вдосконалюється у процесі тренувань [8], а уміння постають здатністю виконувати певні дії на належному рівні, що ґрунтується на доцільному використанні знань та навичок [9], коли цілеспрямоване формування вмінь постає необхідним компонентом навчальної діяльності та виявляється головною метою шкільного навчання та професійної підготовки [7].

Одним з провідних завдань процесу професійного становлення молодого педагога є перетворення особистості колишнього студента педагогічного вузу на спеціаліста, здатного розв'язувати проблеми навчання і виховання школярів. Тому оптимізація процесу професійного становлення молодого вчителя вимагає не лише нових ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, але і перегляду структури та змісту після професійної освіти, професійної адаптації молодого педагога до професії вчителя, а також подальшого розвитку його педагогічних умінь, серед яких і гностичні – при врахуванні професійної ідентичності особистості та професії, професійної компетентності та творчості.

Проблема професійного становлення молодого педагога залишається актуальною в сучасній науковій думці як результат реалізації тенденції до технологізації та інтенсифікації різних сфер життя суспільства з одного боку, та нереалізованості цих процесів унаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних чинників у сфері освіти. В Україні стрімко зростає вартість людського капіталу, що ставить перед професійною освітою та педагогікою післядипломної освіти нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Жодна професія сучасного світу не відчуває такого сильного напруження на розтині між двома полюсами, як професія шкільного вчителя. З одного боку, педагог – державний службовець, зобов'язаний виконувати державне замовлення, зумовлене, насамперед, інтересами збереження і стійкості суспільства; з іншого боку – вчитель має справу з індивідуумом, особистістю, яка розвивається [6].

Відповідно до поширеної концепції (Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін та ін.) ***педагогічну діяльність доцільно розглядати як процес розв'язання педагогом низки педагогічних задач***, спрямованих на досягнення загальної мети, яка полягає у педагогічному керуванні процесом становлення особистості учня. При цьому вчитель не тільки висуває певні педагогічні цілі, але й домагається, щоб останні були внутрішньо прийняті учнями.

При цьому педагогічна задача може розумітися як структурна одиниця мисленої (гностичної) діяльності вчителя. Таким чином, функціями його мислення виступають:

- аналіз конкретних педагогічних ситуацій;
- постановка задачі у конкретних умовах діяльності; конструювання планів розв'язання цих задач;

– регулювання процесу здійснення цих планів; оцінка отриманих результатів.

Загалом, центральним компонентом мислення вчителя є прийняття педагогічного рішення, яке здійснюється на основі певного категоріального апарату, „згущеного” до безпосередньої когнітивної основи професійного мислення вчителя [2; 4].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що логіка руху теоретичних знань при виробленні педагогічного рішення така:

– загальну спрямованість задають провідні психолого-педагогічні ідеї, освоєні вчителем на рівні особистісних переконань;

– останні знаходять своє втілення у конструктивно-методичних схемах рішення, які вже враховують особливості конкретних педагогічних ситуацій;

– основою регулювання практичної взаємодії з учнями виступає оперативний образ ситуації, де відображені як конструктивно-методична схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії учителя з учнями у даний момент часу.

Загалом, відповідно до логіки та етапів вирішення педагогічних завдань, у сфері діяльності вчителя доцільно виділити певні оперативно-структурні функції: гностичну (грунтується на глибокому усвідомленні кінцевих цілей навчання, на визначенні пізнавальних можливостей студентів і джерел, що викликають труднощі під час засвоєння студентами навчальної інформації), конструктивно-планувальну (передбачає планування і конструювання навчальної інформації в системі уроків та окремих уроків різного типу) й організаційну (реалізується на базі вмінь обирати оптимальні способи організації своєї діяльності і діяльності студентів).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що для успішного здійснення гностичної діяльності молодим педагогам у контексті розв’язання педагогічної задачі необхідно володіти сукупністю гностичних умінь, які є її основою та невід’ємною частиною.

Зазначимо, що важливу роль у мислительному пошуку шляхів розв’язання педагогічної задачі виконують, крім гностичних, проєктуальні вміння вчителя (1) планування дій, зв’язаних із розв’язанням задачі; 2) відбір найбільш раціональних і ефективних способів їх здійснення; 3) передбачення можливих труднощів при організації самостійної роботи учнів; 4) прогнозування ефективності обраної методики розв’язання задачі). Крім того, важливим компонентом продуктивної діяльності вчителя на етапі оформлення розв’язання задачі є конструктивні вміння (1) композиційна побудова навчально-пізнавальної діяльності; 2) програвання різних варіантів її реалізації). На завершальному етапі розв’язання педагогічної задачі на передній план виступає контролююча гностична діяльність, яка потребує аналізу знайденого результату, коли успішність цієї діяльності значною мірою залежить від сформованості у педагога таких гностичних умінь, як формулювання мети аналізу і висновків, вибір критеріїв якості

розв'язування задачі, узагальнення й поширення одержаних результатів на частинні випадки, оцінка доцільності обраних педагогічних дій, фіксація вчителем власних методичних знахідок і помилок.

Зазначимо, що саме гностичні як інтегративно-наскрізні вміння дають змогу творчо здійснювати всі інші структурно-оперативні функції. При цьому гностична функція передбачає вивчення: змісту і способів впливу на учнів на основі розуміння їхнього внутрішнього стану; вікових і індивідуальних особливостей учнів; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її вад і переваг.

При цьому гностичні здібності забезпечують:

– чутливість педагога щодо вибору способів одержання інформації про світ;

– формування морального, трудового, інтелектуального фонду особистості; здатності до швидкого й творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення учнів у зв'язку із цілями формування особистості;

– акумулювання плідної інформації про себе й інших, про студентів, що дає змогу стимулювати формування контролю й саморегуляції: тим самим задовольняються потреби й можливості студентів.

Ознакою високорозвинених гностичних здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення учнів з метою прийняття обґрунтованих рішень стосовно них, винахідливість у способах навчання студентів наукових методів самовиховання, саморозвитку й самоконтролю.

Суттєвою складовою й показником розвитку гностичного компонента педагога є знання й уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формування світогляду, що виявляється в стійкій системі ставлень до світу, праці, інших людей і самого себе; на активність життєвої позиції.

Важливими є й загальнокультурні, так звані фонові знання, уміння у сфері мистецтва й літератури, релігії, права, політики й соціального життя, екологічні проблеми. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особистість фахівця вищої школи, як і спеціальні, предметні знання (знання предмета, знання з педагогіки, психології, методики викладання).

Гностична функція вчителя є провідною, оскільки пізнавальна діяльність у процесі навчання є основним видом діяльності, без якого неможливі (або стають неповноцінними) всі інші її види. Гностична функція реалізується ефективно, якщо її результатом є правильна самооцінка, самоконтроль, самосвідомість, самопроекування, самоуправління тих, хто навчає і навчається. Без реалізації гностичної функції педагогічна діяльність учителя неефективна і формальна.

Відтак, предметом гностичної діяльності є система навчання, усвідомлена вчителем як елемент системи освіти та як самостійна саморозвивальна й саморегулююча система єдності компонентів: цілей навчання, змісту навчального предмету, процесу, методів та засобів навчання. В якості мінімальної одиниці гностичної діяльності виступає

гностична задача; продуктом гностичної діяльності є сформована та сформульована педагогічна задача; а її результатом – вирішення цієї задачі.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що в основі гностичної діяльності молодого педагога знаходяться три основні групи дій:

- аналіз навчального матеріалу, посібників, програми;
- спостереження за навчальною діяльністю учнів з оволодіння матеріалом, її аналіз та оцінка, визначення рівня навченості з предмету, оволодіння прийомами навчальної діяльності, виявлення інтересів та характеру відносин учнів до предмету та вчителя;
- спостереження (рефлексія) за своєю поведінкою і діяльністю на уроці щодо організації навчальної діяльності учнів, а також діяльності інших педагогів з метою вивчення та запозичення позитивного досвіду їх роботи і відповідний аналіз.

З цієї точки зору, гностична діяльність розглядається як діяльність, що охоплює такі сфери, як визначення рівня сформованості основних груп умінь учнів, характеристика психологічного фону груп учнів, рівня вмотивованості навчання, тобто це свого роду аналітико-прогностична діяльність вчителя – організатора навчального процесу.

Успішна реалізація гностичної діяльності ґрунтується на чіткості усвідомлених кінцевих цілей навчання, на знанні специфіки та структури змісту даного навчального предмету, принципів його розділення на гностичні одиниці, виділення їх головних ознак та властивостей як об'єктів засвоєння, а також на знання чинників можливих труднощів засвоєння навчального матеріалу, запропонованих у посібниках.

Гностична діяльність як стрижень пронизує процес вирішення навчальних задач в період підготовки та планування уроку, на етапі проведення уроку та в ході аналізу досягнень на проведеному уроці. При цьому гностична діяльність на уроці пов'язана зі спостереженням за характером змін основних компонентів структури вирішуваних методичних задач та критичної оцінки отриманого результату з метою внесення необхідних коректив в намічений план. Після уроку даний вид діяльності пов'язаний з аналізом проведеного уроку шляхом порівняння запланованої цілі та отриманого результату для оцінки ефективності використаних методів та прийомів навчання та внесення коректив при плануванні наступного уроку.

Таким чином, гностична діяльність вчителя розглядається як процес, пов'язаний з професійно-педагогічною спостережливістю, проектуванням навчальної діяльності учнів, регулюванням педагогічного процесу; він включає в себе постановку педагогічних задач та аналіз адекватності дій учнів щодо запропонованих завдань.

Розглядаючи *процес формування у молодого педагога гностичних умінь*, слід підкреслити, що на першому етапі, коли ще не досконало сформувались умовнорефлекторні зв'язки, вміння сприймати, систематизувати та трансформувати інформацію, реалізуються при контролі мислення – пізнавальної діяльності вищого рівня. У подальшому

формується нова репрезентація думок шляхом перетворення інформації. Тому можливо говорити про те, що гностичні уміння це проявлена (доведена) готовність до досягнення цілі в гностичній діяльності шляхом досягнення її під більш строгішим контролем зі сторони мислення, з осмисленням усієї системи накопичених дій чи частини цієї системи. При цьому відбувається деяка маніпуляція знаннями, з'єднання цих знань з подальшою інформацією та зміна ситуації.

В уміннях осмислювати систематизувати, переносити інформацію закладено особисті можливості молодого педагога діяти щодо конкретної когнітивної системи, але реалізація цих можливостей можлива тільки при їх особистій діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що процес формування гностичних умінь включає в себе:

- осмислення молодим педагогом професійної та особистісної значущості формування гностичних умінь, вважаються інтегральними;
- цілі та задачі які стоять перед попередньою гностичною діяльністю з осмислення, декодування, систематизації та трансформації отриманої педагогічної інформації, укріпленню інформаційних структур, утворенню нової моделі інформації;
- розкриття сутності гностичних умінь сприймати, систематизувати, переносити інформацію, зміст цих умінь, які є сукупністю дій та операцій;
- розробка програми формування гностичних умінь;
- організація та здійснення практичної діяльності з оволодіння гностичними уміннями;
- оцінка та контроль рівня сформованості гностичних умінь.

Ефект оволодіння гностичними уміннями залежить також від глибокого засвоєння теоретичних знань та заснованих на них практичних дій, ознайомлення із засобами дій та розуміння їх.

Узагальнюючи, ми можемо виділити теоретичний та практичний етапи формування гностичних умінь.

На *теоретичному етапі* утворюється теоретична підготовка майбутнього спеціаліста щодо знайомлення з різними гностичними стилями педагогічної діяльності, а також формуються уміння, необхідні для сприйняття різної інформації, тобто сенсорно-перцептивні та атенціонні уміння, що використовуються для зберігання та переосмислення інформації.

Загалом, на теоретичному етапі відбувається:

- ознайомлення з сутністю та змістом гностичних умінь, які дозволять молодому вчителю систематизувати трансформувати, отриману педагогічну інформацію;
- оцінювання гностичних умінь як інтегральних, необхідних для реалізації любого виду діяльності на усіх етапах вирішення педагогічних задач;
- формування вміння ефективного мислення та сприйняття інформації.

На практичному етапі формування гностичних умінь набувають більш узагальненої форми. Сприйняття та осмислення інформації приводить до закріплення інформаційної одиниці. В різних педагогічних ситуаціях формується уміння „відфільтровувати” інформацію та використовувати її з урахуванням умов запропонованої ситуації.

На практичному етапі формування гностичних умінь відбувається:

– актуалізація вже придбаних умінь (конструктивних, комунікативних та інших);

– організація вправ для формування вмінь систематизувати та переносити інформацію;

– організація використання умінь систематизувати та переносити інформацію до нової ситуації.

Розглядаючи процес формування гностичних умінь, можливо виділити два можливі випадки, а саме:

1. Учні мають необхідні теоретичні знання про гностичні уміння, педагог дає завдання на практичне використання вмінь систематизувати, переносити нову для учнів інформацію. Учні при цьому самі шукають прийоми діяльності, а також здібні відтворити інформацію.

2. Педагог спрямовує гностичну діяльність учнів: знайомить з орієнтирами відбору при знаків інформації для її сприйняття, пропонує згрупувати суттєві та несуттєві на їх погляд компоненти інформації для подальшої систематизації, організовує діяльність по використанню отриманої інформації для вирішення завдань.

Загалом, процес формування гностичних умінь детермінується не тільки загальною необхідністю навчання та виховання взагалі, але і загальними характеристиками інформаційних процесів, які є основою змісту навчання тому чи іншому предмету. Відтак, формування гностичних умінь – процес поетапний, в якому нова складна дія складається з більш простих вже відомих дій та інформації. В процесі формування гностичних умінь відбувається переосмислення сутності простих дій, які стають у складі складного гностичного уміння умовою успішного виконання поставлених цілей та завдань щодо роботи з педагогічною інформацією. А показником процесу формування гностичних умінь може вважатися наявність у молодих педагогів здібностей обробки нової інформації, здатності творчого пристосування до нових життєвих ситуацій, їх глибокого усвідомлення.

Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого дослідження зазначеного процесу у контексті цивілізаційних тенденцій людства, яке входить в еру інформаційного суспільства.

Список використаної літератури

1. Боброва В. Г. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов – будущих учителей / В. Г. Боброва, Н. Н. Кузьмин, И. А. Скрипник // Сочетание теоретических и практических

занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе: Сб. науч. ст. / Моск. гос. пед. ин-т; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Просвещение, 1981. – С. 92 – 105. **2. Заброцький М. М.** Теоретико-методологічний аналіз професійної діяльності учителів-початківців / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Київ-Житомир, 2000. – 32 с. **3. Крутецкий В. А.** Психология: Учебник для учащихся пед. уч-щ. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с. **4. Кулюткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 185 с. **5. Левитов Н. Д.** Детская и педагогическая психология: Учеб. пособ. для пед. ин-тов. / Н. Д. Левитов. – М.: Изд. пед. лит., 1958. – 321 с. **6. Маркова А. К.** Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 3 – 9. **7. Милерьян Е. А.** Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерьян. – М.: Педагогика, 1973. – 297 с. **8. Рыков Н. А.** О природе двигательных умений / Н. А. Рыков // Вопросы психологии, 1957. – №1. – С. 140 – 143 **9. Фіцула М. М.** Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2002. – 528 с. **10. Хозяинов Г. И.** Педагогическое мастерство преподавателя: Методическое пособие / Г. И. Хозяинов. – М.: Высшая школа, 1988. – 168 с.

Дем'янчук О. О. Гностичний зміст діяльності молодого педагога

Розглядається гностичний зміст діяльності молодого педагога, а також поетапний процес формування в нього гностичних умінь, який детермінується не тільки загальною необхідністю навчання та виховання взагалі, але і загальними характеристиками інформаційних процесів, які є основою змісту навчання тому чи іншому предмету, у процесі чого відбувається переосмислення сутності простих дій, які постають у складі складного гностичного уміння умовою успішного виконання поставлених цілей та завдань щодо роботи з педагогічною інформацією. Показником процесу формування гностичних умінь може вважатися наявність у молодих педагогів здібностей обробки нової інформації, здатності творчого пристосування до нових життєвих ситуацій, їх глибокого усвідомлення. Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого дослідження цього процесу у контексті цивілізаційних тенденцій людства, яке входить в еру інформаційного суспільства.

Ключові слова: гностичні уміння; інформаційні процеси; особистісний і професійний розвиток педагога.

Демянчук Е. А. Содержание гностической деятельности молодого педагога

Рассматривается содержание гностической деятельности молодого педагога, а также поэтапный процесс формирования у него гностических

умений, который детерминруется не только общей необходимостью обучения и воспитания вообще, но и общими характеристиками информационных процессов, которые являются основой содержания обучения тому или другому предмету, в процессе чего происходит переосмысление сущности простых действий, которые становятся в составе сложного гностического умения условием успешного выполнения поставленных целей и заданий касательно работы с педагогической информацией. Показателем процесса формирования гностических умений может считаться наличие у молодых педагогов способности к обработке новой информации, к творческому приспособлению к новым жизненным ситуациям, их глубокому осознанию. Проведенный анализ не исчерпывает всех аспектов отмеченной проблемы и предполагает дальнейшее исследование данного процесса в контексте цивилизационных тенденций человечества, которое входит в эру информационного общества.

Ключевые слова: гностические умения; информационные процессы; личностное и профессиональное развитие педагога.

Demyanchuk O. O. Contents of Gnostic Activities of a Young Teacher

The article deals with the contents of gnostic activities of a young teacher, as well as the stage-by-stage process of forming in him the gnostic skills, which is determined by not only the general necessity of teaching and education in general, but also by general characteristics of information processes being the basic teaching contents of certain subjects, needing the re-thinking of the essence of simple actions being included in the composition of complex gnostic skills as a certain condition of successful performance of the objectives and tasks concerning the work with pedagogical information. It is cleared out that forming the gnostic skills is a complex process of analytical and synthetic activities of the hemispheres of human cerebrum, during which the associations are created and fastened between the tasks necessary for their implementation, and the knowledge its application in practice. The knowledge herewith have not only applied and operative character (being the knowledge about the bases of actions, about their circumstances and methods), but also appear to be more common knowledge functioning at the level of concepts, laws, theories, etc. The indicators of forming the gnostic skills in the young teachers can be considered their capacity for treatment of a new information, for creative adaptation to new life situations, as well as the deep awareness of the latter. The conducted analysis does not cover all the aspects of the noted problem and supposes further research of given process in the context of civilization tendencies of a humanity entering the era of informative society.

Key words: gnostic skills; informative processes; personality and professional development of a teacher.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шейко Н. А.

УДК 378.013+371.302.81+378.177+001+302.2

І. А. Княжева

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ СПЕЦСЕМІНАР ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Сучасні суспільні реалії потребують підвищення якості вищої освіти як запоруки конкурентоспроможності держави в цілому і окремих її громадян. Реалізація цього завдання можлива за умови належної професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, які здатні швидко й ефективно адаптуватися до соціальних перетворень, продуктивно працювати в режимі творчості, орієнтуватися в динамічній системі загальнолюдських педагогічних цінностей, активно освоювати, модернізувати і запроваджувати в педагогічну діяльність сучасні освітні технології. Це неможливе без вирішення комплексу науково-практичних проблем, пов'язаних із побудовою системи їхньої методичної підготовки, результатом якої є формування методичної культури як інтегративної характеристики загальної і професійно-педагогічної культури.

Культурологічним аспектам професійної підготовки кадрів для вищих навчальних закладів присвятили свої дослідження В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, Є. Бондаревська, Б. Гершунський, О. Гура, В. Завіна, І. Ісаєв, В. Кремень, Г. Матушанський, В. Сластьонін та ін.; пошуку шляхів ефективного професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів – В. Берека, І. Богданова, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, В. Євдокимов, С. Єрмаков, В. Лозова, Е. Карпова, О. Коваленко, В. Козаков, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, І. Прокопенко, О. Романовський, Р. Серьожникова, Т. Суценко, Г. Шевченко та ін. Разом із тим, досить широкий спектр питань й досі залишається відкритим. До них відноситься проблема формування методичної культури майбутніх викладачів. Загальновідомим є той факт, що з уведенням ступеневої вищої освіти саме магістратура є найбільш масовою формою підготовки майбутніх викладачів. За чинним законом України „Про вищу освіту”, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями інноваційного характеру; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань у галузі середньої і вищої освіти [1]. У перекладі з латини „магістр” (magister) – це вчитель, голова, керівник. Це первинне значення доказує, на наш погляд, влучність вибору терміну, що підкреслює штучність, елективність, високу ступінь індивідуалізації магістерської підготовки.

Специфікою магістерської підготовки майбутнього викладача вищої школи є необхідність поєднання його науково-дослідної функції, яка

вимагає бути активним дослідником, ученим у тій галузі науки, яку він викладає і освітньо-професійної, що передбачає підготовку до викладання певної навчальної дисципліни [2]. Таке поєднання покликано здолати існуюче протиріччя, коли необхідним і достатнім для викладача вищої школи вважалося здобути науковий ступінь у певній предметній галузі (наукова діяльність), а підготовка до викладацької діяльності відходила на другий план. Це має відобразитися у формах в методах організації навчальної діяльності в педагогічному ВНЗ.

Форми організації навчання розуміємо як способи зовнішнього вираження узгодженої діяльності викладача і студентів, що здійснюються у встановленому порядку та визначеному режимі, як специфічні варіанти педагогічного спілкування між викладачем і студентами в освітньому процесі або цілісні сукупності завершених способів здійснення освітньої діяльності на її різноманітних етапах [4]. Тобто це інваріантні структури, що здатні поєднувати мету, зміст, методи, засоби освіти і тип педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Традиційними формами організації навчання у виші є лекція, семінар, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота студентів і різні види практики. Розглянемо семінар, його види та роль у формуванні методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін.

У буквальному перекладі семінар означає „розплідник знань”, а в сучасному – це форма групових практичних занять під керівництвом викладача, спрямованих на обговорення навчального матеріалу у ВНЗ. Вони призначені для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методологією наукового пізнання. Головна мета семінарських занять – забезпечити студентам можливість оволодіти навичками і вміннями використання теоретичних знань.

Сьогодні семінари є в навчальних планах усіх українських вишів, оскільки сприяють розширенню загального наукового світорозуміння, ознайомленню студентів із суттєвими науковими проблемами і вимогами професійної діяльності. Аналіз науково-методичної літератури дає змогу виділити такі основні типи семінарів: традиційні (допомагають вивченню окремих основних і найбільш важливих проблем курсу, сприяють перевірці отриманих знань); такі, що сприяють поглибленому вивченню певного систематичного курсу; спецсемінари (дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою) [3].

