

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 5 (168) БЕРЕЗЕНЬ**

**2009**

**2009 березень №5 (168)**

**ВІСНИК  
ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**ЧАСТИНА II**

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

Друкований орган  
Видавництво Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 7 від 27 лютого 2009 року)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор** –  
доктор педагогічних наук,  
професор **Харченко С.Я.**

**Перший заступник головного  
редактора** – доктор філологічних наук,  
професор **Синельникова Л.М.**

**Заступник головного редактора** – доктор  
філологічних наук,  
професор **Ужченко В.Д.**

**Відповідальний секретар** –  
доктор філологічних наук,  
професор **Галич О.А.**

*Члени редколегії:*  
доктор педагогічних наук,  
професор **Курило В.С.,**  
доктор педагогічних наук  
професор **Ваховський Л.Ц.,**  
доктор педагогічних наук  
професор **Хриков Є.М.,**  
доктор педагогічних наук  
професор **Чиж О.Н.,**  
доктор педагогічних наук  
професор **Алфимов В.М.,**  
доктор педагогічних наук  
професор **Гавриш Н.В.**

**Засновник** – Луганський  
національний університет  
імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований  
ВАК України за напрямками:  
педагогічний, історичний, філологічний,  
біологічний  
(Бюлетень ВАК України. – 1999. – №4 (12))*

Матеріали номеру друкуються  
мовою оригіналу

**EDITORIAL BOARD:**

Editor-in-chief –  
Doctor of Pedagogical Prof.  
**Kharchenko S.Y.**

First Deputy –  
Doctor of Philology Prof.  
**Sinelnikova L.M.**

Deputy –  
Doctor of Philology Prof.  
**Uzhchenko V.D.**

Executive secretary –  
Doctor of Philology  
Prof **Galich O.A.**

*Editor Board Members:*  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Kurylo V.S.,**  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Vakhovskiy L.Z.,**  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Khrycov E.M.,**  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Chig O.N.,**  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Alphimov V.M.,**  
Doctor of Pedagogical  
Prof. **Gavrysh N.V.**

**Founder** – Luhansk Taras  
Shevchenko National  
University

*A collection of studies on Pedagogics,  
Historical, Philological, Boiological  
licensed by the VAS (Ukraine)  
(Bulletin HAV of Ukraine/ – 1999. №  
4(12))*

The Material is published in the  
original

Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.  
Тел./факс: (0642)58-03-20  
e-mail: [mail@luguniv.edu.ua](mailto:mail@luguniv.edu.ua)

## ЗМІСТ

<b>КУЗЬМІЧЕНКО І.О.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ.....	6
<b>МУРЗИНА А.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ.....	11
<b>МУРОМЕЦЬ В.Г.</b> СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ПІДЛІТКІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ.....	14
<b>НАУМЕНКО Т., СТЕЦЕНКО І.</b> МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІАГНОСТИЦІ.....	20
<b>НЕСТЕРЕНКО Л.П.</b