Метою статті є визначення специфіки міждисциплінарного спецсемінару як засобу формування методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Призначенням будь-якого з типів семінарів є сприяння поглибленню і розширенню змістового аспекту інформації, представленої в навчально-методичній літературі або лекції, кращому розумінню педагогічних явищ завдяки розгляду їх з різних, іноді протилежних або парадоксальних точок зору.

Перший і другий типи семінару, які є найбільш розповсюдженими, представляють собою обговорення складених і заздалегідь об'явлених педагогом запитань до теми лекції чи циклу лекцій, поєднаних у певний тематичний розділ або модуль. Викладач розробляє також список літератури для опрацювання, що допоможе студентам підготувати відповідь на запитання або виступ. Однак, як відомо, перший тип семінару рідко спонукає студентів до опрацювання додаткової літератури. Частіше відповідь обмежується переказом, або навіть частковим читанням інформації з лекції і (або) підручника. Така робота, навіть після додаткових запитань, що ставить педагог, не дозволяє забезпечити студентам можливість оволодіти навичками і вміннями використання теоретичних знань, не сприяє поглибленому вивченню педагогічної дисципліни, не дозволяє визначити ступінь оволодіння ними навчальним матеріалом.

Використання другого типу семінару дозволяє студенту наблизитися до своєї трактовки певної педагогічної проблеми, використовуючи для цього крім лекційної інформації і тексту підручника нові відомості, взяті з додаткових джерел. Така робота сприяє тому, що у студентів формуються елементарні навички науково-дослідницької роботи, уміння готувати доповіді і виступати з ними перед аудиторією, здатність працювати одночасно з кількома літературними джерелами, аналізувати їх зміст і узагальнювати отриманий матеріал.

Традиційні типи семінарів за умови насичення їх інноваційними інтерактивними методиками, безумовно, мають суттєві потенційні можливості для вирішення цілого ряду навчально-розвивальних завдань, проте не вони сьогодні представляють основну тему для обговорення. Підготовка магістрів – майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, ефективність якої великою мірою визначається сформованістю їхньої методичної культури, що дозволяє майбутньому педагогу привласнити чужий і усвідомити власний досвід організації навчання студентів, перетворити його на фактор розвитку особистості, творчого мислення, сформуванню систему методико-педагогічних цінностей, що кристалізується в персоніфіковану систему педагогічної діяльності, потребує пошуку і запровадження більш ефективних форм організації навчання. До них належать спецсемінари.

На кафедрі дошкільної педагогіки Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” під керівництвом професора Е. Карпової запроваджено й упродовж трьох навчальних років успішно проводиться в межах магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін міждисциплінарний спецсемінар. Визначимо основні вимоги щодо його проведення:

- програма має передбачати поглиблене опрацювання принципів для розуміння сучасних інваріантних для педагогічних дисциплін наукових і практичних проблем ідей і тем;

- забезпечення можливостей одержувати нову інформацію і стимулювання бажання самостійно добувати і привласнювати знання;

- проведення спецсемінару повинно забезпечувати якісне засвоєння, привласнення базових знань і умінь; здатність запропонувати декілька підходів до вирішення проблеми, до переосмислення самостійно здобутих знань і генерування нових ідей;

- проблемний характер, наявність змістового і пізнавального утруднення, що стосується предмету семінару (проблемність в роботі з магістрантами виправдана вже тому, що ця категорія студентів має достатній обсяг вихідних знань і способів діяльності, в тому числі дослідницько-пошукової, щоб здійснювати самостійний пошук потрібного результату);

- заохочення ініціативи і самостійності в навчанні, сприяння не лише привласненню здобутків методичної культури, а й культуровідтворенню і культуротворенню;

- рівноправ'я, співробітництво, діалог, побудований на партнерських відносинах викладачів і магістрантів, нівелювання границі між ними, реалізація постійного зворотного зв'язку;

- створення загального комунікативного і змістового поля, що вимагає розуміння проблеми обговорення та вироблення єдиного понятійного простору;

- наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення навчального процесу (комп'ютерний клас обладнаний проектором та інтерактивною комп'ютерною дошкою), надання можливості вільного доступу до Інтернету і традиційних інформаційних джерел тощо.

Зупинимося дещо докладніше на методиці і результатах проведення міждисциплінарного спецсемінару з педагогічних дисциплін кафедри дошкільної педагогіки. Його девізом може стати відомий вислів Конфуція: „Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я запам'ятовую. Те, що я роблю сам, я розумію”.

Крім провідного фахівця, що здійснює керівництво роботою спецсемінару і магістрантів, в ньому беруть участь викладачі педагогічних дисциплін. Вони разом із магістрантами задіяні в обговоренні проблемних питань, виконують завдання і час від часу перебирають на себе обов'язки ведучого. Саме керівник спецсемінару є тим камертоном, рівень компетентності, вміння слухати і критичність мислення якого допомагали кожному краще зрозуміти власну точну зору та думки інших учасників, надавали можливість знаходити спільну мову та спільну мету діяльності, проявляти взаємозацікавленість, вселяли віру у власні сили і розуміння того, що кожен може помилятися та немає істини в останній інстанції, а будь-яка ідея заслуговує на повагу й обговорення.

Ведучий задає мету, майбутній результат спецсемінару (наприклад, створення робочої навчальної програми курсу „Дошкільна педагогіка”) і пропонує основну, ключову тезу (поняття), проблемне питання для обговорення. Наприклад: „У чому полягає мета курсу „Дошкільна

педагогіка?” Кожен бажаючий вносив певні пропозиції, які фіксувалися спочатку на звичайній дошці, що була поділена на сектори, в яких одночасно записували свої пропозиції від трьох до чотирьох осіб. Потім пропозиції обговорювалися, повтори відкидалися і те, що лишалося як первинний остаток заносилося в електронному виді і висвітлювалося на електронній дошці (результати кожного засідання фіксувалися у вигляді презентації). Так було запропоноване таке первинне формулювання мети: „Підвищити загальну педагогічну культуру, розвинути науково-педагогічне мислення, педагогічні здібності студентів, їхні знання, уміння творчо використовувати отримані знання в практичній діяльності, оволодіти логічними методами аналізу і синтезу педагогічних фактів і явищ, навчити аналізувати свою педагогічну діяльність і особистісні якості, від яких залежить успіх професійної діяльності”, яке зрештою трансформувалося в „ознайомити студентів зі змістом, завданнями і формами організації педагогічного процесу у ДНЗ”.

Наступним кроком роботи було обговорення отриманого результату, яке час від часу переростало в дискусію. Тут важливим завданням керівника семінару було не дати її учасникам вийти далеко за межі обговорюваної теми, спрямовуючи хід бесіди влучними критичними запитаннями, спонукати до проміжних висновків, роздумів, до подання інформації у вигляді схеми. Саме в активному діалозі, завдяки роздумам над запитаннями, певним підказкам ведучого, актуалізації наявних знань, встановленню нових логічних зв'язків між новою і відомою інформацією, відбувся пошук шляхів вирішення проблеми.

Інтерактивний рівноправний діалог, в якому брали участь викладачі і магістранти, потребував постійної роботи думки, необхідності стежити за аргументацією його учасників, шукати й аналізувати слабкі місця, аргументи, алогічні зв'язки. Це давало змогу позбутися нижчих видів слухання (неслухання, удаване і вибіркоче слухання) і вийти на емпатійне, що дозволяє побачити проблему з позиції іншої людини та активне, проявами якого є зацікавленість, рефлексія, постійна „включеність” у хід розмови, здатність узагальнювати, робити висновки тощо. Так, роздуми над запитанням ведучого щодо співвідношення теорії і практики в курсі „Дошкільна педагогіка”, привели до складання схеми 1, а запитання „Що впливає на побудову курсу „Дошкільна педагогіка?” і „Яке місце тут посідає теорія, практика і як в їх осягненні задіяні викладач і студент?” призвели до виникнення схем 2, 3 і 4.

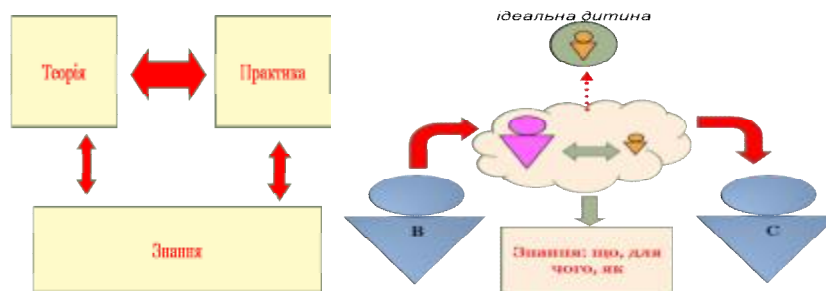


Схема 1

Схема 2

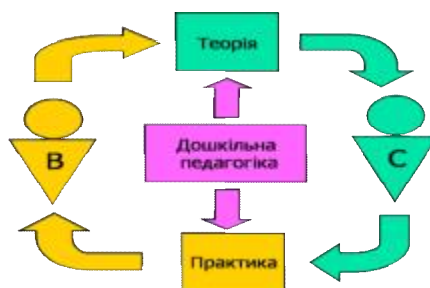


Схема 3

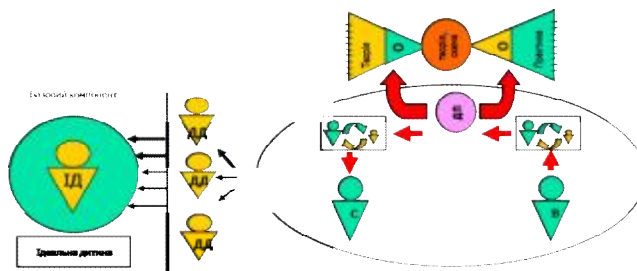


Схема 4

Усі учасники семінару привчалися до того, що притаманне багатьом „жонгливання” словами, набір текстів, що не мають сенсу і нічого суттєвого не виражають не допустимий. Здійснюючи пошук певної інформації магістранти розуміють, що для виступу на семінарі недостатньо навести певну цитату, навіть дуже влучну. Не „спасе” і те, що ця цитата буде не з підручника або конспекту, а її автором є відомий учений, або знаний письменник. Тобто для її пошуку було задіяне багато джерел і витрачено певний, іноді достатньо значний час. Потрібно пояснити, а задля цього глибоко усвідомити, зрозуміти нові знання, сформулювати власну думку, довести свою точку зору. Причому зробити це потрібно настільки логічно і чітко, щоб не лише донести її до співрозмовників, а й переконати їх. Цьому сприяють такі запитання ведучого, як „коли Ви говорите про ...,”

то що маєте на увазі?”, „знання дійсно потрібні, а що ж таке знання?”, „чим знання відрізняються від інформації?” тощо.

Основною метою такої роботи є не тільки досягнення певної кінцевої мети (формулювання поняття, складання схеми, таблиці, визначення сутності певного педагогічного явища, визначення мети діяльності, розробка робочої навчальної програми), що, безумовно, є важливим і необхідним, скільки навчання майбутніх викладачів бачити, знаходити сутнісний зміст і сенс того, про що йдеться в обговоренні.

Діяльність учасників міждисциплінарного спецсемінару розгорталася в трьох площинах: у площині власне діяльності (саме тут виникає утруднення, що актуалізує потребу в рефлексії – „Що?”), у площині рефлексії цієї діяльності (відбувається аналіз власної діяльності, реконструкція дій, пошук моменту утруднення (Чому?) і пошук шляхів його вирішення (Як?)), і в методологічній (як сукупність концепцій, ідей, засобів і методів) площині, що виступає як резерв, як живлення для рефлексії.

У результаті в майбутніх викладачів змінювалися картини, моделі професійної діяльності, розвивалися здібності, виникали нові настанови і цінності, що сприяють формуванню їхньої методичної культури.

Список використаної літератури

- 1. Викладач** вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К.: НПУ, 2006. – 208 с. **2. Карпова Е. Е.** Ретроспектива проблеми професійної підготовки викладачів для вищої школи і шляхів її вирішення / Е. Е. Карпова // Науковий вісник Миколаївського державного ун-ту імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр.. – Випуск 1.37. – Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 156 – 159. **3. Пермінова Л. А.** Педагогічні технології у вищій школі: [навчальний посібник] /Л. А. Пермінова. – Херсон: Айлант, 2011. – 136 с. **4. Теслинов А. Г., Чернявская А. Г.** Образовательные технологии в высшей школе: Формы организации образовательного процесса: [Учебное пособие] /А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007. – 54 с.

Княжева І. А. Міждисциплінарний спецсеминар як засіб формування методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін

У статті схарактеризовано специфіку міждисциплінарного спецсемінару кафедри дошкільної педагогіки як засобу формування методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, висвітлено методику і результати його проведення.

Ключові слова: міждисциплінарний спецсеминар, майбутні викладачі, педагогічні дисципліни, методична культура.

Княжева И. А. Междисциплинарный спецсеминар как средство формирования методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин

В статье охарактеризована специфика междисциплинарного спецсеминара кафедры дошкольной педагогики как средства формирования методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин, подана методика и результаты его проведения.

Ключевые слова: междисциплинарный спецсеминар, будущие преподаватели, педагогические дисциплины, методическая культура.

Knyazheva I. A. Special Seminar for Many Branches of Science as a Facility of Forming the Methodological Culture of the Future Teachers of Pedagogical Disciplines

In the article the specific of the special seminar for many branches of science of preschool pedagogics department, as facilities of forming the methodical culture of future teachers of pedagogical disciplines, is described, a method and results of his leadthrough is given.

Key words: special seminar for many branches of science, future teachers, pedagogical disciplines, methodical culture.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Карпова Е. Е.

УДК 37.015.3:005.32

Н. Г. Пахомова

СТАН СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ ДО ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Одним з найважливіших стратегічних завдань на етапі модернізації вищої освіти в Україні є розробка перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців відповідно до європейських стандартів. На сучасному етапі інтенсивного розвитку соціально-політичного, економічного прогресу актуальним залишається підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних корекційних педагогів, які володіють інтегрованими медико-психологічними і педагогічними знаннями, здатні самостійно приймати важливі рішення в ситуаціях вибору та надавати кваліфіковану допомогу. Дослідженню теоретичних основ і організаційно-методичних аспектів розвитку інтеграції знань в умовах професійної підготовки фахівців присвячені праці А. Беляєвої, В. Беспалько, С. Гончаренко, Ю. Жидецького, В. Ільченко, Я. Кміта, С. Клепко,

Е. Коваленко, Л. Ломако, А. Павленко, О. Проказа, Н. Сабіров, В. Сисоєвої та ін. Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів у системі вищої освіти (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спирін, М. Чапаєв, І. Яковлева та ін.). У даному аспекті особливого значення набуває застосування інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекціо-логопедичної роботи, що забезпечує готовність логопеда до клінічного аналізу патологічних явищ, психолого-педагогічного аналізу особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності.

Незважаючи на те, що різним аспектам проблеми підготовки дефектологів (сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, олігофренопедагогів, ортопедагогів) присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін., однак, поза увагою дослідників залишилося вивчення інтегративних тенденцій у процесі їх професійної підготовки.

Складність і багатогранність корекційної діяльності зумовлює необхідність детального вивчення повноти розуміння важливості інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки у студентів і логопедів з метою визначення основних критеріїв активізації інтегративних знань. Тому метою даної статті є дослідження мотивації професійної діяльності як основи стимуляції до оволодіння інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями в процесі професійної підготовки логопедів. Завданнями є: вивчення існуючих мотивів у студентів і працюючих логопедів щодо професійної діяльності та ставлення до необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки.

Термін „інтеграція” у словнику іноземних слів тлумачиться як об’єднання розрізнених частин у єдине загальне ціле. Він стосується різних сфер життя і вживається в різних науках [9]. Філософський енциклопедичний словник подає визначення цього поняття як певну сторону процесу розвитку, який пов’язаний з об’єднанням у єдине ціле різнорідних частин і елементів [10]. „Енциклопедія освіти” визначає інтегративний підхід в освіті, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об’єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [4]. Інтеграція медико-психологічних і педагогічних складових в процесі професійної підготовки логопедів, в контексті нашого дослідження, – це динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування

мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

Характерною ознакою свідомої діяльності людини є її спрямованість на досягнення певних цілей. У свою чергу цілі діяльності людини пов'язані з її мотивами. Поняття „мотивація” у психологічному контексті означає систему різноманітних мотивів, які детермінують поведінку та діяльність людини [5]. Мотив — це те, що зумовлює прагнення людини до даної, а не до будь-якої іншої мети. Мотиви є необхідним компонентом діяльності людини. Сам термін „мотиви” (від латинського *moveo* – рухаю) означає ті спонукальні причини, що зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини. Генетично первинною основою мотивації людини є її первинні та вторинні потреби, внаслідок задоволення або незадоволення яких виникають певні почуття або емоції. Вони також спонукають людину до певних дій, а тому є одним з мотивів діяльності людини. На основі потреб і почуттів формуються різноманітні інтереси, які відіграють важливу роль у мотивації діяльності. Важливим спонуканням людини до діяльності є її ідеали та переконання [7].

Потреби й інтереси людини можуть бути задоволені лише за допомогою певних об'єктів, тобто предметів або явищ зовнішнього світу. Тому і спонукання до діяльності людини завжди пов'язані з цими об'єктами.

Отже, мотивами називають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя. Мотивацію, у контексті нашого дослідження, визначаємо як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, та визначають її основи, спрямованість та активність. Оскільки будь-яка діяльність обумовлюється складним переплетінням різноманітних мотивів, то вона завжди полімотивована. Спробу виявити, охарактеризувати та систематизувати сукупність мотивів, які спричиняють професійну діяльність учителя, здійснено Л. Подимовою і В. Сластьоніним. Вчені дійшли висновку про доцільність об'єднання цих мотивів у чотири групи:

1. *Зовнішні мотиви*, пов'язані з матеріальною винагородою вчителів, присвоєнням їм більш високого кваліфікаційного рівня, послабленням вимог і контролю.

2. *Мотиви престижу* (самоствердження через зовнішню позитивну оцінку оточуючих). Мотиви престижу можуть бути як усвідомлюваними, так і неусвідомлюваними. В обох випадках вони мають достатньо значну спонукальну силу. Негативна особливість переважання мотивації

зовнішнього самоствердження в професійних мотивах виявляється у виборі заходів, що обіцяють швидку й ефективну віддачу, часто без їх ґрунтовного наукового аналізу.

3. *Мотиви особистісної самоактуалізації.* Потреба в самоактуалізації, на думку вчених, потенційно притаманна всім людям, але в професійній діяльності виявляється не в усіх. Самоактуалізація розглядається як безперервний процес, вибір із багатьох можливостей можливості зростання. Тому професійну діяльність, що спричинена переважанням мотивів самоактуалізації, відзначають високий рівень сприйнятливості до нововведень, постійний пошук себе в цьому новому, потреба в удосконаленні навчально-виховного процесу.

4. *Професійні мотиви.* Професійні мотиви в найбільш загальному вигляді виявляються як бажання вчити та виховувати дітей.

Мотивацією до інтегративної діяльності, як й мотивацією професійної та будь якої іншої, виступає система уявлень і переконань, почуттів і переживань, цілісності та інтегративності мислення в яких виражаються матеріальні і духовні, природні і культурні потреби людини [4, с. 528]. Важливо звернути увагу на той факт, що вибір певних дій, способу поведінки чи напряму діяльності, через які реалізується інтеграція складових підготовки, значною мірою обумовлюється її ціннісними пріоритетами. Діяльність, як зазначає А. Андреев, неможливо здійснити без певної мотивації, а мотивація, у свою чергу, формується на основі ціннісних відносин особистості [1, с. 18]. Усвідомлення педагогом потреб в інтеграції знань (медико-психолого-педагогічних засобів), якими вони задовольняються (сприяють ефективній діагностичній, пропедевтичній, корекційній, реабілітаційній, консультаційно-просвітницькій діяльності), тобто реалізація потреб, утворює загальний механізм мотивування його професійної діяльності. За О. Леонтьєвим „співвідношення потреб, мотивів і цілей утворює особистісний смисл усякої діяльності, в тому числі професійної” [7, с. 144 – 57]. Важливими, з точки зору формування професійно-мотиваційної сфери особистості, стають такі характеристики мотивації у поведінці педагога: наполегливість, тривалість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей, підвищення ефективності та результативності, розумність та смислова цілісність окремого поведінкового акту [8, с 463].

Результати дослідження Ю. Пінчук виявили, що важливим показником професійно-педагогічної спрямованості студентів є бажання працювати за фахом, зокрема серед опитаних 74,3% пов'язують своє майбутнє з педагогічною роботою. У більшості студентів денної форми навчання (57,3%) мотивами для опанування професією логопеда виступили: привабливість роботи з дітьми (32,2%), бажання допомогти людям з розладами мовлення (16,4%), усвідомлення важливості подолання мовленнєвих вад на власному прикладі або прикладі когось із близького оточення (5,8%) та просто мрія (2,9%).

Формування мотивації до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки визначається нами як пізнавально-діяльнісна спрямованість. Навчально-пізнавальна мотивація сприяє інтеграції набутих знань і творчому розвитку майбутнього фахівця, заснована на заохоченні студентів до знайомства з нестандартним, інноваційним. Механізмом навчальної мотивації студентів та педагогів є формування цілісної структури цілей навчальної діяльності. Це підтверджує важливість своєчасної і систематичної постановки викладачем цілей вивчення медико-біологічних і психолого-педагогічних дисциплін, які студенти (логопеди) мають прийняти і спрямувати свою діяльність на досягнення цілей навчання. Пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, впливає на їх розвиток. Пізнавальна мотивація спрямована на отримання знань загальноосвітніх чи фундаментально-професійних, що забезпечує систему інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, на базі яких і ґрунтуються вміння та навички професійної діяльності корекційного педагога. Пізнавальна мотивація забезпечує формування мотивації на ефективність корекційно-педагогічної діяльності, на практичне застосування інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань. Відтак формування та розвиток мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів (логопедів) з опанування ними інтегративними знаннями запускає механізм стимуляції до надбання високого рівня якостей та вмінь у професійній діяльності та отримання практичного досвіду, як основи власної самореалізації.

Мотиваційно-стимулюючий компонент забезпечує розвиток у студентів (логопедів) емоційно-вольового ставлення до власних навчально-пізнавальних дій з формування вмінь та навичок інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у професійній діяльності. Тому формування мотиву до оволодіння інтегративними знаннями як професійним інструментом є визначальною умовою, що спричинює бажаний результат. Розуміння необхідності врахування соматичного стану, клінічного діагнозу, основних симптомів та психолого-педагогічних особливостей при різних порушеннях психофізичного розвитку під час абілітації, реабілітації та проведення корекційної роботи стимулюють студентів (корекційних педагогів) до оволодіння інтегративними знаннями з медичних і психолого-педагогічних дисциплін. Водночас інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання дають усвідомлене уявлення про їх застосування у діагностичному, реабілітаційному, корекційно-педагогічному, виховному та ін. процесі, що складає основу фахової підготовки та формує особистісні якості корекційного педагога.

Професійна мотивація, як система мотивів або стимулів, „спонукає людину до конкретних форм діяльності” [3, с. 217]. На рівні професійно-мотиваційного критерію готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки професійна мотивація співзвучна категорії „професійний інтерес”, що визначається як „суттєвий чинник у професійному саморозвитку особистості” [4, с. 732]. У психології

і педагогіці інтерес визначається як „форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самими сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами” [3, с. 147].

Важливим моментом вияву інтересу, як ознаки професійно-мотиваційного критерію готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки, стає стійкість інтересу, тривалість його забезпечення та інтенсивність. Зазначені характеристики професійного інтересу можуть слугувати основними показниками ступеня вираження кожного з показників професійно-мотиваційного критерію та визначати рівні вияву цього критерію. З огляду на вищевикладені характеристики мотивації професійної діяльності нами виділені такі показники професійно-мотиваційного критерію сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки:

– наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності;

– розуміння необхідності та бажання оволодіти міцними знаннями з медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних дисциплін та практичними навичками інтегрування цих знань у професійну (діагностичну, реабілітаційну, корекційну, консультативну, пропедевтичну та ін.) діяльність;

– професійна зацікавленість у оволодінні новітніми корекційними технологіями та методиками як основи успішності корекційної роботи та досягнення професійної компетентності.

Елементарним рівнем професійного інтересу вважається „безпосередній інтерес до сучасної професійної інформації щодо розвитку певної галузі діяльності” [4, с. 732 – 733]. У контексті нашого критеріального визначення – виявлення інтересу до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань, що інтенсивно впроваджуються у корекційну діяльність.

Подальшими, вищим та найвищим ступенями професійного інтересу є відповідно – „інтерес до пізнання суттєвих властивостей процесів і явищ, та – інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, становлення загальних принципів, що діють у різних умовах. Цей рівень пов'язують з елементами дослідницької діяльності” [там само].

До експериментального дослідження було залучено 1052 студента та магістранта очного та заочного відділень Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова які навчались за спеціальністю: „Логопедія. Спеціальна психологія”, а також 136 педагогів-слухачів логопедів що навчались на курсах підвищення кваліфікації.

Відповідно до визначеної мети експеримент складався з двох етапів, що відображають логічний природний перебіг даного науково-експериментального дослідження:

I етап – визначення та апробація діагностувального інструментарію для вияву мотивів та показників;

II етап – виявлення критеріальних рівнів мотивації до інтеграції знань за допомогою підбраного інструментарію.

На першому етапі експерименту вирішувались такі завдання:

- вивчення існуючих методик діагностування мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових та відбір найбільш оптимальних та ефективних з них;

- експериментальна апробація діагностичного інструментарію відповідно до мотиваційного критерію сформованості інтегративної діяльності майбутніх логопедів.

На другому етапі експерименту ставилось завдання:

- на основі визначених критеріїв та показників мотивації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових та за допомогою підбраних організаційних форм і методів діагностування визначити рівні сформованості мотивації до інтегративної діяльності майбутніх логопедів.

Під час вимірювання мотиваційної складової сформованості інтегративних медико-психологічних і педагогічних складових професійної підготовки застосовується тест „Мотивація досягнення успіхів і уникнення невдач”, що належить до групи особистісних тестів. Він являє собою проєктивний тест (від лат. *projectio* – викидання уперед) – сукупність методик вивчення особистості, заснованих на психологічній інтерпретації результатів проєкції. Сутність останньої полягає в тому, що суб’єкт тестування, сприймаючи певну ситуацію, інтерпретує її відповідно до власних особистісних особливостей.

Для діагностики професійно-мотиваційного критерію інтегративної медико-психологічної і педагогічної підготовки використовувались тестування, анкетування спрямовані на встановлення ціннісних пріоритетів, установки на оволодіння професійно-інтегративними знаннями, вміннями і навичками, розуміння їх мети та завдань, усвідомленість їх значущості в діяльності сучасного логопеда. Для вивчення інтересу до зазначеного аспекту професійної підготовки застосовувався метод творчих робіт професійного спрямування. Спостереження дали змогу встановити активність, цілеспрямованість студентів у засвоєнні професійно-інтегративної діяльності, бажання якомога повніше оволодіти нею, ступінь самостійності у виконанні завдань.

Основним полем цього аспекту дослідження було вивчення розуміння необхідності інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань для організації корекційно-педагогічної роботи. Оскільки ключовою метою використання інтегративних знань у корекційно-педагогічній діяльності є успішна організація ефективної реабілітаційної, абілітаційної і корекційної роботи, з урахуванням соматичного і психолого-педагогічного стану та активізація креативного потенціалу особистості, то принципово важливим мотиваційним елементом підготовки логопедів до означеної діяльності стає рівень усвідомлення цих обставин сучасним корекційним педагогом. 3

метою вивчення стану компетентності логопеда у цьому питанні, його усвідомлення зазначеної проблематики, нами було запроваджено низку психолого-педагогічних методів дослідження. Серед них найбільш ефективними виявилися: бесіда, диспут, реферати на теми: „Важливість врахування медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань у корекційній роботі”, „Комплексність і системність як основа ефективності корекційної роботи”, „Врахування міждисциплінарних знань у логопедичній роботі” тощо.

Дослідження виявило майже повну одностайність поглядів студентів (майбутніх логопедів) і логопедів на сучасну ситуацію організації і проведення корекційно-логопедичної роботи, що передбачає врахування системних та інтегрованих знань з багатьох дисциплін професійно орієнтованого циклу. Як зазначали у анкетах, численних бесідах та диспутах учасники експерименту, неповні знання про особливості психофізичного стану при тому або іншому захворюванні, не врахування даних клінічної і психологічної діагностики при розробці корекційної програми тощо, призводять до досить низької ефективності корекційно-педагогічної роботи. Таке одностайне визнання складності сучасних умов корекційної роботи та професійної нестабільності педагога фіксувалося нами як значущий вагомий мотиваційно-професійний стимул у оволодінні студентами і логопедами інтегративними медико-психологічними і педагогічними знаннями.

Окремим завданням цього етапу нашого дослідження було визначення мотивів вибору студентами майбутньої професії. Загальна характеристика ступеня вмотивованості студентів (логопедів) своєю професійною діяльністю стає вихідним положенням для визначення професійної зацікавленості студентів у оволодінні інтегративними знаннями та вивченні інтегративних курсів як новітньої психолого-педагогічної парадигми, що здатна відчутно вплинути на ефективність корекційно-педагогічної діяльності та створити необхідні умови щодо успішності корекційного процесу, професійної самореалізації та самовдосконалення.

Діагностування рівня *мотиваційної готовності* до здійснення інтегративної професійної діяльності учасників експерименту в ВНЗ здійснювалось за двома напрямками і передбачало визначення рівня сформованості *мотивації досягнення* та *професійно-мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки*.

Рівень розвитку в учасників експерименту *мотивів досягнення успіху в професійній галузі* вимірювався за допомогою тестів Т. Елерса „Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху” та А. Реана „Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач”.

Результати вимірювання рівня розвитку мотивів досягнення в експериментальній групі наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвитку особистісної мотивації (методика Т. Елерса)

ЕГ	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями розвитку мотивації досягнення (%)			
	Високий	Помірний	Середній	Низький
Е група (1052 осіб)	–	39 (412 осіб)	61 (640 осіб)	–

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно середній рівень розвитку в студентів мотивації на досягнення успіху. Переважна більшість учасників експерименту (61%) мають середній рівень мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності.

Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів виявились ще гіршими: понад 85% освітян мають середній і низький рівні розвитку мотивів досягнення успіху (табл. 2).

Таблиця 2

Групи логопедів за рівнями розвитку мотивації досягнення успіху (у %)

Групи логопедів за стажем роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями розвитку мотивації досягнення (%)			
	Високий	Помірний	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	4,6	13,6	40,9	40,9
до 10 р. (56 осіб)	3,6	10,7	71,4	14,3
до 15 р. (20 осіб)	5	20	65	10
до 20 р. (23 осіб)	4,4	8,7	39,1	47,8
понад 20 р. (15 осіб)	6,7	13,3	60	20

Для правильної оцінки результатів методики їх варто аналізувати разом з результатами тесту А. Реана „Мотивація досягнення успіхів та уникнення невдач”. Результати вимірювання рівня досягнення успіху та уникнення невдач в експериментальній групі (ЕГ) наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями досягнення (методика А. Реана) (у %)

ЕГ	Розподіл учасників констатувального етапу експерименту за рівнями досягнення (%)			
	Високий	Помірний	Середній	Низький
Е група (1052 осіб)	–	39,2 (412 осіб)	51,3 (540 осіб)	9,5 (100 осіб)

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про переважно середній рівень розвитку в студентів мотивації на досягнення успіху.

Переважна більшість учасників експерименту (понад 60%) мають середній і низький рівні мотиваційної готовності до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності.

Результати дослідження серед логопедів спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів виявились ще гіршими: понад 85% освітян мають середній і низький рівні досягнення успіху та уникнення невдач (табл. 4).

Таблиця 4

Групи логопедів за рівнями досягнення успіху та уникнення невдач (у %)

Групи логопедів за стажем роботи (вибірка логопедів 136 осіб)	Розподіл логопедів за рівнями досягнення успіху та уникнення невдач (%)			
	Високий	Помірний	Середній	Низький
до 5 р. (22 осіб)	-	9,1	50	40,4
до 10 р. (56 осіб)	1,8	10,7	75	12,5
до 15 р. (20 осіб)	5	10	80	5
до 20 р. (23 осіб)	4,4	8,7	34,7	52,2
понад 20 р. (15 осіб)	6,7	13,3	66,7	13,3

З метою визначення мотивації професійної діяльності студентів (логопедів) – учасників експериментального дослідження використовувалася методика *К. Замфір у модифікації А. Реана* [2, с 280 – 281]. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації. Самі зовнішні мотиви поділяються на позитивні (більш ефективні і бажані) та негативні. У проведеному нами дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ). Показником кожного типу мотивації було число в межах від 1 до 5 (у тому числі можливі й дробі). До найкращих, оптимальних, мотиваційних комплексів відносять такі типи сполучень:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \quad \text{і} \quad ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$. Зауважимо, що особливий інтерес для нашого дослідження мав рівень професійної стабільності (або нестабільності) особистості педагога, що за даними А. Реана [2, с. 282 – 283] має зв'язок з виявленими нами мотиваційними комплексами. Так, в ході експериментального дослідження нами підтверджено, що існує негативна відносна залежність між оптимальністю мотиваційного комплексу та рівнем професійної нестабільності особистості педагога.

Чим більш оптимальніший комплекс, тим більше активність логопеда вмотивована самим змістом корекційно-педагогічної діяльності,

прагненням досягти в ній певних позитивних результатів, тим нижче професійна нестабільність. Й навпаки, чим більш діяльність педагога обумовлена мотивами позбутися покарань, бажанням „не потрапитися на гачок” (які починають переважати над мотивами, що пов’язані з цінностями самої корекційно-педагогічної діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією), тим вище рівень професійної нестабільності.

З метою з’ясування причин цього негативного явища нами було проведено анкетування логопедів за адаптованою методикою О. Козлової [6]. Анкета „Техніка самоаналізу та самовизначення”, розроблена українською вченою, дозволяє охарактеризувати особистість за такими дихотомічними ознаками: відсутність (наявність перспективи); екстернальність (інтернальність); цілеспрямованість (нецілеспрямованість) тощо.

Аналіз результатів анкетування дозволив дійти висновку про яскраво виражений характер у переважної більшості як студентів, так і логопедів таких кризогенних факторів, як відсутність перспективи, невпевненість у собі, страх перед майбутнім, низький рівень загальної інтернальності, а також інтернальності в професійній галузі.

Дані експерименту підтвердили необхідність розробки методики спрямованої на підготовку студентів (логопедів) до інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових фахової підготовки, оскільки інтегративні знання забезпечують успішність усієї корекційно-педагогічної діяльності та дають можливість самому педагогу отримати професійне задоволення та зацікавленість корекційним процесом.

Таким чином, *мотиваційний* критерій сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки визначається нами як критерій мотиваційної готовності до інтеграції знань та найістотніший стимул набуття педагогом медико-біологічних, клінічних, психологічних і педагогічних знань, умінь й навичок. Він організовує всю навчальну діяльність, створює необхідний стрижень для інтеграції професійно-орієнтованих знань та особистісно-професійного самовираження. Отримані експериментальні дані підтвердили доцільність проведення в процесі формування готовності до інтегративної діяльності психолого-педагогічних тренінгів, спрямованих на розвиток мотивації досягнення студентів і логопедів у професійній галузі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні теоретико-когнітивного, практично-діяльнісного та корекційно-оцінного критеріїв сформованості інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки логопедів.

Список використаної літератури

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27. **2. Бордовская Н. В.** Педагогика : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия

„Учебник нового века”). **3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **4. Енциклопедія освіти** / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **5. Зимняя И. А.** Педагогическая психология.– 2-е изд., доп., испр. и перер. – М. : Логос, 1999. – 384 с. **6. Козлова О. Г.** Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі підсядипломної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Київ, 1999. – 235 с. **7. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-е изд., стер.]. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с. **8. Немов Р. С.** Психология: учеб. для суд. высш. пед. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Владос, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с. **9. Современный словарь иностранных слов.** – М. : Русский язык, 1992. **10. Философский энциклопедический словарь** / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983.

Пахомова Н. Г. Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній підготовці вчителя-логопеда

У статті висвітлена необхідність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів. Здійснюється аналіз шляхів та механізмів мотивації студентів і логопедів до інтегративної діяльності, як основи професійної компетентності. За результатами дослідження стану сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань визначено, що переважна більшість студентів і логопедів мають середній і низький рівні. Аналіз експериментальних даних підтвердив необхідність організації спеціальних заходів з формування мотиваційної готовності до інтегративної діяльності.

Ключові слова: інтеграція медико-психологічної і педагогічної складових, мотиви, мотивація, критерії і показники сформованості інтегративних знань, професійна підготовка вчителя-логопеда.

Пахомова Н. Г. Состояние сформированности мотивации к интеграции медико-психологических и педагогических знаний в профессиональной подготовке учителя-логопеда

В статье освещается необходимость интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки учителей-логопедов. Осуществляется анализ путей и механизмов мотивации студентов и логопедов к интегративной деятельности, как основы профессиональной компетентности. По результатам исследования состояния сформированности мотивации к интеграции медико-психологических и педагогических знаний определено, что подавляющее большинство студентов и логопедов имеют средний и низкий уровни. Анализ экспериментальных данных подтвердил

необходимость организации специальных мероприятий по формированию мотивационной готовности к интегративной деятельности.

Ключевые слова: интеграция медико-психологической и педагогической составляющих, мотивы, мотивация, критерии и показатели сформированности интегративных знаний, профессиональная подготовка учителя-логопеда.

Pakhomova N. G. Condition of Formation of the Motivation for the Integration of Medical, Psychological and Pedagogical Knowledge in the Training of Speech Therapists

The article shows the need of the integration of medical, psychological and educational components of the training of teachers-speech therapists. The article examines the ways and mechanisms of the motivation of the students and speech therapists to integrative activity as the basis of professional competence. According to the study of the state of formation of the motivation for the integration of medical, psychological and pedagogical knowledges is determined that the vast majority of students and speech therapists have medium and low levels. Analysis of experimental data confirmed the need for the organization of special events for the formation of motivational readiness for integrative activities.

Key words: integration of medical, psychological and educational components, motives, motivation, measures and indicators of formation of integrative knowledge, training of teachers-speech therapists.

Стаття надійшла до редакції 24.09.2012 р.
Прийнято до друку 26.04.2013 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Шеремет М. К.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01 (075.32)

О. А. Гаманюк

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. С. МАКАРЕНКА
ТА В. О. СУХОМЛІНСЬКОГО**

Розбудова особистісно-орієнтованої освіти ґрунтується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного. Зазначені нові ідеї та підходи концептуально закладені у зміст „Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст.”, Державної національної програми „Освіта-ХХІ ст.”, Закону України „Про освіту”, Закону України „Про вищу освіту”. [5]

Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить працівникам освітньо-виховної сфери, професійна праця яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри. Відповідно суттєво підвищуються вимоги до педагога-початківця як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійно-педагогічного мислення і технологічної культури, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо.

Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем творчої педагогічної праці та підготовки до неї на оновлених концептуальних і методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, умов розвитку педагогічної майстерності.

Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку С. Я. Батишева, А. О. Деркача, Є. О. Климова, Т. В. Кудрявцева, Ю. П. Поваренкова, О. В. Романової, В. В. Рибалка, В. Д. Шадрикова та ін. Найбільша увага приділяється проблемам педагогічної майстерності в працях вітчизняних вчених (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарев, Н. М. Тарасевич та ін.), педагогічної творчості (В. І. Загвязинський, В. А. Кан-Калик, М. М. Поташник, Р. П. Раченко, С. О. Сисоєва, Р. П. Скульський та ін.), педагогічної культури (Є. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, І. Ф. Ісаєв, В. В. Радул, І. С. Якіманська та ін.).

Розвиток педагогічної майстерності педагога-початківця, становлення його професіоналізму виступає важливим напрямом і необхідним завданням реформування початкової ланки середньої педагогічної освіти школи. Розв'язання цієї проблеми на перш за все повинно здійснюватися на історико-методологічному, теоретичному, рівнях. А саме, є розглядання науково-методичних підходів вітчизняних вчених В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка до формування педагогічної майстерності вчителів початкових класів в контексті розвитку освіти у XX столітті.

Метою нашого дослідження є аналіз історико-педагогічної спадщини видатних українських вчених В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка на початку XX ст. з питання розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів. Завдання: визначити пріоритетні тенденції та особливості поглядів видатних вчених на питання розвитку педагогічної майстерності вчителів.

Саме в цей суперечливий період розвитку педагогіки народжується і розквітає новаторська система гуманістичного виховання А. С. Макаренка. Значну увагу А. Макаренко приділяв проблемам педагогічної майстерності. На його думку, педагог-вихователь повинен відповідати певним вимогам: бути патріотом своєї батьківщини; мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку; бути ініціативним, активним, енергійним і життєрадісним, гуманним і чуйним товаришем і другом, вимогливим до себе і вихованців; працювати творчо; уміти аналізувати свою роботу і вивчати досвід роботи товаришів; мати педагогічний такт. Для того, щоб бути хорошим педагогом, треба багато працювати над собою. У рамках колективу учитель повинен уникати шаблону, діяти творчо, експериментувати, шукати кращі методи впливу на вихованців. Такі колективи добрати не можливо, вони формуються безпосередньо в діяльності під керівництвом директора, громадських організацій. Особливу роль у цій роботі Макаренко надає директору, який, на його думку, є найвідповідальнішою особою в школі, уповноваженим державою керівником. Важливим науково-педагогічним питанням Макаренко вважає питання про співвідношення в колективі педагогів з різним досвідом учительської роботи. Він приходить до висновку, що колектив учителів, сформований з учителів одного віку, чи то старих, чи молодих, завжди буде слабким колективом. Тому то організатори освіти повинні подбати про те, щоб в кожній школі було декілька поколінь учителів, щоб в колі досвідчених була юнь, яка тільки-но приступає до роботи, до педагогічного життя. Отже, організаторам народної освіти, керівникам шкіл треба взяти за правило створення різновікових учительських колективів, що сприяє збагаченню кожного вчителя життєвим досвідом, педагогічною культурою, професійною майстерністю. Педагог у лекції „Педагогіка індивідуальної дії” опрацьовує й таке питання як співвідношення у колективі учителів чоловіків і жінок. Він застерігає про те, що переважання у колективі учителів певної статті негативно відбивається на дітях, не сприяє правильному статевому вихованню. Цю думку А. С. Макаренка можна

сформулювати таким правилом: переважання в педагогічному колективі чоловіків або жінок призводить до однобокого виховання дитячого колективу. При доборі колективу варто піклуватися, на думку А. С. Макаренка, і про те, щоб у ньому були люди різної вдачі, різних темпераментів та характерів. Колектив учителів повинен бути естетично виразним, носієм естетичної культури. Цю виразність Макаренко бачив у зовнішньому вигляді вчителя, його вчинках і поведінці.

Видатний педагог лишив чимало ідей щодо педагогічної праці, особи вихователя та його підготовки, які по праву вважаються основоположними в теорії педагогічної майстерності. Макаренко детально розкриває своє бачення професійних якостей учителя – від постановки його голосу до вміння „читати по обличчю” душевні порухи дитини. Називаючи уміння виховувати мистецтвом, Макаренко розглядав діяльність вихователя з позицій виробництва, людини праці, професії і виділяв майстерність вихователя, відокремлюючи таким чином виховний процес від освітнього. Не наводячи визначення поняття педагогічної майстерності, Макаренко розкрив його зміст та структуру. Педагогічна майстерність пов’язується з високим рівнем професійної культури, вихованості вчителя, його авторитетністю і моральними якостями, наявністю чіткої спрямованості, особистого „крredo”, глибоких професійних знань і умінь, а також із сильним характером, діловитістю, твердою волею, моральним ставленням до дітей, у поєднанні вимогливості з повагою, естетичною зовнішністю та культурою поведінки. Особливе значення в структурі педагогічної майстерності Макаренко надавав педагогічній техніці, розуміючи під цим набір спеціальних знань, умінь і навичок практичного володіння прийомами педагогічних впливів як у вузькому розумінні (зовнішні прояви), так і в широкому – оволодіння різноманітним „інструментарієм” науково-організованої системи впливів. Розкриваючи зміст педагогічної техніки, педагог-новатор охарактеризував її елементи – володіння вчителем-вихователем словом, інтонаціями (15 – 20 відтінків „Іди сюди!”), мімікою, рухами, настроєм, всім організмом. Він підкреслював, що педагог не може не грати і не може дозволяти, щоб його „нерви та сердечні муки” були інструментом професійної діяльності. Тим часом Макаренко відкидав зовнішню гру і рекомендував шукати „якийсь пас”, щоб поєднувати гру з „прекрасною особистістю вихователя”. Без професійної техніки Макаренко вважав педагогічну майстерність „зовсім пустим ділом”, яку можна назвати „кустарною”. Як бачимо, педагогічну майстерність новатор трактував дещо звужено, обмежуючи її в основному технікою.[4]

Макаренко займав досить чітку позицію щодо формування педагогічної майстерності. Він заперечував думку про вирішальне значення таланту в педагогічній професії („талант – справа рідкісна, а державі потрібні мільйони вчителів”). „Майстерність вихователя – на думку педагога – не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитися” і на власному прикладі доводив таку позицію. Він вважав, що майстром може стати кожний, якщо йому

допоможуть і якщо він сам працюватиме. Він відзначав, що, на жаль в педагогічних вузах не знають, що таке педагогічна майстерність, „цією майстерністю там і не пахне”, „нас ніколи цьому не вчили, а цьому можна і треба вчити” і наголошував на необхідності викладання основ педагогічної техніки, майстерності як спеціального курсу, а також підкреслював важливість отримання майбутніми вчителями й спеціального виховання – бути організованими, підтягнутими, ввічливими, культурними.[4]

У післявоєнні роки з поступовим пожвавленням у громадському житті, науці, освіті гуманістичних тенденцій збагачуються уявлення про професійну працю вчителя, в наукових публікаціях зростає увага до психологічних аспектів роботи педагога, поглиблюється розуміння сутності педагогічної майстерності, поширюється думка про неприпустимість її підміни лише практичними вміннями та навичками, професійною технікою, „методичним знахарством” (І. А. Каїров, 1955), підкреслюється тривалість і багатоетапність формування педагогічної майстерності і, відповідно, складність та узагальненість цього утворення, підсилюється зв'язок педагогічної майстерності з творчістю, вправністю вчителя, порушуються питання про особистісні якості педагога, усвідомлюється значення педагогічного такту, педагогічних здібностей, таланту, виділяються окремі компоненти в структурі педагогічної майстерності. Активну участь у науково-педагогічних дискусіях брали В. А. Афанасьєв, Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, Г. Є. Жураковський, Л. О. Занков, І. А. Каїров, Д. Ф. Ніколенко, Д. Ф. Самуйленков, І. Е. Синиця, З. М. Шиліна. На такій теоретичній базі вивчення педагогічної праці професійна майстерність учителя співвідноситься із педагогічною наукою, влаштовуються підходи до професійного добору вчителів і створюються методики діагностики абітурієнтів педагогічних навчальних закладів, вивчаються труднощі професійного становлення молодих учителів, розробляються шляхи оволодіння педагогічною майстерністю, переглядається співвідношення теоретичної і практичної підготовки вчителя, стабілізується перелік педагогічних дисциплін у навчальних планах, удосконалюється система педагогічної практики студентів. І все ж таки у цілому на думку дослідника Л. І. Міщенко, педагогічна наука в ці роки істотно не вплинула на зміни у змісті соціального замовлення на вчителя і, відповідно, його підготовки. Складність і суперечливість цього етапу розвитку педагогічної освіти полягала в тому, що поряд із намаганнями вдосконалити зміст і організацію підготовки учителів, посиленням уваги до її професійної спрямованості утверджувався догматизм, формалізм, суттєво обмежувалась творча самостійність студентів, вилучались активні методи викладання, що, в цілому, призвело до значного зниження ефективності роботи педагогічних навчальних закладів [2].

В. О. Сухомлинського істотно оновила та поглибила науково-теоретичні підходи до розуміння особливостей педагогічної професії, значення в ній майстерності, творчості, культури, професіоналізму. „Праця педагога – це, насамперед, напружена праця серця ... й творчість розуму ...

немає у світі важчої, виснажливішої для серця праці ...” – писав він. Вчителі, на думку В. О. Сухомлинського, – це „творці людських душ”, „сіячі істинно людського”, „світочі інтелектуального життя школярів”, які мають бути “взірцем людської досконалості”, тому передумовою успіху в педагогічній професії він вважав „талант любові до людини, і безмежну любов до своєї праці, насамперед, до дітей ...”.[6] У доробку видатного педагога розкривається ідеальна модель гарного вчителя високого рівня педагогічної культури, якому притаманні гуманізм, духовність, громадянськість, загальна культура, інтелект, якості дослідника, творчий підхід до справи, здатність до самовдосконалення, подається всебічна характеристика складових педагогічної культури, показується їх взаємопроникнення і взаємозв’язок. Головний же критерій оцінювання культури праці вчителя Сухомлинський вбачає в умінні пробудити в дітях інтелектуальні почуття, радість пізнання і визначає умови для їх розвитку. Розрізняючи специфіку майстерності навчання і виховання, він вважає неприпустимою поширену думку, що „вчити – одне, а виховувати – інше”. Мистецтво виховання, за Сухомлинським, є основою майстерності навчання, і кожний учитель зобов’язаний бути насамперед вихователем, у процесі навчання спрямовувати розвиток особистості учнів, управляти їхньою психікою, мати глибоке психологічне підґрунтя педагогічної культури.

У спадщині Сухомлинського всебічно обґрунтовується і розкривається теза про творчу природу педагогічної праці, а одним з секретів педагогічної творчості визначається пробудження у вчителів інтересу до пошуку, до аналізу власної роботи. Підкреслюючи, що школі потрібен творчий учитель, Сухомлинський водночас називав педагогічну творчість „однією з ділянок педагогічної цілини” і вказував, що досягти педагогічної творчості вчитель може лише самостійно, займаючись професійним та особистим самовдосконаленням і дослідницькою діяльністю: „Стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником”. Формування педагогічної майстерності, педагогічної творчості, на думку Сухомлинського, слід розпочинати в педагогічних навчальних закладах і продовжувати в практичній діяльності під час ознайомлення з роботою педагогів-майстрів через осмислення їх досвіду, різноманітного використання колективної творчості школи. Автор підкреслював значущість тонких почуттів учителя, входження його до професійної спільноти, освоєння ним цінностей, норм як важливого етапу професійного виховання [2].

Педагогічна мудрість В. О. Сухомлинського проявлялась у тому, що в центрі освітньо-виховного процесу він бачив особистість вихованця як міру всіх речей. У дітях він поцінював не стільки розумову діяльність, скільки морально-духовне багатство. Звертаючись до молодих учителів, Василь Олександрович акцентував, що у сфері розумової діяльності не кожна дитина в силу своїх інтелектуальних потенціальних можливостей може

досягти вершин. Однак у морально-духовній сфері кожна особистість може досягти досконалості. І це залежить від вихователів.

Заглиблюючись у педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського, пізнаючи тайни його діяльності як учителя і директора школи, ми бачимо, як він створював у своїй уяві постать учителя-гуманіста. „Що означає хороший учитель? – запитував Василь Олександрович і тут же відповідав: – Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що сам він був дитиною.

Хороший вчитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закоханий в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який, на доповнення до сказаного, сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, здатний до самостійного дослідження. Хороший учитель знає значно більше, ніж передбачає програма середньої школи. Навчальний предмет для нього – лише азбука науки. Глибокі знання, широкий кругозір, інтерес до проблем науки – усе це потрібне вчителю для того, щоб розкривати перед вихованцями притягальну силу знань, предмета, науки, процесу навчання. Учень повинен бачити в учителю розумну, знаючу, думаючу, закохану в знання людину. <...> Для вчителя початкових класів важлива не тільки всебічна освіта, а й особливий інтерес до якоїсь певної науки, галузі знань.

Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо.

Хороший учитель – це, по-четверте, людина, яка досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи. Дуже важливо, щоб у школі був і чудовий садівник, і людина, закохана в машини, і майстер електротехніки, і столяр, і рослинник, який любить поратися на навчально-дослідній ділянці. У добрій школі кожний учитель має яку-небудь трудову пристрасть” [6].

Набуття педагогічної майстерності процес тривалий. Він починається у стінах педагогічного навчального закладу і продовжується все життя. Учитель поєднує в собі дві спеціальності. Він має бути фахівцем не лише з того предмета, який викладає, а ще й педагогом-вихователем. Тобто вчитель, навчаючи виховує, а виховуючи навчає. Навчаючи, він покликаний не лише передавати учням знання, а й прищеплювати їм гуманні ідеали, пробуджувати потребу до суспільно корисної діяльності, виховувати активну життєву позицію. Ось чому вчитель має поєднувати в собі майстерність викладача і вихователя.

Учительська професія, зазначав В. О. Сухомлинський, особлива, її не можна порівняти з якою іншою. Процес формування майстерності педагога – двосторонній, який перебуває як під зовнішнім впливом, так і в результаті внутрішньої діяльності особистості. І основою для розвитку

самовдосконалення є самоаналіз роботи. Адже вміння робити самоаналіз – це показник педагогічної праці вчителя, його педагогічної культури. Неможливо сформувати творчу особистість педагога без опори на фундаментальні положення В. О. Сухомлинського про творчий характер праці вчителя, складових його педагогічної культури. Професійна самостійність і творча активність вчителя виступають як необхідне завершення процесу формування учителя-майстра педагогічної справи. Василь Олександрович дає пораду учителю-початківцю: все життя збагачувати свою педагогічну і психологічну культуру, щомісяця поповнювати свою бібліотеку трьома книгами, одна з яких „про душу дитини”.

В. О. Сухомлинський допомагав вчителям у створенні „індивідуальної творчої лабораторії”, в якій вони прагнули „сконструювати власний досвід”. Що ж робив він для організації творчого пошуку вчителів? На його думку, для цього необхідно: навчити вчителя передусім аналізувати свою діяльність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і власною працею, вивчати факти, систематично знайомитись з педагогічною спадщиною минулого, сучасними досягненнями педагогічної науки і практики, давати об'єктивний аналіз власної діяльності і стану навчального-виховного процесу в школі, оцінку результатів впровадження у практику передового досвіду. Завдання вчителя, підкреслює Василь Олександрович, – використати з досвіду інших усе те, що органічне його індивідуальності, і виробити власний особистий алгоритм. Формування творчої особистості вчителя неможливе без удосконалення його професіоналізму.

Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога дає підстави стверджувати, що він глибоко дослідив професію вчителя, її особливості. Він обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і сформулював умови його ефективної роботи. Основними з них є професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти і систематичність, логічна послідовність, науковість у її здійсненні. Винятково важливу роль у професійному становленні вчителя відіграють його моральні якості, любов до дітей, терпимість і наполегливість, вимогливість і педагогічний такт.

Підготовка вчителя початкової школи потребує інтегративних підходів, можливо, більш інтегративних, ніж підготовка фахівців інших педагогічних спеціальностей. І справа не лише в багатопредметності викладання (навчання читанню та письму, мови, математики, природознавства та ін.), а й у тому, що навчально-виховна робота з учнями молодшого шкільного віку вимагає від педагога надзвичайно майстерного володіння широким спектром педагогічних технологій. На вчителя початкової школи покладена висока відповідальність, яка полягає в тому, що він, фактично, „запрограмує” подальший розумовий та морально-етичний розвиток учня. [1]

Сухомліністика частково відображає таку багатогранність професійної підготовки вчителя початкової школи. Певна увага в ній звертається на проблеми навчання усної та писемної мови та на виховання словом у контексті ідей В. О. Сухомлінського.

Педагогічна майстерність, стверджує В. О. Сухомлінський, – це наявність у фахівця професійних знань, умінь і навичок. Такий учитель у більшості випадків може непогано виконувати свої обов'язки. Але коли мова але про виховання, цього занадто мало, йому треба ставити насамперед всебічно розвиненою особистістю. Саме в цьому полягає специфіка педагогічної праці.

Аналіз сутності педагогічної майстерності в творчій спадщині В. О. Сухомлінського дає підстави стверджувати, що вона не можлива без педагогічної культури, тобто гармонії найбільш суттєвих духовних якостей вчителя і його професіоналізму. З особистими властивостями педагога: науковий світогляд, моральна чистота, громадська позиція, загальнонаукова і фахова ерудиція, творчий розум, почуття нового, риторичні здібності і культура мови, вольові якості, естетичні і загальна культура, фізична загартованість і працездатність, звертає увагу В. О. Сухомлінський, необхідно тісно пов'язувати професійні якості вчителя. До яких він відносив: педагогічне покликання, любов до дітей, педагогічні знання, навички і вміння, психологічна культура, педагогічний такт, педагогічні спостереження, мислення, уява, інтуїція, педагогічний оптимізм, самовдосконалення.[1]

У постановці проблеми педагогічної майстерності вчителя та пошуку шляхів до її розв'язання В. О. Сухомлінський виходив із розуміння того, центральною фігурою педагогічного процесу є вчитель, здатний викликати в процесі виховання найважливіші зміни в особистості дитини. Адже педагог має повсякденний доступ до найдорожчого, найчутливішого народного багатства – розуму, думок та почуттів дітей.

Найбільш ґрунтовно характер, механізми і закономірності педагогічної майстерності вчителя представлені в концептуальній схемі педагогічної системи В. О. Сухомлінського, згідно з якою педагогічна культура вчителя виступає як найважливіший детермінант розвитку особистості.

За Василем Сухомлінським, рівень професіоналізму вчителя початкової школи визначається рівнем володіння ним головними інструментами педагогічного впливу. І тут необхідне принципове зауваження. Зрозуміло, що професіоналізм учителя визначається тим, наскільки він *технічно* володіє зазначеними інструментами навчання та виховання. Але *техніка* педагогічного впливу прямо залежить від того, наскільки педагог розуміє глибинні психолого-педагогічні чинники впливу інструментів, якими він користується. Ось чому так важливо, досліджуючи концепти видатного педагога, що стосуються професіоналізму вчителя початкової школи, не обмежуватися описом та класифікацією педагогічних прийомів, якими має володіти вчитель, а й виявляти їх психолого-

педагогічні першовитоки. Сама по собі педагогічна техніка доростає до рівня педагогічної майстерності і навіть до педагогічного мистецтва лише за умови, коли визначається усвідомленням психолого-педагогічних чинників.

Слово, краса, природа – опорні конструкції педагогічної системи В. О. Сухомлинського. І найвиразніше вони виявлені власне в тій частині його педагогічної творчості, яка стосується початкової школи. Тому професіоналізм учителя початкової школи, який прагне працювати за системою Сухомлинського, безпосередньо залежить від того, наскільки він володіє словом, за допомогою якого має представити дітям грані краси і неповторність природи, що в комплексі становлять для нього головні засоби педагогічного впливу.

У контексті нинішніх реалій, коли слово втрачає красу (роль високої художньої літератури катастрофічно знижується), коли природа потерпає від усе наростаючих екологічних проблем, тріада *слово – краса – природа* стає все більш значущою, оскільки вона була і залишається несучою конструкцією гуманістичної педагогіки.[1]

Слово вчителя – один із важливих засобів культури мовлення, „інструмент впливу” на душу вихованця, „це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність”, адже без „живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки,„

Грамотна, точна мова вчителя, його вміння вибрати тон мовлення, інтонацію, здатність не лише словом, а й його змістом, естетикою вплинути на дитину, мають бути його внутрішньою потребою. Мислення вчителя повинно відзначатися такими ознаками: виразністю, правильністю, чистотою, лаконізмом. Сама природа людського ества потребує ясності, простоти, переконливості думки, отже, мовних засобів її оформлення. Вміння користуватися ними – велике мистецтво. Виховання словом, підкреслює В. О. Сухомлинський, – це найбільш вразливе і складне, що є в сучасній школі. Тому він і застерігає від „примітивності словесного виховання”, коли мовлення вчителів стає безбарвним, втрачає свою естетичну і виховну функції. Впливовість живого слова визначається його емоційністю. Учень сприймає слово, пропускає його через себе і повертає адекватну чи неадекватну реакцію, яка проявляється як у його словах, так і діях.

В. О. Сухомлинський засуджував і застерігав вчителів від психологічної агресії проти дитини. Вчитель не має права демонстративно підкреслювати слабкі сторони дитини. Його завдання полягає в тому, щоб створити такі умови діяльності учня, де він проявив би свої позитивні якості. Педагог повинен будувати свої стосунки з учнями на ґрунті поваги та справедливості, віри у здібності окремого учня.

Загальна культура вчителя, повага до дітей, інтерес до їх життя, емоційна врівноваженість, вміння володіти своїми почуттями, любов до дітей, вміння зрозуміти психологію кожного учня формують таку невід’ємну рису, як педагогічний такт. Отже, обов’язок вчителя – створити сприятливий мікроклімат взаємостосунків, бо „емоційна товстошкірність”

педагога може привести до негативних наслідків у взаєминах з дітей. Причому питання спілкування вчителя з учнями нерозривно пов'язане з поняттям його емоційної культури.

В. О. Сухомлинський зауважив, що у формуванні майстерності вчителя відіграють не лише його вміння спілкування з учнями, володіти системою прийомів на них, організовувати оптимальну взаємодію з вихованцями, а й навички керування власним настроєм, голосом та жестами – все сучасна наука включає в поняття „педагогічна техніка”. Вчитель повинен володіти технікою мовлення (чіткість, правильність, виразність, переконаність), щоб діти могли прочитати в голосі педагога десятки відтінків почуттів.

Майстерність вчителя лише тоді, коли він навчиться володіти педагогічною етикою. Етика в школі, наголошував Сухомлинський, – „практична філософія виховання”. При цьому зауважував, що педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина „сприймала насамперед добро” і виховувалась добром. Він завжди стверджував, що любов до дітей – це фундамент майстерності, вершина педагогічної культури, найголовнішою рисою якої є гуманність. [3]

Педагогічна майстерність учителя-початківця – це поняття, що змінюється під впливом завдань, які треба вирішувати в кожен нову епоху. Аналіз наукових праць В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка – це невичерпне джерело педагогічної мудрості в царині формування педагогічної майстерності, педагогічної культури, педагогічної творчості вчителів початкових класів. Подальше дослідження пов'язуємо з поглибленням вивчення розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів в історичному аспекті.

Список використаної літератури

- 1. Баранюк І. Г.** Формування професіоналізму вчителя початкових класів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Баранюк Ірина Григорівна ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : 2010. – 230 с.
- 2. Гузій Н. В.** Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : [б. в.], 2007. – 568 с.
- 3. Луцюк А. М.** Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В. О. Сухомлинського : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луцюк А. М. – К., 1996. – 184с.
- 4. Макаренко А. С.** Твори: у 7-ми тт. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1954. – 484 с.
- 5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України.** – 2001. – №1. – с. 22 – 25.
- 6. Сухомлинський В. О.** Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1998. – 304 с.

Гаманюк О. А. Деякі аспекти розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у педагогічній спадщині А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського

У статті проаналізовано проблему розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових на основі історико-педагогічного досвіду видатних вітчизняних науковців А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського. Сьогодні відзначається ще одна хвиля підвищеного інтересу до ідей Василя Олександровича та Антона Семеновича. Приклад наукової праці цих видатних вчених перевіреної десятиліттями, дав прекрасні результати і заслуговує на особливу увагу сьогодні. Впровадження їхнього досвіду в сучасну систему початкової освіти – важливий етап на шляху становлення суспільства, побудованого на високоморальних принципах.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, професіоналізм педагога, педагогічна культура, педагогічний такт.

Гаманюк О. А. Некоторые аспекты развития педагогического мастерства учителей начальных классов в педагогическом наследии А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского

В статье проанализирована проблема развития педагогического мастерства учителей начальных классов на основании историко-педагогического опыта известных отечественных ученых А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. Сегодня отмечается еще одна волна повышенного интереса к идеям Василия Александровича и Антона Семеновича. Пример научной работы этих выдающихся ученых проверенной десятилетиями, дал прекрасные результаты и заслуживает особого внимания сегодня. Внедрение их опыта в современную систему начального образования – важный этап на пути становления общества, построенного на высоконравственных принципах.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое творчество, профессионализм педагога.

Hamanyuk O. A. Some Aspects of Pedagogical Skills of Primary School Teachers in the Pedagogical Heritage A. S. Makarenko and V. A. Suhomlinskogo

In the article the problem of development of teaching skills of primary school teachers on the basis of historical and educational experience of famous Russian scientists A. S. Makarenko and V. A. Suhomlinskogo. Today is another wave of increased interest in the ideas of Vasily Alexandrovich and Anton Semenovich. Example of the scientific work of these famous scientists tested for decades, gave excellent results and deserves special attention. Implementation of their experience in the modern system of primary education is an important stage on the way to becoming a society built on moral principles. After all, despite the fact that times have changed, the main objective of the educational activities of teachers of primary classes remained the same – to teach children of humanity. Their core pedagogy is the study of children's team. He sees a full team as a

prerequisite the fullest development of the individual. An important condition for the development of children's collective they called „law moving forward”. This law means that educational work should be built so that the continuously growing need to create something new, need work. In this regard, they developed a system perspective lines that set for pupils far and near targets, allowed the team to live a busy, purposeful life.

Key words: pedagogical skills, teaching creativity, professionalism of the teacher.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Євтух М. Б.

УДК 388(=512.145):37.035.3

М. В. Іваннікова

ФОЛЬКЛОР КРИМСЬКИХ ТАТАР ПРО ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ

Сьогодні наше суспільство відроджує забуті традиції старовини, використовуючи народний досвід, створюючи нові моделі виховних теорій і практик. Вивчення і відродження кримськотатарських етнопедагогічних традицій неможливе без звернення до її витоків – пам'ятників духовної культури народу – усної народної творчості.

Звертаючись до фольклору, як до джерела виховання, можна знайти благодатне підґрунтя для формування і розвитку у дітей різних якостей: інтелектуальних, моральних, естетичних, трудових, фізичних. Виховний потенціал фольклору безмежний.

Зацікавленість фольклором кримських татар, як стверджує Р. Музафаров, „виникає у кінці 18 – на початку 19 століття. Так, наприклад, цінні для науки відомості про звичаї, обряди, свята, легенди кримських татар ми зустрічаємо у шляхових записах П. Паласса, І. Муравйова-Апостола та інших, хто подорожував краєм.” [1, с. 110]. Історик О. Зарубін і краєзнавець В. Зарубін відмічали: „Цікавитися казками та легендами кримських татар у Росії розпочали з часів О. Пушкіна („Бахчисарайський фонтан”), якщо не раніше” [2, с.3].

Одним із перших збирачів і видавців кримського фольклору був В. Кондаракі, історик і етнограф, автор багатотомних творів „Універсальний опис Криму” (1875), „На згадку століття Криму” (1883). Перші наукові записи усно-епічних творів кримських татар були опубліковані у кінці 19 – на початку 20 століття В. Радловим, О. Самойловичем, В. Філоненко, Н. Марксом, А. Кончевським.

У вивчення кримськотатарського фольклору вагомий внесок також внесли: А. Боданинський, Дж. Бекіров, А. Велієв, Дж. Меджитова, Р. Музафаров, К. Решитов, А. Фетіслямов, Я. Шефредінов.

Педагогічне значення фольклору кримських татар у сучасних умовах розглядали З. Алієва, З. Абдураїмова, Е. Заредінова, Л. Редькіна, З. Мустафасва, М. Хайруддінов, С. Харахади та інші дослідники.

Мета статті – шляхом дослідження кримськотатарського фольклору виявити ставлення народу до праці і трудового виховання.

Фольклор, як поетичне, музичне, танцювальне мистецтво, є зберігачем національних традицій. Фольклор татар Криму має особливий національний стиль, форми, засоби виразності, художньо-образну систему і способи відображення дійсності.

На думку Л. Гуманенко „пісні (йырлар), частівки (чынлар, манелер), прислів'я та приказки (аталар сезлери), загадки (тапмад-жалар), епос (дестанлар), анекдоти (метисрелер), легенди (легендалар) і казки (масаллар) – справжня скарбниця кримськотатарського народу, яка до певної міри залежала від політичної ситуації, але ніколи не спустошувалася” [3]. Вони формують світоглядні, поведінкові, трудові, естетичні, етичні принципи народу, прищеплюють повагу до рідного краю, свого народу; спонукають мислити, аналізувати, робити висновки, тобто повною мірою дозволяють використати етнопедагогічний потенціал культури народу.

Аналізуючи фольклор татар Криму, ми відзначили, що народний ідеал особистості, сукупність людських якостей, які схвалюються народом, і вад, що зневажають їм, якнайповніше виражені у прислів'ях. Вони – мудрість народу, тому ними керувалися у сім'ї та громаді, у трудовому вихованні дітей, у підготовці їх до дорослого життя.

В групі прислів'їв, що виражають позитивну оцінку трудової діяльності, особливий акцент зроблено на роль праці у житті людини: „Чалышкъан адам ач къалмаз” (Добрий робітник голодним не залишиться), „Къазанмайып аш болмаз” (Не заробив, не поїси).

У народі традиційно прославляється працівник і засуджується ледар: „Ерни кунеш яраштырыр, инсанны – ши” (Землю прикрашає сонце, а людину – справа!), „Аш десень чапар, иш десень къачар” (Скажеш обід – біжить, скажеш робота – втікає) [4, с. 127].

Прислів'я висловлюють думку народу про те, що високий результат дається високоякісною працею: „Ерни терен сюрьсень, бол берекет алырсынъ” (Глибже зореш, отримаєш багатий врожай), „Севап ичюн къую къаз” (Нарий колодязь, і воздасться).

У трудовому вихованні кримськотатарський народ висуває конкретні вимоги: „Агъыр иштн къачма, енгиліне чапма” (Від тяжкої роботи не тікай, до легкої не прагни), „Башлагъан ишинъни ташлама” (Не кидай розпочатої справи).

Необхідно відзначити, що у прислів'ях представлено багато сільськогосподарської та ремісничої спрямованості: „Баарьдеки арекет – кузьдеки берекет” (Весняна робота – осінній врожай), „Зенаат эльде алтын

билезлик ” (Ремесло – золотий браслет на руці). В багатьох сім'ях діти успадковували професію батьків, що так само знайшло відображення у прислів'ях: „Баба унери балагъа мирас” (Ремесло батька – спадщина для дитини), „Чобан – олан кьююн кутьмек, огьлан – бабасынынъ сѣзюн кутьмек кереклер” (Пастухові потрібно берегти овець, а синові – батьківські слова).

У кримських татар існував розподіл суспільних функцій чоловіка і жінки, та були очевидні відмінності у трудовому вихованні хлопчиків і дівчат. Для хлопчиків була притаманна особлива увага професійній підготовці: „Йигитке кьыркь унер де аздыр” (Хлопцеві і 40 ремесел мало). Особлива увага у вихованні дівчат приділялася приказкам, у яких підкреслювалася роль жінки-матері, господині, берегині домашнього вогнища: „Не та дружина гарна, що за музикою в танок іде, а та, що вдома відмінно справи веде”, „Дружина здатна – одяг твій пристойний”.

Любов до праці, вміння працювати головою і руками є найкращою спадщиною, яку можуть залишити батьки своїм дітям. При цьому вони радять: „Роби добрі справи і кидай їх у воду, з часом вони принесуть плоди”. А дитина, у свою чергу, повинна бути вдячною своїм батькам за те, що вони навчили його: „Къязангъаным анама-бабама, огренгеним озюме” (Заробіток мій - матері та батьку, а те, чого я навчився – мені).

Нашу увагу привертають також образи жінок у казках. Кримськотатарські казки мають два типових образи, що являють собою повний контраст, це позитивний і негативний жіночі образи. Позитивні образи це як зазвичай дочка чи дружина бідняка, а негативний – дочка чи дружина багатія чи хана. Позитивному жіночому образу властиві такі якості як: розум, винахідливість, доброта, працьовитість. Негативному жіночому образу властиві: користь, заздрість, дурість і лень.

У кримськотатарському фольклорі велике виховне значення мають притчі та притчі-анекдоти Ахмет-Ахая. Наприклад, у притчі-анекдоті „Тюбсиз чапрак” (Бездонна бочка) Ахмет-Ахай завдяки жартів зумів змусити все село полити виноградники та городи і врятував урожай від засухи [5].

Прислів'я та приказки підкреслюють практичну і педагогічну значущість підготовки дітей до життя: „Коли у батька достаток, батько і син сміються. Коли у сина достаток, батько і син плачуть” (сенс: батько завжди допомагає синові, не підготувавши людину (дитину) до життя – не забезпечиш собі гідне життя, і спокійну старість).

Розглядаючи легенди кримських татар, необхідно відзначити, що вони мають великий етнопедагогічний потенціал і відображають життя, характер народу, його культуру, етнопсихологію, світоглядні позиції. Дослідники В. Зайончковський, В. Кондаракі, С. Крим зазначали, що легенди кримських татар можна вважати підручником життя, потужним виховним засобом і явищем світової культури.

У кримськотатарських легендах чітко проводиться думка про те, що людиною може називатися тільки той, хто працює. У праці і боротьбі за

щастя сім'ї і народу людина набуває кращі якості (легенда „Тітонька Гюлюш” [6, С. 75 – 80]). У легендах сконцентровані усі найкращі якості людини, завдяки чому образ героя-трудівника стає художнім вираженням ідеалу народу – зразком для наслідування, еталоном у вихованні дитини.

Легенди не заперечують ролі відпочинку і розваг у житті людини, але висміюють ледарів, які, не працюючи, хочуть отримати блага для життя (легенда „Ага перекинувся” [6, С. 8 – 17]). Ця легенда вселяє, що життя карає тих, хто не розуміє і не цінує головного в житті – наполегливої повсякденної праці і не розуміє однієї з основних цінностей людини – працьовитості.

Велику педагогічну цінність мають і кримськотатарські загадки. Цінність їх полягає у тому, що відомості про навколишній світ здобуваються не тільки дітьми, а й дорослими.

Різноманітні види трудової діяльності кримських татар охарактеризовано у загадках про працю, про сільськогосподарські культури, одяг тощо: „Дівчата сідають перед ним, а на ньому троянди розквітають” (ткацький верстат, п'яльця), „У мене є дві криниці: одна – з колін, інша – з попереку” (чоботи, штани).

Старовинні трудові пісні кримських татар відображають тяжке життя робітника у минулому. О. Олесницький вказує на особливу популярність серед кримців таких фольклорних творів як „Демирджилер” („Ковалі”) та „Одунджилар” („Дроворуб”), „Арабалар” („Гарби”), „Дерменджи” („Мельник”). В одній з них – „Дроворуби” – мовиться: „Ми охляли, гинемо від хвороб, підемо у могилу від непосильної роботи” [7].

Збираючи пісенний і музичний фольклор А. Кончевський зазначав: „У Криму поширена була професія чабанів (пастухів)... відразу можна було їх відрізнити від татар інших професій. Особливий погляд, постава і навіть хода. Чабанські пісні мають свою принадність. Хто бував на Яйлі, яка просочена особливим гіркуватим повітрям чебрецю й полині, хто бував охоплений її простором і тишею, яка переривається зрідка клекотом орла, що високо ширяє, тільки той може відчути красу старовинної чабанської пісні” [8].

Отже, фольклорний матеріал кримських татар несе величезне виховне навантаження, відображає прозорливий і допитливий розум народу, його прагнення до філософського осмислення природних, соціальних і побутових явищ. Народна мудрість відігравала не меншу роль, ніж приписи релігії, служила керівництвом у взаєминах у сім'ї та громаді, допомагала у складні і важкі хвилини життя.

Досліджувані прислів'я, приказки, легенди, загадки кримських татар дозволяють зрозуміти, яке величезне значення і увага приділялися трудовому вихованню та розвитку підростаючого покоління. Прислів'я та приказки кримськотатарського народу є етнопедагогічними мініатюрами, які відображають душу народу і несуть у собі величезний виховний потенціал, що дозволяє глибше вникнути у сутність етнопедагогіки.

Вирішуючи завдання трудового виховання, народ зміцнював у дітях

почуття любові до праці, підводив їх свідомість до розуміння важливості та необхідності працювати, виховував і розвивав у них почуття ненависті і презирства до звички задовольняти свої потреби за рахунок праці інших, до прагнення збагачуватися темними шляхами.

На наш погляд, подальше дослідження порушеної проблеми можна продовжувати у напрямі вивчення етнопедагогічних традицій татар Криму відповідно до сучасних вимог виховання і освіти. Більш детальне вивчення фольклору кримських татар приведе нас до постановки інших, більш глибоких проблем, які можуть послужити основою для створення нових моделей виховних теорій та практик.

Список використаної літератури

1. Музафаров Р. Об изучении фольклора крымских татар // Советская тюркология. – 1970. – № 6. – С. 110 – 113. **2. Сказки** и легенды крымских татар [Текст] : сборник / Худож.Зарема Трасинова ; Сост.: А. Г. Зарубин, В. Г. Зарубин. – Симферополь : МП „Дар”, 1991. – 159 с. **3. Гуманенко Л. П.** Кримськотатарський фольклор і його особливості [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=1301> – Назва з екрану. **4. Асанова З. Р.** Методи виховання в кримськотатарській етнопедагогіці // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Науковий збірник. – 2005. – № 11. – С. 126 – 128. **5. Харахады С. И.** Крымскотатарский фольклор в экологическом воспитании детей. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://turkolog.narod.ru/info/1186> – Назва з екрану. **6. Редькина Л. И.** Легенды караимов Крыма / Л. И. Редькина. – ОАО „Евпатор. Гортип.”, – Евпатория, 2000. – 96 с. **7. Олесницкий А. И.** Песни крымских турок. Текст, перевод и музыка / Алексей Олесницкий [Текст] / Под ред. Вл. Гордлевского. – Москва, 1910. – 85 с. (Труды по востоковедению, издаваемые Лазаревским институтом восточных языков. Выпуск 32) **8. Кончевский А.** Песни и музыка Крыма : редкая книга / А. Кончевский // Крым путеводитель/ Под ред. И. М. Саркизова-Серазини. – 1925. – С. 149 – 159.

Іваннікова М. В. Фольклор кримських татар про трудове виховання

У статті розглянуто ставлення кримськотатарського народу до праці та трудового виховання, що знайшло відображення у фольклорі. Досліджувані прислів'я, приказки, легенди, загадки кримських татар дозволяють зрозуміти, яке величезне значення і увага приділялися трудовому вихованню та розвитку підростаючого покоління.

Ключові слова: прислів'я, приказки, легенди, трудове виховання, кримські татари

Іваннікова М. В. Фольклор крымских татар о трудовом воспитании

В статье рассмотрено отношение крымскотатарского народа к труду и трудовому воспитанию, выраженное в фольклоре. Исследуемые пословицы,

поговорки, легенди, загадки кримських татар дозволяють понять, какое огромное значение и внимание отводились трудовому воспитанию и развитию подрастающего поколения.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, легенды, трудовое воспитание, крымские татары

Ivannikova M. V. Folklore of the Crimean Tatars of Labor Education

The article considers the attitude of the Crimean Tatar people to labor and labor education, which was reflected in folklore. Proverbs, legends, mysteries of the Crimean Tatars have been investigated and allowed to understand the great importance and attention was given to labor education and development of the younger generation.

Key words: proverbs, legends, labor education, Crimean Tatars

Стаття надійшла до редакції 09.01.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Редькіна Л. І.

УДК 371:342.725:930.1(477),,17”

Д. В. Мартиненко

**РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОГО ШКІЛЬНИЦТВА В УКРАЇНІ
У XVIII СТ. ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

В останні десятиліття серед наукової громадськості значно зріс інтерес до історико-педагогічних питань. Проголошення незалежності України сприяло активізації процесу перегляду і нового розкриття традиційної проблематики, відкриттю можливості об’єктивного висвітлення явищ, подій та фактів минулого. За таких умов історія педагогіки набула нового статусу: стала інноваційною з огляду на сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії, більш вагомою у формуванні майбутніх поколінь учителів. Незаперечними умовами оптимізації цього процесу є зміна тенденційних підходів при висвітленні історико-педагогічної проблематики та врахування вагомих здобутків різних галузей знань у дослідженні історії вітчизняної освіти на різних етапах її розвитку, зокрема у XVIII ст.

Попри поживлення наукового інтересу до історії освіти і педагогіки, на жаль, необхідно констатувати майже повну відсутність історіографічних досліджень з проблем розвитку національного шкільництва України у XVIII ст. На увагу заслуговує лише дисертаційна робота Н. Гупана (історіографічний аспект розвитку історії педагогіки України) [1], проте в контексті визначеної проблеми вона має допоміжне значення. І хоча в дослідженні дисертаційного та монографічного рівнів сучасних науковців (Л. Алексієвець, Л. Баранівська, О. Півоваров, Л. Посохова,

О. Скоробагатська, Л. Соколовська, О. Травкіна та ін.) міститься узагальнення та систематизація історіографії в аспекті досліджуваних питань, проте відмінність предмету, територіальних, хронологічних меж їх дослідження не дозволяє розкрити стан розробленості проблеми розвитку національного шкільництва у XVIII ст.

Мета статті – проаналізувати стан наукової розробленості проблеми розвитку національного шкільництва України у XVIII ст.

Незважаючи на широкий спектр наукових підходів до вивчення історіографії досліджуваної проблеми, вона містить багато дискусійних та остаточно нез'ясованих питань. Зокрема, поняттю „національне шкільництво” не надано дефініційного визначення навіть в академічних словниках, воно вільно трактується кожним автором. До того ж більшістю науковців цей термін вживається щодо кінця XIX – початку XX ст., тоді як, на нашу думку, його варто застосовувати і щодо XVIII ст., оскільки в цей час Україна мала ознаки державності, тривав процес націєтворення, зароджувалися буржуазні відносини, відбувалося становлення української літературної мови на народній основі (основоположником якої є І. Котляревський).

І хоча деякі вчені (Л. Посохова, М. Яременко та ін.) називають освіту досліджуваного періоду „езуїтською моделлю” і навіть „латинським шкільництвом” [2], ми поділяємо позицію В. Нічик, З. Хижняк та інших науковців [3], які твердять про складний адаптаційний процес зарубіжної практики до вітчизняних освітніх традицій і потреб українського суспільства досліджуваного періоду, що було яскравим проявом культури барокко, яка допускала співіснування антагоністичних начал.

Тож національне шкільництво визначаємо як мережу навчальних закладів, що ґрунтувалися на автохтонній освітній традиції і українському національному виховному ідеалі, стрижнем якої була православна ідентичність.

Використання історико-логічного та хронологічного методів дозволило нам проаналізувати стан наукової розробленості проблеми розвитку національного шкільництва України в XVIII ст. та здійснити його класифікацію на дореволюційну, національного відродження й українізації, радянську та сучасну історіографію, виокремлюючи праці іноземних учених та представників української діаспори. Кожна з цих груп має свої особливості у висвітленні історико-педагогічної тематики, котрі зумовлені соціально-економічними й політичними реаліями тих часів, коли здійснювалися ці дослідження.

У працях дореволюційної історіографії, в рамках імперської ідеології, висвітлюються загальні аспекти становлення системи освіти в Російській імперії та державної політики в цій галузі. Першими до вивчення окремих аспектів розвитку вітчизняної освіти в XVIII ст. зверталися його сучасники – відомі громадські й освітні діячі С. Миславський та Г. Полетика, які вивчали історію окремих навчальних закладів, зокрема Києво-Могилянської академії. Прикметно, що Г. Полетика вперше звернув

увагу на значно вищий культурно-освітній рівень України цього часу, порівняно з російськими губерніями.

У XIX ст. з відкриттям в Україні класичних університетів посилювався інтерес до вивчення історії освіти і культури, сформувалися дві основні наукові історичні школи (Київська і Харківська). Так, О. Лазаревський [4], наполягаючи на широкому розвитку національного шкільництва в першій половині XVIII ст., гостро критикував освітню політику російського уряду в Україні, що сприяла регресу у справі виховання і навчання молодого покоління українців. На основі порівняльного аналізу кількісних показників О. Левицький та І. Максимович також переконували, що початкова освіта в Україні XIX ст. значно поступалася XVIII ст., внаслідок ігнорування урядом Російської імперії місцевих освітніх традицій.

Праці представників Харківської школи – Д. Багалія, Г. Данилевського, Д. Міллера, в яких розкривалися позитивні й негативні наслідки освітньої політики російського уряду на українських землях, відзначалися поміркованістю. Визнаючи важливість реформ, започаткованих у кінці XVIII ст., вони висловлювалися за збереження місцевих народних шкіл та їх пристосування до загальноімперської системи освіти.

У другій половині XIX – на початку XX ст. в Україні посилювався інтерес до діяльності гетьмансько-старшинських родин, зокрема і в культурно-освітній галузі, хоча ці розвідки мали переважно статистично-описовий або мемуаристичний характер. Першими дослідниками старшинських родів були В. Горленко, О. Лазаревський і В. Модзалевський, які стали авторами численних розвідок, першовідкривачами багатьох історичних джерел, оприлюднених, головним чином, у журналі „Київська старовина”.

У цей час з'явилася низка ґрунтовних праць з історії Києво-Могилянської академії та її „училищних колоній” (В. Аскоченський, М. Булгаков, М. Докучаєв, А. Лебедев, Філарет та ін.), в яких автори розкривали процес становлення та розвитку окремих навчальних закладів, діяльність кращих випускників та викладачів, що дозволило здійснити порівняльний аналіз за низкою показників. Тож вже в XIX ст. висвітлення освітньої проблематики набувало змістовного характеру.

Різними підходами характеризується й російська історіографія кінця XIX – початку XX ст. При цьому більшістю дослідників українське шкільництво розглядалося в загальноросійському контексті. До представників проурядового (проросійського) напрямку історико-педагогічних досліджень належать І. Альошинцев, І. Міхневич, А. Мусін-Пушкін, С. Рождественський, Г. Шмідт. Останній, наприклад, обґрунтував ідею про місіонерську роль російського самодержавства, необхідність захисту освітніх привілеїв дворянства і станового характеру освіти. У працях І. Альошинцева порушувалися освітні та національно-культурні проблеми українського населення, визначався вплив передової інтелігенції

на їх вирішення, але ігнорувалися суперечності між російською політикою декларативної лібералізації та уніфікацією освіти.

На нашу думку, більшою об'єктивністю вирізнялися праці Г. Фальборка і В. Чарнолуського, що містять критику російського уряду в питанні згорання громадської і приватної ініціативи в галузі освіти. П. Знаменський та К. Харлампович також визнавали демократизм українських освітніх традицій і великий вплив «київської вченості» на розвиток культури і освіти Російської імперії в досліджуваний період.

Вельми радикальною вважаємо позицію М. Трубецького, який твердив, що „старая великорусская московская культура при Петре умерла; та культура, которая со времени Петра живет и развивается в России, является органическим и непосредственным продолжением не московской, а киевской, украинской культуры...” [5, с. 367 – 368]. І, хоча оцінка українізації великоросійської духовної культури є дещо перебільшеною, автор має на неї підстави, враховуючи, що українці в XVIII ст. становили основу інтелектуально містких інституцій Російської імперії (навчальних закладів, дипломатичних місій тощо).

Класик російської історіографії В. Ключевський у своїх фундаментальних працях розкрив „примусовий” характер розвитку освіти в Росії у XVIII ст. і малоефективність політики російських монархів у цій галузі. В авторитетному російському виданні „Енциклопедії” Ф. Брокгауза і І. Ефрона відображено узагальнюючу думку наукової громадськості про порівняно високий розвиток освіти в Україні досліджуваного періоду.

Отже, дореволюційна література з проблем розвитку вітчизняної освіти досить різноманітна і представлена переважно працями узагальнюючого характеру.

До історіографії періоду національного відродження (1917 – 1920 рр.) та українізації (20-ті рр. XX ст.) можна віднести монографії Ф. Тітова, О. Савича, розвідки М. Грушевського і О. Грушевського, Л. Миловидова. Частково національні культурно-освітні традиції знайшли відображення в історичних працях В. Антоновича, М. Костомарова, Д. Яворницького та ін. Водночас у цей період домінуючою стала думка, що вивчення історії українських шкіл XVII – XVIII ст., організаторами яких виступало духовенство, і де, як вважалося, панували схоластика, формалізм та відірваність від життя, не варте особливої уваги.

На актуальності вивчення історії освіти в Україні, важливості регіонального та міждисциплінарного підходів у дослідженні діяльності освітніх осередків XVIII ст. наголошував Л. Миловидов. Оригінальною була позиція відомого історика М. Грушевського, який у статті „Три академії” висловив думку про спадкоємність вищої освіти від Академії Ярослава Мудрого до Києво-Могилянської і Всеукраїнської Академії наук [6].

Спадкоємцями позиції вчених, які підкреслювали внесок представників гетьмансько-старшинського середовища в розвиток національного шкільництва стали репрезентанти української діаспори. На особливу увагу заслуговують праці Д. Дорошенка, І. Огієнка, О. Оглобліна,

Н. Полонської-Василенко, С. Сірополка. Зокрема, частиною дослідників (Д. Дорошенко, І. Огієнко та ін.) українське суспільство доби козаччини інтерпретувалося як посередник між східними і західними цивілізаціями, як сприятливе середовище для розвитку полемічної думки, ідей демократизму, відкритості, толерантності, існування різноманітних навчальних закладів за відносно незначного тиску з боку православної церкви і гетьманської влади. І. Огієнко наголошував на величезному впливі української культури на російську в досліджуваний період. С. Сірополко гостро критикував освітню політику самодержавства у XVIII ст., зазначаючи позитивні і негативні наслідки впровадження нової системи освіти для українського народу [7].

Чисельністю історико-педагогічних досліджень і уніфікованістю концептуальних засад (з позицій марксистської ідеології і класового підходу) характеризується радянська історіографія, що свідчить про розрив із попередньою історіографічною традицією. Важливе значення для досліджуваної проблеми мають праці Ш. Ганеліна, Є. Голанта, М. Даденкова, М. Константинова, Є. Мединського та ін.

Незважаючи на очевидні недоліки радянської історіографії, недостатнє врахування особливостей українського шкільництва, радянські вчені зробили значний внесок у розробку історико-педагогічної проблематики. Було розроблено періодизацію розвитку освіти, розкрито основні етапи, схарактеризовано напрями освітньої політики російського уряду. Поряд з суцільною критикою дореволюційного періоду (засудження станового характеру освіти, визнання популіського характеру освітніх реформ у Російській імперії, непідготовленості їх проведення) науковцями радянського періоду приділялась увага історії просвітительської та педагогічної думки, ролі вітчизняної інтелігенції в розвитку шкільництва.

У кінці 80-х рр. XX ст. у межах радянської історіографії започатковується якісно новий етап у дослідженні української культури та шкільництва козацького періоду: вийшла друком низка праць із серії „Антологія педагогічної думки”, що містила погляди видатних російських і українських просвітителів досліджуваного періоду; опубліковано ґрунтовні монографії Я. Ісаєвича, З. Хижняк, Н. Шип та ін. Особливий інтерес викликають порушені З. Хижняк питання розвитку києвомогилянцями історичної і суспільно-політичної думки, їхньої участі у громадському житті України та зарубіжних слов'янських країн. Високий рівень узагальнення багатого фактичного матеріалу сприяв об'єктивному розкриттю значення Академії як вітчизняного центру освіти і науки.

Важливе значення для розуміння процесів, що відбувалися в теорії та практиці освіти в досліджуваний період мали праці Є. Днепров, переважно історіографічного і методологічного характеру [8]. Проте на відміну від більшості науковців, він уважав реформування освіти в Російській імперії наприкінці XVIII ст. прогресивним явищем, що відповідало викликам часу.

Сучасна історіографія представляє четверту групу наукових праць, пов'язаних з предметом дослідження. У процесі державного та національно-культурного відродження України в кінці XX ст. активізувалося зростання

інтересу академічних кіл і науково-педагогічної громадськості до проблем історії освіти в період її піднесення, до феноменів „козацької педагогіки” і „козацького барокко”.

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє виокремити два основні їх напрями. Представники першого роблять акцент на високому рівні української культури, науки і освіти в досліджуваній період, як результаті саморозвитку автентичних традицій, закладених ще в княжу добу (Л. Артемова, О. Губко, В. Кравець, В. Кузь, М. Левківський, О. Любар, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Д. Федоренко), вважаючи „козацьку педагогіку” унікальним феноменом світового рівня, квінтесенцією всього найкращого у виховній практиці свого часу. Натомість представники другого напрямку – А. Алексюк, В. Андрущенко, Л. Ваховський, Б. Год, М. Євтух, Я. Ісаєвич, І. Крип’якевич, В. Литвинов, Л. Медвідь, В. Микитась, Д. Наливайко, В. Нічик, А. Сбруєва, Я. Стратій, О. Сухомлинська, В. Шевчук, Н. Яковенко, акцентують увагу на впливі ідей гуманізму і просвітництва, досвіду єзуїтського і протестантського шкільництва.

Арсенал народно-педагогічних засобів формування молодого покоління (зокрема, в козацький період) і можливості використання цього досвіду на сучасному етапі представлено у працях О. Вишневського, О. Любара, М. Стельмаховича, Є. Сявакко, Д. Федоренка та ін.

За останній період істориками були здійснені дослідження, присвячені вивченню джерельної бази – „козацьких літописів”, дворянських записок, документів Києво-Могилянської академії (І. Дзира, Л. Дячук, Т. Міцан), діяльності окремих навчальних закладів у XVIII ст. (Л. Алексієвець, Л. Посохова, О. Травкіна), розвитку середньої світської освіти (О. Півоваров). Л. Посоховій вдалося вийти на міжнародний рівень, впливаючи на науково-педагогічну думку Росії.

У дисертаційних дослідженнях філософського напрямку (С. Йосипенко, Н. Яковець та ін.) висвітлюються контекстуальні особливості становлення національної системи освіти у XVIII ст. Особливо цінними для обраної теми є дисертації з мистецтвознавства Л. Івченко (присвячене нотній колекції О. Розумовського і меценатській діяльності представників цієї гетьманської династії) та Л. Баранівської (щодо впливу гетьмансько-старшинської ініціативи на культурно-музичне життя України).

Сучасні науковці активно звертаються до висвітлення освітньої діяльності духовенства, зокрема у XVIII ст. (С. Гладкий, Л. Єршова, О. Кравченко, С. Мешкова, І. Петренко, С. Стельмах, В. Степаненко). Показово, що більшість із них дотримуються спільної точки зору, зокрема, щодо позитивної оцінки діяльності дяківських шкіл.

Однак історико-педагогічні дослідження тільки побіжно стосуються процесу розвитку освіти в XVIII ст. Так, С. Бакай і О. Туляков вивчали погляди та діяльність Г. Сковороди, В. Бондаренко – Д. Туптала-Ростовського, О. Друганова – вплив приватної ініціативи на розвиток

шкільництва, О. Потапенко – моральне виховання особистості у XVII – XVIII ст., О. Скоробагатська – діяльність Попівської академії. Серед історико-педагогічних досліджень найбільше значення має дисертація Л. Соколовської, присвячена розвитку освітнього процесу у колегіумах України у XVIII ст. [9].

Продуктом колективної діяльності українських учених стала узагальнююча наукова праця „Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початку XX ст.). Нариси” за редакцією М. Ярмаченка. Цінний матеріал щодо обраної теми містять новітні академічні видання: „Українська педагогіка в персоналіях” у 2-х томах за редакцією О. Сухомлинської, „Українська культура” в 5-ти томах за загальною редакцією Б. Патона, „Історія релігії в Україні” в 10-ти томах за загальною редакцією А. Колодного. У 2001 р. вийшла у світ енциклопедія „Кієво-Могилянська академія в іменах (XVII – XVIII)”, що містить близько 1500 статей про життєвий шлях, діяльність випускників закладу.

Сучасна історіографія проблеми розвитку національного шкільництва України XVIII ст. представлена також дослідженнями репрезентантів української діаспори. Зокрема, цілісні концепції розвитку освіти було розроблено О. Субтельним та авторським колективом „Енциклопедії українознавства” під редакцією В. Кубійовича.

У російській історіографії останнім часом також спостерігаємо активні пошуки нових підходів до вивчення історії освіти у XVII – XVIII ст. Зокрема, дослідники А. Андреев та Д. Зайцев визнають істотний вплив українців у розвиток освіти, культури і науки Росії, звертають увагу на великий внесок українських науковців у розробку цієї проблематики. Цю думку поділяє авторитетний знавець університетської історії В. Фрйгофф, який вважає Кієво-Могилянську академію „першим університетом докласичного типу в Російській імперії”, кваліфікуючи її як повноцінний європейський університет гуманітарного типу [10, с. 23]. Італійські та американські слов'язознавці (С. Грачотті, О. Пріцак, І. Шевченко та ін.) вказують на панєвропейські риси української культури і культуртрегерську місію України в добу бароко.

Отже, історіографія проблеми розвитку національного шкільництва України у XVIII ст. досить різноманітна та потребує класифікації на дореволюційну, національного відродження та українізації, радянську і сучасну, виокремлення праць іноземних учених та представників української діаспори.

Дослідники XIX – початку XX ст. вивчаючи розвиток освіти в Україні, наполягали на її високому рівні розвитку. В той же час це були праці тенденційного характеру або ті, що стосувалися історії окремих навчальних закладів. Дослідження українознавчої проблематики активізувалося в період національного відродження та українізації, проте здебільшого дослідники акцентували увагу на духовному спрямуванні освіти України XVIII ст. Тенденція до написання узагальнюючих праць була характерна для історіографії радянського періоду, і лише на другу

половину ХХ ст. припадає сплеск громадського та наукового інтересу до історії національного шкільництва, що активізувався з проголошення незалежності України. На сучасному етапі розширилася географія і проблематика досліджень, з'явилася можливість аналізувати історико-педагогічні процеси на основі сучасної наукової методології.

Доведено, що обрана проблема є малодослідженою в історії педагогіки. Кількісний аналіз монографічних та дисертаційних робіт засвідчив відчутну перевагу історичної, філософської, культурологічної, мистецтвознавчої наук у вивченні розвитку національного шкільництва України у ХVІІІ ст. Проте вони, на жаль, недостатнім чином висвітлюють педагогічні аспекти, що також є характерним для робіт іноземців та представників української діаспори. Натомість більшість історико-педагогічних монографічних та дисертаційних досліджень лише частково торкаються визначеної проблеми.

Ретельне вивчення історіографії проблеми дозволило визначити, що незважаючи на важливість питання, феномен національного шкільництва України у ХVІІІ ст. не був достатнім чином досліджений, тож потребує ретельного вивчення.

Список використаної літератури

- 1. Гупан Н. М.** Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): автореф. дис. ... докт.пед. наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. М. Гупан. – К., 2001. – 39 с.
- 2. Посохова Л. Ю.** На перехресті культур, традицій, епох: православні колегіуми України наприкінці ХVІІ – на початку ХІХ ст. : монографія / Л. Ю. Посохова. – Х., 2011. – 400 с.
- 3. Нічик В. М.** Києво-Могилянська академія та українсько-німецькі культурні зв'язки / В.М. Нічик, З. І. Хижняк. – К.: Вид. дім „КМ Академія”, 2000.
- 4. Лазаревський А.** Очерки, заметки и документы по истории Малороссии : в 5 т. / А. Лазаревский. – К.: Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1892 – 1899.
- 5. Трубецкой Н. С.** История. Культура. Язык / Н. С. Трубецкой ; В. М. Живов (сост.), Н. И. Толстой (вступ. ст.), Л. Н. Гумилев (вступ. ст.). – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 800 с. – (Филологи мира).
- 6. Грушевський М.** Три академії // Вісник Академії Наук України. –1991.– № 11. – С. 89 – 99.
- 7. Сірополко С. О.** Історія освіти в Україні / С. О. Сірополко ; Ю. Вільчинський (підгот.). – 2-ге вид. – Л.: Афіша, 2001. – 664 с.
- 8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца ХVІІ в.** / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
- 9. Соколовська Л. А.** Розвиток освітнього процесу в колегіумах України (ХVІІІ – початок ХІХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Соколовська. – К., 2011. – 270 с.
- 10. Андреев А. Ю.** Российские университеты ХVІІІ – первой половины ХІХ века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 640 с.

Мартиненко Д. В. Розвиток національного шкільництва в Україні у XVIII ст. як предмет наукових досліджень

У статті аналізується стан наукової розробленості проблеми розвитку національного шкільництва в Україні у XVIII ст. Подано дефініційне визначення поняття „національне шкільництво”, під яким розуміється мережа навчальних закладів, що ґрунтувалися на автохтонній освітній традиції і українському національному виховному ідеалі, стрижнем яких була православна ідентичність. Виокремлено основні підходи до вивчення історії вітчизняної освіти в дореволюційний, національного відродження та українізації, радянський, сучасний періоди, у працях іноземних учених і представників української діаспори. Доведено, що означена проблема є перспективною для науково-педагогічних досліджень, адже кількісний аналіз монографічних та дисертаційних робіт засвідчив відчутну перевагу історичної, філософської, культурологічної, мистецтвознавчої наук у вивченні розвитку національного шкільництва України у XVIII ст. Натомість більшість історико-педагогічних досліджень лише частково торкаються визначеної проблеми.

Ключові слова: національне шкільництво, історіографія, дослідники історії освіти України, історико-педагогічне дослідження.

Мартыненко Д. В. Развитие национального образования в Украине в XVIII в. как предмет научных исследований

В статье анализируется состояние научной разработки проблемы развития национального образования в Украине в XVIII в. Представляется определение понятия „национальное образование”, под которым понимается сеть учебных заведений, деятельность которых базировалась на автохтонных образовательных традициях и украинском национальном идеале воспитания, в основе которых была православная идентичность. Выделено основные подходы к изучению истории отечественного образования в дореволюционный, национального возрождения и украинизации, советский, современный периоды, в трудах иностранных ученых и представителей украинской диаспоры. Доказано, что исследуемая проблема является перспективной для научно-педагогических исследований, так как количественный анализ монографических и диссертационных работ свидетельствует о преимуществе исторической, философской, культурологической наук и искусствоведения в исследовании развития национального образования Украины в XVIII в. Большинство же историко-педагогических исследований только частично касаются исследуемой проблемы.

Ключевые слова: национальное образование, историография, исследователи истории образования Украины, историко-педагогическое исследование.

Martynenko D. V. Development of National Schooling in Ukraine in 18th Century as Subject of Research

The state of scientific exploration of the issue of national schooling development in Ukraine in 18th century is analyzed in the article. Definition of the notion „national schooling” is given, that is viewed as a network of educational establishments based on authentic national tradition and Ukrainian national educational ideal which was founded on orthodox Christian identity. The basic approaches to investigating history of Ukrainian education in pre-revolutionary, national revival and Ukrainization, soviet and contemporary periods in the works of foreign researchers and Ukrainian diaspora representatives are singled out. It is proved that the studied issue is prospective for scientific and pedagogical research, since quantitative analysis of monographs and dissertations has acknowledged considerable advantage of historical, philosophical, cultural, study of art science in investigating national schooling in Ukraine in 18th century. But alas in all those sources pedagogical aspects are not highlighted enough, which is also a typical feature of the works by foreign researcher and Ukrainian diaspora representatives. Instead most historical and pedagogical monographs and dissertations touch upon certain aspects the problem under analysis. Thorough investigation of historiography of the problem has allowed to aster that despite the significance of the researched problem, phenomenon of national schooling in Ukraine in 18th century was not sufficiently studied and therefore it requires further investigation.

Key words: national schooling, historiography, researchers of history of education in Ukraine, historical and pedagogical research.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сбруєва А. А.

УДК 930.1:378.11(477)”18/19”

Н. А. Павинська

**ІСТОРИОГРАФІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУТУ ІНСПЕКЦІЇ
В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ –
ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Одним із завдань кожного окремого структурного підрозділу вищого навчального закладу є формування та вдосконалення суспільних норм, ідеалів, принципів, цінностей, правил поведінки студентської молоді.

Водночас, однією з вихідних умов реформування національної вищої школи, посилення її виховного впливу на студентське середовище є осмислення й усвідомлення історичного досвіду, об’єктивна оцінка історичних реалій, виявлення прогресивних чинників функціонування тих

механізмів в системі вищої школи, творче використання яких сприятиме формуванню морально-свідомого й громадсько-активного потенціалу суспільства.

Мета статті – схарактеризувати історіографію діяльності інспекції зі студентських справ як структурного підрозділу в університетах України другої половини XIX – початку XX століття.

Аналіз джерел з проблеми дослідження [1; 2; 4; 5; 8; 11; 17] дозволяє констатувати, що питання діяльності інспекції зі студентських справ порушувалися дослідниками в контексті висвітлення проблем життя й діяльності студентської корпорації в університетах України XIX століття. Як відомо, коло основних питань, якими опікувався інститут інспекції, стосувалися нагляду за відвідуванням студентами лекційних і практичних занять, забезпечення порядку й дисципліни в університетах, урегулювання питань виплати стипендій, грошової допомоги, звільнення від оплати за навчання тощо.

Результати наукового пошуку засвідчили, що саме в обраний для дослідження період відбувалися процеси юридичного оформлення діяльності інспекції, які закріплювалися в загальноуніверситетських статутах, інструкціях для інспекції, правилах для студентів, в окремих постановах та розпорядженнях Міністерства народної освіти, а також накопичувався досвід роботи цього структурного підрозділу в умовах проведення реформ у вищій школі.

Умовно історіографію з визначеної проблеми можна поділити на такі періоди:

- I – дореволюційна історіографія;
- II – радянська історіографія;
- III – сучасна українська та російська історіографія;
- IV – праці закордонних вчених.

Першу групу наукових джерел дореволюційного періоду складають праці загального характеру, в яких висвітлювалися історичні аспекти розвитку вітчизняної вищої освіти в межах Російської імперії в цілому або на певних її географічних теренах. У контексті аналізу генези вітчизняної університетської освіти авторами даного періоду порушувалися питання організаційних засад та практики роботи інституту інспекції зі студентських справ. Це ґрунтовні праці М. Владимирського-Буданова „История Императорского Университета Св. Владимира”, „Пятидесятилетие Императорского университета Св. Владимира” [4; 5], А. Маркевича „Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета” [11] та Ф. Фортинського „Университет Св. Владимира в царствование императора Александра III” [17], що були підготовлені до ювілеїв названих університетів.

Зауважимо, що характерною ознакою окресленого історичного періоду стало розширення тематики досліджень щодо висвітлення історії становлення та розвитку окремих вищих навчальних закладів України. Наприклад, з історії Харківського університету кінця XIX – початку

XX століття відомо декілька робіт, написаних у дореволюційний період. Серед них праці, підготовлені до 100-річного ювілею університету: Д. Багалія „Опыт истории Харьковского университета (с 1802 по 1815 год)”, „Опыт истории Харьковского университета (с 1815 по 1835 год)”; Д. Багалія, М. Сумцова, В. Бузескула „Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 – 1905)” [1], К. Фойгта „Историко-статистические записки об Императорском Харьковскому университете и его заведениях от основания университета до 1859 года”. У них автори не лише розглядали питання реформування вітчизняної вищої школи протягом XIX століття, але й частково висвітлювали питання діяльності інспекції як структурного підрозділу університету (склад, порядок формування, напрями діяльності, ступінь підпорядкування органам державної влади).

Наукову цінність для розробки визначеної проблеми має й дослідження В. Бузескула „История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905 г.)”. Показово, що автор, концентруючи увагу на становищі професорів та студентів за статутом 1884 р., вдавався і до оцінки діяльності інституту інспекції [2].

Окрім названих праць у дореволюційний період виходили друком наукові розвідки, статті вчених, громадських діячів, в яких порушувалися окремі питання діяльності інспекції з огляду на аналіз характеру життя і побуту студентів в окреслений історичний період. Так, у статті „О материальном положении студентов и о средствах для улучшения их быта” [3] професор Н. Бунге, аналізуючи матеріальне становище студентів, звернув увагу на заходи, вжиті в цьому напрямі з боку інспекції. Професор Д. Нікольський у статті „О заболеваемости учащихся в высших учебных заведениях” [13], характеризує стан здоров'я студентської молоді, окреслив участь інспекції зі студентських справ у розв'язанні названої проблеми. У 1890 р. вийшла друком праця А. Георгієвського „Краткий исторический очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков” [6], у якій автор, поставивши за мету висвітлення „урядових заходів й чинних приписів щодо попередження студентських безчинств”, схарактеризував діяльність інспекції у цьому напрямі.

Окрему групу джерел дореволюційної історіографії з визначеної проблеми складають праці, присвячені аналізу урядової освітньої політики Російської імперії протягом другої половини XIX – початку XX століття (М. Гіляров-Платонов, Л. Головнін, А. Корнілов, С. Рождественський та інші). На особливу увагу в цьому контексті заслуговує праця С. Рождественського „Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802 – 1902 годов” [15], у якій автор, спираючись на документи, опубліковані у збірниках постанов і розпоряджень Міністерства народної освіти, дав оцінку діяльності інституту інспекції. Таким офіційним виданням протистояли праці радикально налаштованих авторів, зокрема Б. Чичеріна, Л. Мартова, П. Маслова, М. Покровського,

А. Потресова, А. Сибіряка, В. Фріче та інших, в яких піддано гострій критиці заходи Міністерства народної освіти щодо нової організації університетів за статутом 1884 р. Так, у нарисі М. Покровського „Общая политика правительства 1866 – 1892 годов” зазначалося, що період уведення статуту 1884 р. став етапом „цілеспрямованої політики, схваленої на особливому засіданні 1879 р.”. Саме на цій нараді було прийнято основи майбутньої програми реорганізації університетів: зменшення кількості студентів, підвищення плати за навчання, ліквідація автономії, що зумовили зміни в характері діяльності інспекції зі студентських справ в окреслений період.

У процесі наукового пошуку встановлено, що криза в галузі вищої освіти, яка охопила університети наприкінці XIX – на початку XX століття, викликала широку полеміку в російському суспільстві й зумовила появу цілої низки публікацій авторів ліберального напрямку як із університетського питання взагалі, так і студентського руху зокрема (В. Вернадський „Об основаних университетской реформы”, Б. Глинський „Университетские уставы (1755 – 1884)”, С. Мельгунов „Из истории студенческих обществ в русских университетах”, П. Мілюков „Университеты в России”, Є. Трубецький „К вопросу о причинах беспрестанно возникающих в наших университетах студенческих беспорядков”). У згаданих роботах діяльність інституту інспекції розглядалася переважно у негативному вимірі через призму політики Російської імперії в галузі вищої освіти, що знаходила відображення в університетських статутах та інструкціях для інспекції, де на законодавчому рівні визначалися права й обов’язки цього структурного підрозділу. Так, Б. Глинський у статті „Университетские уставы (1755 – 1884)”, порівнюючи дію статутів 1863 р. і 1884 р., звертав увагу на недоцільність виведення університетської інспекції з-під контролю вченої ради та підпорядкування її виключно попечителю. В. Воробйов у нарисі „К истории наших университетских уставов”, надаючи оцінку університетських статутів 1863 та 1884 рр., вказав на основні зміни у функціях університетської інспекції.

До загальних праць, які зосереджували увагу на участі демократичного студентства в антиурядовому русі, належать роботи Р. Видріна, Г. Енгеля, В. Горохова, В. Черткова. У згаданих роботах увага приділялася переважно аналізу академічного та політичного руху студентства, простежувалися його основні етапи та еволюція і в цьому контексті побіжно висвітлювалися питання діяльності інспекції під час студентських заворушень.

Результати наукового пошуку дозволяють констатувати, що подальший розвиток досліджувана проблема дістала у радянській історіографії. Відновлення в СРСР університетської освіти (1934 р.) зумовило появу оцінки її попередньої історії. Для підкреслення переваг радянської системи вищої освіти вченими цього часу було підхоплено критику дореволюційних авторів щодо організації університетської освіти

наприкінці XIX – на початку XX століття, зокрема діяльності інституту інспекції.

Науковий інтерес з огляду на досліджувану проблему мають ґрунтовні узагальнюючі праці з історії Харківського університету. Вони виходили як правило до ювілею названого університету: „Краткий очерк истории Харьковского государственного университета имени О. М. Горького в годы Великой Октябрьской революции” (1940 р.), „Харьковский государственный университет имени О. М. Горького за 150 лет: 1805 – 1955” (1955 р.), „Харьковский государственный университет имени О. М. Горького: 1805 – 1980” (1980 р.). У названих працях уведення статуту 1884 р. розглядалося як політична справа урядовців, а організація навчального процесу зазнавала критики через відірваність від життя, політичну реакцію, незабезпеченість науково-допоміжної бази тощо. У цілому для вказаних робіт характерне підкреслення негативних наслідків запровадження статуту 1884 р., крізь призму яких оцінювалася й діяльність інституту інспекції.

Як відомо, жорсткі ідеологічні настанови радянської доби, що вимагали давати виключно класову оцінку подіям і явищам минулого, деформували реальну картину розвитку вітчизняної вищої освіти. Лише наприкінці 70-х – на початку 80-х років XX століття вийшли друком ґрунтовні узагальнюючі праці П. Зайончковського, Р. Еймонтової [19], О. Іванова [8], В. Лейкіної-Свірської, Г. Щетиніної [18], в яких автори в межах загального аналізу стану університетської освіти в Російській імперії другої половини XIX – початку XX століття побіжно торкалися й особливостей діяльності інспекції зі студентських справ, зокрема питань підзвітності та підконтрольності цього структурного підрозділу іншим управлінським інституціям. Наприклад, у монографії „Университеты в России и устав 1884 года” Г. Щетиніна, аналізуючи дію статутів 1863 і 1884 рр., акцентувала увагу на суттєвому зростанні повноважень цього структурного підрозділу у період дії статуту 1884 р., виведення його з-під підпорядкування вченої ради, правління, ректора й запровадження підзвітності виключно попечителю.

Проте, починаючи з 90-х років XIX століття, за умов проголошення незалежної демократичної Української держави та зміни методологічних підходів до вивчення політичних процесів в суспільстві, в історіографії університетської освіти розпочався період, що характеризується переосмисленням історії української нації в усіх її проявах, переходом на позиції об’єктивності й історизму. Суттєвим здобутком сучасної української історіографії є переорієнтування досліджень з проблем політичної історії на соціальну. Так, уже наприкінці 90-х років вийшла друком монографія Н. Левицької „Студентство України в кінці XIX – на початку XX століть” [10], присвячена аналізу становища студентства підросійської України. Авторка значну увагу приділила аналізу політики уряду стосовно формування контингенту студентів вищих навчальних закладів, його

соціальному складу, участі в громадських рухах, але діяльність інспекції зі студентських справ фактично залишилася поза увагою дослідниці.

В останні десятиліття спостерігається суттєве поживлення суто історичних досліджень щодо розробки студентської проблематики. Низку дисертаційних робіт (Т. Дацюк, Г. Косінова, І. Посохов, О. Рафальський), присвячено проблемі участі молоді України в громадсько-політичному житті кінця XIX – початку XX століття. Утім названі автори, намагаючись висвітлити місце національних проблем в загальнодемократичному русі студентства, приділяли більше уваги загальнореволюційним процесам, характеризуючи питання діяльності інспекції зі студентських справ досить фрагментарно.

Важливе загальнонаукове значення з огляду на висвітлення місця та ролі інспекції зі студентських справ у системі університетської освіти України досліджуваного періоду мають монографії та дисертаційні роботи учених з історії педагогіки (Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Б. Євтух, Л. Зеленська, С. Золотухіна, О. Микитюк), присвячені аналізу специфіки освітньо-педагогічних проблем вищої школи України XIX століття. Зокрема, у дослідженні О. Микитюка „Становлення й розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект)” [12], висвітлено діяльність інспекції зі студентських справ через призму науково-дослідної роботи студентів, адже саме на інспекцію покладалися обов'язки надання грошової допомоги, звільнення від оплати за навчання, що слугували стимулом для виконання науково-дослідницьких завдань. У монографії Л. Зеленської „Учена рада університету: історія, теорія, досвід” [7] розкрито теоретичні питання організації діяльності інспекції як структурного підрозділу університету, схарактеризовано форми його взаємодії з ученою радою та правлінням.

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що діяльність інспекції зі студентських справ в історичній ретроспективі складає коло наукових інтересів і російських учених, зокрема (А. Андрєєва, Є. Вишленкової, Н. Ладижець, Ф. Петрова, А. Ревушкіна та інших). Проте визначена проблема до цього часу не стала предметом окремого дослідження.

Особливе місце в історіографії проблеми посідають праці дослідників – представників української діаспори, написані часто безпосередніми учасниками конкретних національно-визвольних подій. Це праці Ю. Коллард, В. Леник, П. Феденко, в яких діяльність інспекції в університетах України другої половини XIX – початку XX століття оцінювалася виключно негативно через призму революційного студентського руху. На особливу увагу серед праць зазначених дослідників заслуговує дослідження С. Сірополка „Історія освіти в Україні” [16]. Аналізуючи організацію університетської освіти в Україні в окреслений історичний період, автор виокремив функції інспекції як структурного підрозділу, наголошуючи на відсутності подібної інституції у європейських університетах.

Таким чином, історіографічний аналіз проблеми діяльності інституту інспекції в університетах України другої половини XIX – початку XX століття дозволив виокремити декілька груп історико-педагогічних джерел, що тією чи іншою мірою висвітлюють визначену проблему (узагальнюючі праці, присвячені діяльності окремих університетів, монографії, дисертаційні роботи, статті). Установлено, що на різних етапах розвитку вітчизняної університетської освіти підходи науковців до оцінки місця, ролі, значення, функцій інспекції зі студентських справ в структурі університетів суттєво різнилися. Вони знайшли належне відображення як у дореволюційній, так і радянській та сучасній українській і російській історіографії, а також працях учених, що представляють українську діаспору. Проте на сьогодні в науковому просторі практично відсутні роботи, в яких би в узагальненому вигляді було представлено діяльність інспекції зі студентських справ у період другої половини XIX – початку XX століття.

Перспектива подальших досліджень має бути спрямована на вивчення основних етапів діяльності інституту інспекції зі студентських справ в університетах України протягом другої половини XIX – початку XX століття.

Список використаної літератури

- 1. Багалея Д. И.** Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 – 1905) / Д. И. Багалея, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. – Х.: Тип. А. Дарре, 1906. – 329 с.
- 2. Бузескул В. П.** История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905) / В. П. Бузескул. – Х.: Тип. ун-та, 1905. – 89 с.
- 3. Бунге Н. О.** О материальном положении студентов и о средствах для улучшения их быта. – К.: Тип. ун-та, 1872. – 24 с.
- 4. Владимирский-Буданов М. Ф.** История Императорского Университета Св. Владимира, 1884. – Т. 1: Университет Св. Владимира в царствование Императора Николая Павловича. – К.: Тип. Императ. ун-ва Св. Владимира, 1884 – 674 с.
- 5. Владимирский-Буданов М. Ф.** Пятидесятилетие Императорского университета Св. Владимира, 1834 – 1884: речь произнесенная на юбилейном акте университета ординарным профессором М. Ф. Владимирским-Будановым / М. Ф. Владимирский-Буданов. – К.: Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1884. – 59 с.
- 6. Георгиевский А. И.** Краткий исторический очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков / А. И. Георгиевский. – СПб.: Тип. В. С. Балашова, 1890. – 320 с.
- 7. Зеленська Л. Д.** Учена рада університету: історія, теорія, досвід: монографія / Л. Д. Зеленська; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х.: ХНАДУ, 2011. – 480 с.
- 8. Иванов А. Е.** Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М.: Ин-т рос. истории, 1991. – 392 с.
- 9. Косінова Г. О.** Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX століття: дис.... канд. іст. наук: 07.00.01 / Г. О. Косінова; Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 288 с.

10. Левицька Н. М. Студентство України в кінці XIX – на початку XX століть: автореф. дис... на здобуття наукової ступені канд. іст. наук / Н. М. Левицька. – Київ, 1998. – 17 с. **11. Маркевич А. И.** Двадцатипятилетие императорского Новороссийского университета: ист. записка экстраординарного профессора А.И. Маркевича и академические записки / А. И. Маркевич. – Одесса: Эконом. тип., 1890. – 734 с. **12. Микитюк О. М.** Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект) / О. М. Микитюк. – Х.: ОВС, 2001. – 256 с. **13. Никольский Д. П.** О заболеваемости учащихся в высших учебных заведениях / Д. П. Никольский. – СПб.: Тип. Я. Грей, 1904. – 19 с. **14. Посохов І. С.** Студентська субкультура: становлення та еволюція (на матеріалах російських університетів XIX – початку XX ст.): дис...канд. іст. наук: 07.00.02 / І. С. Посохов. – Х.: Б.в., 2010. – 222 с. **15. Рождественский С. В.** Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802 – 1902) / С. В. Рождественский. – СПб.: Мин. народ. просв., 1902. – 785 с. **16. Сірополко С.** Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. – К.: Наук.думка, 2001. – 912с. **17. Фортинский Ф. Я.** Университет Св. Владимира в царствование Императора Александра III, 1881 – 1894 / Ф. Я. Фортинский. – К.: Тип. Имп. ун-ва Св. Владимира, 1900. – 35 с. **18. Щетинина Г. И.** Университеты в России и устав 1884 года / Г. И. Щетинина. – М.: Наука, 1976. – 232 с. **19. Эймонтова Р. Г.** Русские университеты на грани двух эпох / Р. Г. Эймонтова. – М.: Наука, 1985. – 349 с.

Павинська Н. А. Історіографія діяльності інституту інспекції в університетах України другої половини XIX – початку XX століття

У статті здійснено аналіз науково-педагогічних джерел, які висвітлюють питання діяльності інституту інспекції із студентських справ в університетах України другої половини XIX – початку XXI століття, проведено їх систематизацію в контексті дореволюційної, радянської, сучасної української та російської історіографії.

Ключові слова: історіографія, університети, інститут інспекції, діяльність.

Павинская Н. А. Историография деятельности института инспекции в университетах Украины второй половины XIX – начала XX века

В статье осуществлен анализ научно-педагогических источников, которые освещают вопрос деятельности института инспекции по студенческим делам в университетах Украины второй половины XIX – начала XX века, проведена их систематизация в контексте дореволюционной, советской, современной украинской и российской историографии.

Ключевые слова: историография, университеты, институт инспекции, деятельность.

Pavyns'ka N. A. Historiography of Activity of Institute of Inspection at Universities of Ukraine of the Second Half XIX – the XX Century Beginnings

In the article an analysis is carried out scientifically pedagogical sources which light up the question of activity of institute inspection from student businesses in the universities of Ukraine of the second half XIX – beginning of XX age, their systematization is conducted in the context of pre-revolution, soviet, modern Ukrainian and Russian historiography.

Key words: historiography, universities, institute o finspection, activity.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Зеленська Л. Д.

УДК 37.015.3:159.922.72

І. О. Петухова

**ПОГЛЯДИ ДОРЕВОЛЮЦІЙНИХ ДОСЛІДНИКІВ
НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІАГНОСТИКУ
РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

Актуальність узагальнення поглядів дореволюційних дослідників на психолого-педагогічну діагностику розумових здібностей учнів має велику науково-практичну цінність та потребує детального історико-педагогічного аналізу, оскільки модернізовані ідеї минулого впроваджуються в умовах сучасної освітньої практики з метою цілісного вивчення особистості на різних вікових етапах її розвитку. Зазначимо, що питанню діагностики розумових здібностей у дослідженні окремих персоналій дореволюційного періоду приділяли значну увагу сучасні історики педагогіки Л. Акімова, Н. Дічек, О. Сухомлинська, Т. Філімонова. Проте, на нашу думку, варто подати узагальнені погляди Г. Россолімо, О. Лазурського, В. Кащенко, М. Ланге, які стали новаторами в освітній практиці дореволюційного періоду, оскільки сприяли ретрансляції та впровадженню у вітчизняну педагогічну практику прогресивних зарубіжних ідей, які, після остаточного становлення Радянської влади на території України, були заборонені на тривалі роки.

Російський психіатр, невролог і психолог Григорій Іванович Россолімо (1860 – 1928), проаналізувавши зарубіжні методи дослідження розумової відсталості Біне-Сімона та Санте-де-Санктіса, визнав їх такими, що не висвітлювали таких патологічних відтінків розумової відсталості як

„дебілізм”, „імбіцилізм”, тому першим серед вітчизняних та зарубіжних спеціалістів створив комплексну систему тестів під назвою „Психологічні профілі Россолімо”, яка всебічно досліджувала особистість та кількісно вимірювала інтелектуальний розвиток дитини в цілому [8]. Перша серія „психологічних профілів” (1909) досліджувала 11 психічних процесів (увага, воля, точність сприйняття, зорова пам’ять, запам’ятовування елементів мови, чисел, осмислення, комбінаторні здібності, кмітливність, уява, спостережливість) складалась з окремих 38 тестів. Під профілями Г. Россолімо розглядав спосіб зображення результатів психологічних досліджень у формі графічних зображень (профілів) через з’єднання найвищих числових точок, отриманих при дослідженні окремої властивості особистості [8]. Сутність кількісної характеристики показника зводилась до фіксації висоти одинадцяти психічних процесів, максимум сили яких був оцінений в десять одиниць, причому в основу визначення висоти кожного процесу було покладено принцип позитивних і негативних відповідей на 10 запитань до кожної задачі.

Так, кожен з досліджуваних пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів був зафіксований на осі ординат. На осі абсцис дослідник фіксував рівень розвитку по кожному психічному процесу, що мав показники від одного до десяти: 1 – мінімальний, 10 – максимальний. Наприкінці дослідження всі точки графіка з’єднувались однією лінією, що являло собою детальний психологічний профіль, який демонстрував сильні та слабкі сторони психічного розвитку дитячої особистості [8].

Процедура тестування за „Психологічними профілями Россолімо” тривала від 3,5 до 4 годин інтенсивної роботи експериментатора та досліджуваного. Результатом трирічної роботи по вдосконаленню психологічних профілів, яка була спрямована на зменшення тривалості процедури тестування, скорочення числа завдань, пристосування даного методу до шкільної практики з метою відбору дітей до нормальних чи допоміжних шкіл, стала видозмінена серія тестів під назвою „Короткий метод дослідження розумової відсталості” (1914), який складався з 27 тестів і вимагав від 10 до 30 хвилин.

Г. Россолімо наголошував на необхідності визначення потенційних розумових здібностей дитини до початку навчання у школі, що, на думку педагога, допомагало одразу спрямувати дитину до відповідного навчально-виховного закладу. Дореволюційні погляди щодо диференціації дітей знаходять своє відображення у сучасній освітній практиці, коли провідні навчальні загальноосвітні заклади здійснюють діагностику розумових здібностей майбутнього школяра з метою формування класів з найбільш здібних до навчання учнів.

На наше переконання, Г. Россолімо, працюючи над методами діагностики норми та патології розумового розвитку дитини, вніс у практику психолого-педагогічного тестування наступні позитивні тенденції. По-перше, психіатру належить ідея кількісного вимірювання рівня сформованості психічних процесів. По-друге, в основу результатів

тестування покладено принцип кількісного підрахунку позитивних відповідей. По-третє, започаткований графічний аналіз результатів дозволив прослідкувати динаміку розвитку дитини по кожній позиції.

Експериментально-дослідницькі погляди психолога Олександра Федоровича Лазурського (1874 – 1917) зосередились навколо вивчення особистості школярів шляхом цілеспрямованого спостереження та паралельного проведення психолого-педагогічних дослідів (1908). Зауважимо, що спостереження здійснювались вихователями, які добре знали своїх вихованців у побуті на основі заздалегідь розробленої програми, що включала розділи: почуття, асоціації, пам'ять. До безпосередніх дослідів, що вивчали швидкість та координацію рухів, особливості розумової діяльності, уваги, пам'яті, були включені наступні:

- 1) ставлення крапок на папері (сучасний варіант тесту „Інтелектуальна лабільність”);
- 2) рахування,
- 3) вибір літер з друкованого тексту (сучасний варіант тесту „Коректурна проба”),
- 4) заучування вірша,
- 5) складання фраз з поданих слів [4, с. 139].

У 1916 році дослідником було розроблено розширену програму дослідження особистості дітей 10 – 12 років на основі природного експерименту, яка, окрім оцінки інтелектуальної сфери, передбачала дослідження почуттів, волі та рухової сфер. Дана програма поєднала в собі такі аспекти шкільного життя як: заучування і відтворення; написання твору; опис тварини; розв'язання арифметичної задачі; малювання; аналіз прочитаного; відповіді на питання з природознавства; гімнастику; ручну працю. Проте, якщо Г. Россолімо графічно зображував результати розвитку психічних процесів, то О. Лазурський висловив думку стосовно графічного аналізу динаміки успішності за основними напрямками шкільної роботи [3].

Втілив ідеї Г. Россолімо щодо дослідження норми та патології розумового розвитку у практичну діяльність, поставивши їх на користь дитині, сім'ї та школі дефектолог Всеволод Петрович Кащенко (1870 – 1943), організувавши у 1908 році приватний санаторій-школу для дітей з „інтелектуальною недорозвиненістю й труднощами поведінки”. До даного навчально-виховного закладу приймалися діти 4 – 16 років обох статей з „недостатнім розумовим розвитком”, поганою пам'яттю, „важким характером” тощо. У дореволюційний та післяреволюційний періоди перераховані вище психічні відхилення ототожнювались з терміном „дефективність”. До „дефективних” відносили: відсталих дітей, що зустрічались у середній школі; дітей, що мали розумові відхилення, погану зосередженість, низьку працездатність, слабку пам'ять і вважалася невстигаючими у навчанні; дітей з девіантною поведінкою.

До основних причин дефективності В. Кащенко було віднесено: погану спадковість; негативний вплив оточуючого середовища; помилки у

вихованні батьків; сімейні негаразди; нерівність ставлення батьків до дитини; нерозумну, сліпу любов; сімейні установки та стереотипи.

Не знімав відповідальності за нормальний розумовий розвиток дитини педагог і зі школи, виокремивши ряд недоліків в її організації, які призводили до дефективності. Так, на думку вченого, пересічна школа не мала індивідуального підходу до учнів, оскільки орієнтувалася на середнього учня, під якого розроблялись програми, режим дня, підбиралися методи роботи. Відсутність диференційованого підходу посилювала проблему навчання сильних та слабких дітей, сприяла дитячій нервозності, атмосфері загального напруження в класі. Іншою проблемою педагог вважав вербалізм викладання, який сприяв тому, що учень поведився на уроці як пасивний слухач, який, через відсутність наочного матеріалу, сприймав навчальну інформацію відповідно до попередньо набутого досвіду та рівня розумового розвитку і, як наслідок, не завжди адекватно розумів матеріал [2]. Таким чином, спадковість, батьки, оточуюче середовище, недоліки в організації навчально-виховного процесу сприяли збільшення кількості „дефективних” дітей у школах.

Серед вітчизняних дослідників дореволюційного періоду, які займалися проблематикою експериментальних досліджень, вивчаючи психоемоційний стан дитини та її психічні особливості, був Микола Миколайовича Ланге (1858 – 1921), наукові погляди якого сформувались під впливом прикладних ідей В. Вундта, в лабораторії якого український психолог проходив стажування.

Експериментально-педагогічна діяльність на теренах України була розпочата М. Ланге у 1879 р., коли ним було здійснено психолого-педагогічну діагностику світогляду шестирічних дітей. Ідея дослідження, в якому взяло участь 800 дітей (500 – із міста, 300 – із села), полягала в тому, що дітям пропонувалося 14 відкритих запитань різних категорій, на які вони давали вичерпні відповіді. У ході даного тестування психолог виявив розбіжності у світосприйнятті дітей міста та села. Отримані результати були витлумачені з тієї позиції, що вчитель при вивченні нового матеріалу повинен обов'язково спиратися на попереднє коло уявлень учнів, які не можуть бути загальноприйнятими для всіх, оскільки „помиляється той учитель, який думає, що можна навчати, маючи перед собою білий аркуш паперу” [1, с. 469].

Порушуючи проблему дослідження особистості, педагог зазначав, що до основних складових свідомості дитини належать: емоції, воля та пізнання. Працюючи над дослідженням емоційної сфери з 1885 р., М. Ланге як представник експериментальної психології зазначав, що *емоції* – це усвідомлення змін у нервово-судинній системі організму людини, які відбивають ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності. До основних емоцій М. Ланге відносив печаль, радість, страх, гнів. На думку дослідника, вивчення емоцій можливе на основі внутрішнього та зовнішнього спостереження, оскільки інші методи дослідження емоцій не можуть бути ефективними [7].

Волею дослідник називав всі дієві стани свідомості – від інстинктивних потягів до розумової діяльності. Решта елементів свідомості відносив до *пізнання*, основні види якого становлять відчуття, пригадування, сприйняття, мислення. Відчуттями вважав пізнавальні стани свідомості, які не залежали від волі; пригадане, поновлене у свідомості відчуття називав пам'яттю. Відчуття й пам'ять склали зміст знань і характеризувалися тим, що кожне з них могло бути усвідомлене окремо, а мислення завжди передбачало співвідношення декількох співвідношень факторів у зв'язку. Якщо емоції вивчались на основі спостереження, то увага, мислення, пам'ять, воля – за допомогою експериментальних методів [6].

У 1893 р. М. Ланге була оприлюднена думка щодо того, що при університетах необхідно створювати кабінети для експериментального вивчення психічних особливостей як таких, що дозволять отримати об'єктивні результати. Перша вітчизняна психологічна лабораторія була відкрита у 1895 р. при Новоросійському університеті (м. Одеса), у ній український вчений самостійно проводив дослідження з метою визначення особливостей коливання уваги, результати яких були покладені в основу його докторської дисертації „Психологічні дослідження. Закон перцепції. Теорія вольової уваги” (1893) [5].

Таким чином, коло дослідницьких інтересів М. Ланге було зосереджено на тестуванні особливостей дитячого світогляду, емоційно-вольової та пізнавальної сфер.

Створення першої психологічної лабораторії послугувало поштовхом до відкриття альтернативних закладів по всій Україні і стало вагомим внеском у справу систематизації експериментальних досліджень на основі тестування. М. Ланге продемонстрував вітчизняній спільноті пріоритетність та актуальність експерименту дня психолого-педагогічної науки.

Отже, проблема діагностики розумових здібностей дитини отримала широкого розповсюдження наприкінці XIX століття, коли прогресивні вчені мали можливість вільно набувати практичного досвіду у науково-практичних установах Європи. Основним внеском Г. Россолімо у справу діагностики розумових здібностей дитини стало створення „Психологічних профілів”, які визначали динаміку сформованості психічних процесів дитини. Експериментальною новацією О. Лазурського стала розробка розширеної програми діагностики інтелектуальної, емоційно-вольової та рухової сфер дитини. Практичного застосування набули методи розумової діагностики у санаторії-школі „для дефективних дітей”, який був створений В. Кащенко, вивчення особливостей коливання уваги у практиці психологічної лабораторії, започаткованої М. Ланге. Перспективою подальших розвідок є аналіз практичної діяльності навчально-виховних установ дореволюційного періоду, які здійснювали психолого-педагогічну діагностику.

Список використаної літератури

1. Безобразова М. Про кругозір дітей / М. Безобразова // Дошкільне виховання. – 1911. – № 6. – С. 460 – 470. **2. Кащенко В. П.** Санаторий-школа для дефективних дітей / В. П. Кащенко. – Москва, 1912. – 31 с. **3. Лазурский А. Ф.** Доклад, прочитанный на III съезде экспериментальной педагогики / А. Ф. Лазурский // Вестник воспитания. – 1916. – № 5. – С. 17 – 23. **4. Лазурский А. Ф.** Школьные свойства / А. Ф. Лазурский. – СПб, 1908. – 159 с. **5. Ланге Н.** Психологические исследования. Закон перцепции, теория волевого внимания / Н. Ланге. – Одесса, 1893. – 296 с. **6. Ланге Н.** Учебник логики / Н. Ланге. – Одесса, 1898. – 237 с. **7. Ланге Н.** Эмоции. Психофизиологический этюд / Н. Ланге. – Москва : Типография Кольчугина, 1896. – 95 с. **8. Россолимо Г. И.** Психологические профили. Часть 1.: Методика. – СПб., 1910. – 52 с.

Петухова І. О. Погляди дореволюційних дослідників на психолого-педагогічну діагностику розумових здібностей

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз поглядів дореволюційних дослідників на діагностику розумових здібностей учнів. Описано персональний внесок вітчизняних педагогів у справу створення діагностичних методик. Проаналізовано діяльність психологічної лабораторії (м. Одеса) та спеціалізованого навчально-виховного закладу (м. Москва), в межах яких здійснювалась діагностика розумових здібностей учнів.

Ключові слова: психологічні профілі, дефективність, девіантна поведінка, емоційно-вольова сфера, розумова відсталість.

Петухова И. А. Взгляды дореволюционных исследователей на психолого-педагогическую диагностику умственных способностей

В статье совершен историко-педагогический анализ взглядов дореволюционных исследователей на психолого-педагогическую диагностику умственных способностей учеников. Описан персональный вклад отечественных педагогов в создание диагностических методик. Проанализировано деятельность психологической лаборатории (г. Одесса) и специализированного учебно-воспитательного заведения (г. Москва), в практике которых осуществлялась диагностика умственных способностей учеников.

Ключевые слова: психологические профили, дефективность, девиантное поведение, эмоционально-волевая сфера, умственная деятельность.

Petukhova I. O. Opinions pre-Revolutionary Researchers Psycho-educational Assessment of Mental Abilities

The article presents the historical and pedagogical analysis of pre-revolutionary views of researchers to diagnose mental abilities of students. We describe a personal contribution to domestic teachers to the creation of diagnostic

methods. The activity of the psychological laboratory (Odessa) and specialized educational institution (Moscow), within which the diagnosis was made mental abilities of students.

Key words: Psychological profiles, defektyvnist deviant behavior, emotional and volitional, mental retardation.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., Філімонова Т. В.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

УДК 378.014.6:005.6

Е. А. Ефимова

УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ КАК ФАКТОР ОБРАТНОЙ СВЯЗИ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Качество подготовки специалистов в учреждении высшего образования в первую очередь оценивается конкурентоспособностью выпускников на рынке труда. Это влечет за собой необходимость налаживания устойчивых связей с потенциальными работодателями выпускников вуза. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, который реализуется в российских вузах с 2010 г., предполагает привлечение работодателя на всех этапах образовательного процесса – от проектирования образовательной программы до оценки качества подготовки выпускников. Постоянное отслеживание динамики удовлетворенности работодателей уровнем профессиональной компетентности молодых специалистов позволяет вузу своевременно реагировать на запросы рынка труда. Эффективным средством учета мнений работодателей является мониторинг их удовлетворенности качеством подготовки молодых специалистов – выпускников конкретного вуза [4, 5].

Систематическое проведение мониторинга позволяет вузу с одной стороны владеть актуальной информацией о мнении работодателей относительно качества подготовки молодых специалистов – выпускников вуза, а с другой стороны – обеспечить устойчивые связи с рынком труда, что является важным фактором формирования лояльности работодателей к вузу [2].

Целью нашей статьи является определение управленческого решения как фактора обратной связи с работодателями выпускников вуза.

Под лояльностью к вузу мы понимаем положительное отношение активных заинтересованных сторон к образовательным услугам, предоставляемым вузом, а так же к другим аспектам его жизнедеятельности.

Обеспечению лояльности работодателей к вузу способствуют управленческие решения, принятые на основе мониторинговой информации об их требованиях к подготовке выпускников данного вуза. Такие решения являются важнейшим фактором обратной связи между вузом и рынком труда.

Вслед за С. А. Ивановым *управленческое решение* мы рассматриваем как директивный акт целенаправленного воздействия на объект управления, основанный на анализе достоверных данных, характеризующих

конкретную управленческую ситуацию, определение цели действий, и содержащий программу достижения цели [1, с. 87].

Обратная связь между вузом и работодателями будет эффективной только в том случае, когда посылаемое сообщение имеет значение для обеих сторон. Поэтому организация такой связи является одним из структурных элементов в алгоритме принятия управленческих решений в вузе. Запросы работодателей, выявленные посредством мониторинга и положенные в основу этих решений, обеспечивают их значимость как для рынка труда, заинтересованного в компетентных молодых специалистах, так и для вуза, заинтересованного в повышении своей конкурентоспособности.

Под *алгоритмом принятия управленческого решения* мы понимаем определенную последовательность действий субъектов различного уровня управления (ректор, декан, заведующий кафедрой), направленных на достижение целей, обеспечивающих улучшение качества образовательного процесса в вузе.

В теории менеджмента, а также в работах педагогов, исследующих проблемы управления в образовательных системах, предлагаются различные варианты шагов в алгоритме принятия управленческих решений (Голубков В.П., Иванов С. А., Крутова О. Э., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Попов В. Г., Ременников В. Б. и др.). Опираясь на данные исследования, а также на результаты опытно-экспериментальной работы, проводимой нами на базе ФГБОУ ВПО „Волгоградский государственный социально-педагогический университет” с 2008 г. по настоящее время, мы разработали алгоритм принятия управленческих решений. Специфика разработанного алгоритма заключается в том, что основным источником информации для принятия управленческих решений являются результаты мониторинга требований работодателей к качеству подготовки выпускников.

Первый шаг алгоритма – *мониторинг требований работодателей*. По мнению Попова В. Г. и Голубкова В. П. хорошо организованный мониторинг „вписывается в алгоритм маркетинговых услуг в образовании, обеспечивая информационную стабильность и предотвращая дефицит информации, необходимой для принятия управленческих решений” [1]. В практике работы ВГСПУ Центр мониторинга качества подготовки специалистов (далее – Центр мониторинга) при поддержке Министерства образования и науки Волгоградской области ежегодно проводит анкетный опрос руководителей образовательных учреждений Волгограда и области относительно их удовлетворенности качеством подготовки молодых специалистов – выпускников ВГСПУ, окончивших вуз в течение последних пяти лет. В опросе принимают участие руководители образовательных учреждений Волгограда и области. В среднем количество респондентов опроса ежегодно составляет около 150 человек. Такая выборка позволяет получать репрезентативную статистическую информацию об

удовлетворенности работодателей качеством подготовки молодых специалистов – выпускников ВГСПУ.

Второй шаг алгоритма – *анализ данных и формулирование проблемных областей*. Данная работа осуществляется членами Центра мониторинга с привлечением компетентных специалистов по конкретным узкоспециальным направлениям. Количественные данные обрабатываются с помощью таблиц, специально разработанных в программе Excel; качественные данные анализируются и обобщаются в смысловые группы с указанием частоты упоминания каждой сильной и слабой стороны в подготовке выпускников ВГСПУ. Как правило, статистические данные систематизируются по специальности, которую получил выпускник; по уровню образовательного учреждения, в котором выпускник работает; по году выпуска молодого специалиста; а также по группе характеристик компетентности молодого специалиста (знания выпускника, его умения и профессионально-личностные качества). Такой многосторонний анализ позволяет конкретизировать сильные и слабые стороны в подготовке выпускников, выявить закономерности в проявлении качества профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Третий шаг предполагает *формирование проекта управленческих решений*. Эта работа осуществляется на заседаниях Совета по качеству ВГСПУ – коллегиального органа под руководством ректора вуза. В состав Совета входят проректоры, представители факультетов, а также руководители управленческих структур учебного и научного профиля, что обеспечивает объективность и всесторонность обсуждения проблемных вопросов, связанных с улучшением качества подготовки специалистов в университете. Ознакомившись с актуальными требованиями работодателей, члены Совета корректируют проект управленческих решений с учетом имеющихся в вузе педагогических, информационных, временных, материальных и других ресурсов. В случае если Совет по качеству не обладает необходимой компетенцией в решении каких-либо выявленных проблем, вопрос выносится на обсуждение других коллегиальных органов – Совета университета, конференции трудового коллектива и др. Все решения, принятые на Совете по качеству, утверждаются ректором вуза. Например, результаты опроса 2012 года показали, что многие работодатели не удовлетворены готовностью выпускников ВГСПУ к работе со школьной документацией. В результате обсуждения данной проблемной области на Совете по качеству, а также на заседании Академической комиссии, было принято решение о введении на всех педагогических специальностях курса по выбору студентов „Работа со школьной документацией”.

Четвертый шаг алгоритма – *делегирование управленческих решений на различные уровни управления*. Как правило, основная часть проблемных областей, выявленных в результате мониторинга требований работодателей, а, следовательно, и основная часть принятых управленческих решений, касается конкретных образовательных программ, закрепленных за каким-либо факультетом или кафедрой. Разработчиками образовательных

программ являются конкретные преподаватели или коллективы преподавателей. В этом случае руководство вуза делегирует управленческое решение на уровень факультета/кафедры; руководство факультета/кафедры решает вопрос о его дальнейшем делегировании на уровень конкретного преподавателя, либо оставляет исполнение решения за собой. Управленческие решения, касающиеся стратегических вопросов качества организации образовательного процесса в вузе, руководство вуза всегда оставляет за собой. Мониторинг мнений работодателей последних лет показал стабильно низкий уровень удовлетворенности работодателей готовностью молодых специалистов к осуществлению воспитательной деятельности (в том числе и низким уровнем мотивации), к работе классного руководителя. В связи с этим на кафедру педагогики ВГСПУ было делегировано управленческое решение о разработке магистерской программы „Воспитательная деятельность”, которая направлена на подготовку магистров, способных использовать современные методики и технологии для обеспечения качества воспитательной деятельности, диагностировать воспитательные результаты и проектировать педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучаемых. В 2013/2014 уч. г. будет осуществляться первый набор на эту магистерскую программу.

Пятый шаг алгоритма – *постановка конкретных задач* – имеет разветвленную структуру и включает в себя три уровня реализации управленческого решения: уровень вуза, уровень факультета/кафедры, уровень преподавателя. Субъекты управления на этих уровнях мобилизуют необходимые ресурсы, проводят организационную работу и непосредственно реализуют управленческое решение. Например, ежегодно кафедры пересматривают содержание учебно-методических комплексов учебных дисциплин (УМКД) с целью актуализации содержания и образовательных технологий, а также устранения проблемных областей, выявленных в результате мониторинга требований работодателей и анализа хода и результатов образовательного процесса. Все решения о доработке или переработке УМКД фиксируются в протоколе заседания кафедры, что позволяет строго соблюдать сроки выполнения данной работы, а также определять преподавателей, ответственных за выполнение конкретных поручений.

Следующий, шестой шаг – это *организация обратной связи с заинтересованными сторонами*. В данном случае речь идет обо всех заинтересованных сторонах, которые затрагивают принятые управленческие решения. Основной заинтересованной стороной, которую необходимо проинформировать о реализованном управленческом решении, является работодатель. Кроме того, если управленческое решение касается образовательного процесса, необходимо проинформировать непосредственных его участников – студентов и преподавателей. В ряде случаев нововведения, осуществленные на уровне всего вуза, могут

заинтересовать широкую общественность – другие вузы, а также учредителя с целью распространения опыта.

Информирование может осуществляться как через внутренние и внешние средства массовой информации, так и через мероприятия, организуемые на базе вуза (дни открытых дверей, конференции, круглые столы и т. д.). Например, помимо регулярного обновления контента на информационном ресурсе университета, в ВГСПУ ежегодно проводится выставка вакансий, куда приглашаются работодатели образовательных и социальных учреждений Волгограда и области. Со студентами выпускных курсов работодатели организуются деловые игры, мероприятия информационного характера, а также круглые столы, где работодатели могут получить всю необходимую информацию об организации образовательного процесса в вузе, а также лично пообщаться со своими потенциальными сотрудниками.

Заключительный, седьмой шаг – *внутренняя оценка эффективности управленческих решений*, принятых по результатам мониторинга требований работодателей. На данном этапе происходит оценка эффективности не только каждого конкретного управленческого решения, но и их совокупности, которая должна обеспечить комплексное воздействие на проблемные области в подготовке выпускников. Внутренняя оценка эффективности необходима, т. к. она позволяет предположить возможное изменение в удовлетворенности работодателей проблемной областью, на устранение которой оно было нацелено. В конце учебного года структурные подразделения университета формируют отчет о проделанной работе. На основе этих данных формируется общевузовский отчет, в котором осуществляется анализ показателей, свидетельствующих об эффективности деятельности вуза по улучшению качества образовательного процесса. Как правило, этот вопрос обсуждается на Совете университета, а решения, принятые на заседании, ложатся в основу плана работы вуза на следующий учебный год.

Описанный алгоритм является циклическим, т. е. после внутренней оценки эффективности принятых и реализованных управленческих решений вновь проводится мониторинг требований работодателей, что обеспечивает непрерывность в осуществлении взаимодействия между вузом и рынком труда.

Обратная связь с работодателями как заинтересованной стороной позиционирует вуз как открытое образовательное учреждение, готовое к диалогу с рынком труда в целях повышения качества образовательных услуг. Систематическое информирование работодателей о деятельности вуза по учету их требований способно поднять авторитет вуза и в глазах абитуриентов как учреждения, реагирующего на актуальные запросы рынка труда, и в глазах работодателей – как учреждения, выпускающего специалиста, соответствующего этим запросам.

Таким образом, организация обратной связи с работодателем является объективной потребностью вуза в условиях повышенного внимания государства и общества к качеству высшего образования.

Нерассмотренными осталось множество вопросов построения системы взаимодействия вузов и работодателей, что и составит перспективы наших дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Иванов С. А. Мониторинг и статистика в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / Иванов С. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Крутова О. Э. – М. : АПК и ППРО, 2007. – 128 с. **2. Попов В. Г.** Мониторинг развития региональной образовательной системы / Попов В. Г., Голубков В. П. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 2. **3. Ременников В. Б.** Управленческие решения / В. Б. Ременников. – МИЭМП, 2010. – 141 с. **4. Сахарчук Е. И.** Стандарты высшего профессионального образования как основа управления качеством образования / Е. И. Сахарчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия „Педагогические науки”. – 2012. – № 4 (68). **5. Чандра М. Ю.** Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Чандра М. Ю. – Волгоград, 2008. – 24 с.

Єфімова Є. А. Управлінське рішення як фактор зворотного зв'язку з роботодавцями випускників вузу

У статті обґрунтовано алгоритм прийняття управлінського рішення щодо поліпшення якості освітнього процесу у вузі на основі моніторингу вимог роботодавців до якості підготовки випускників вузу. Наведено конкретні приклади реалізації даного алгоритму в Волгоградському державному соціально-педагогічному університеті. Доведено, що запити роботодавців, виявлені за допомогою моніторингу та покладені в основу цих рішень, забезпечують їх значущість і для ринку праці, зацікавленого в компетентних молодих фахівцях, і для вузу, зацікавленого в підвищенні своєї конкурентоспроможності.

Ключові слова: управлінське рішення, алгоритм прийняття управлінського рішення, роботодавець, якість освітнього процесу, моніторинг, випускник вузу.

Ефимова Е. А. Управленческое решение как фактор обратной связи с работодателями выпускников вуза

В статье обоснован алгоритм принятия управленческого решения относительно улучшения качества образовательного процесса в вузе на основе мониторинга требований работодателей к качеству подготовки выпускников вуза. Приведены конкретные примеры реализации данного алгоритма в Волгоградском государственном социально-педагогическом

университете. Доказано, что запросы работодателей, выявленные посредством мониторинга и положенные в основу этих решений, обеспечивают их значимость как для рынка труда, заинтересованного в компетентных молодых специалистах, так и для вуза, заинтересованного в повышении своей конкурентоспособности.

Ключевые слова: управленческое решение, алгоритм принятия управленческого решения, работодатель, качество образовательного процесса, мониторинг, выпускник вуза.

Yefimova Ye. A. Management Decision as a Factor of Feedback with Employers of Graduates

The article contains the algorithm of making a managerial decision about improving the quality of educational process in a high school based on the monitoring of the employers' demand of the quality of the graduates' education. The concrete examples how this algorithm is used in Volgograd State Social-Pedagogical University are also given. It is proved that the requirements of the employers, which are determined by means of monitoring and influence on these solutions, provide their importance for the labor market, interested in prospective young specialists, as well as for the higher educational establishment, interested in improvement of its competitiveness. Organization of the feedback with the employer is an objective need of the higher educational establishment in conditions of an intense interest of the government and society to the quality of higher education.

Key words: a managerial decision, algorithm of making a managerial decision, an employer, the quality of educational process, monitoring, a graduate.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Агаєв Шахрза – доктор філософії з педагогіки, доцент Азербайджанського інституту вчителів.

2. Байкачова Катерина Володимирівна – асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „КГУ” (м. Ялта).

3. Бірюк Людмила Яківна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

4. Брода Мар’яна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

5. Гаманюк Ольга Анатоліївна – докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кафедри соціальної політики, кандидат педагогічних наук, доцент.

6. Гамзаєв Алігасан Алі огли – доктор філософій, директор Астаринського педагогічного коледжу, член Російського філософського товариства (РФО).

7. Гапєєва Інна Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Маріупольського державного університету.

8. Горбулінська Світлана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри генетики та біотехнології Львівського національного університету імені Івана Франка.

9. Гречко Тамара Іванівна – асистент Стахановського навчально-наукового інституту гірничих та освітніх технологій Української інженерно-педагогічної академії.

10. Дем’янюк Олена Олексіївна – аспірантка Житомирського державного університету імені Івана Франка, старший викладач кафедри педагогіки та психології Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

11. Дичка Наталія Іванівна – здобувач, викладач англійської мови кафедри АМТС № 1 Національного технічного університету України НТУУ „КПІ”, м. Київ.

12. Ефимова Е. А. – аспірант Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования „Волгоградский государственный социально-педагогический университет”.

13. Знанецька Олена Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей факультету української та іноземної філології і мовознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

14. Іваннікова Марина Вікторівна – здобувач кафедри педагогіки і управління навчальними закладами РВНЗ „Кримський гуманітарний університет”(м. Ялта).

15. Калашникова Світлана Олександрівна – старший викладач кафедри психології, педагогіки та менеджменту освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

16. Княжева Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

17. Кобилянська Ірина Миколаївна – викладач Вінницького відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України.

18. Кобилянський Олександр Володимирович – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності, професор Вінницького відділення Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України.

19. Крутій Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності вчителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

20. Курінна Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

21. Ламекіна Ганна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної та економічної географії Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

22. Лисенко Ігор Олександрович – кандидат історичних наук, доцент кафедри маркетингу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

23. Мартиненко Дар’я Володимирівна – викладач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

24. Мільчевська Ганна Сергіївна – аспірантка Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

25. Недвига Надія Іванівна – пошукувач, завівдувач лабораторії кафедри українознавства, педагогіки та культурології Севастопільського національного технічного університету.

26. Павинська Наталія Анатоліївна – аспірантка II року навчання кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

27. Пахомова Наталія Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М. Драгоманова.

28. Петухова Ірина Олексіївна – доцент кафедри психології та соціології Національного університету державної податкової служби України.

29. Пліско Євген Юрійович – аспірант Слов'янського державного педагогічного університету.

30. Подкопасва Еліна Вікторівна – вчитель математики Софіївської ЗОШ І-ІІ ступенів аспірантка І курсу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, спеціальності „Теорія та методика управління освітою”.

31. Посторонко Анатолій Іванович – доцент, кандидат технічних наук, завідуючий кафедри хімічної технології неорганічних речовин Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії (м. Слов'янськ).

32. Райлянова Вікторія Едуардівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

33. Самолюк Анна Анатоліївна – аспірантка Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

34. Сафонова Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв м. Київ

35. Сікало Марина Станіславівна – вчитель початкових класів Санаторно-оздоровчого центру соціальної реабілітації дітей-сиріт „Смарагдове місто” (м. Святогірськ Донецької області).

36. Сніжко Олександр Олександрович – аспірант, асистент кафедри фізичного виховання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

37. Сологуб Дарія Сергіївна – аспірант кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, ІМЕМ.

38. Стріхар Оксана Іванівна – кандидат наук з мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського.

39. Сущенко Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи, докторант Класичного приватного університету м. Запоріжжя.

40. Тен Євгенія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки та інженерної графіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет”.

41. Тимчук Олена Тихонівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

42. Тямало Світлана Павлівна – асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи. Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет” (м. Слов’янськ).

43. Федорова Марина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, вчитель-методист, викладач вокально-хорових дисциплін Кам’янець-Подільської міської дитячої хорової школи.

44. Хоменко Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов факультету економіки та бізнесу Київського національного університету технологій та дизайну, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

45. Чайка Наталія Григорівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри технологій управління Інституту післядипломного навчання Національного авіаційного університету.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 10 (269) травень 2013

Частина IV

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **С. М. Лобода**

Здано до склад. 26.03.2013 р. Підп. до друку 26.04.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 36,62. Наклад 200 прим. Зам. № 123.

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.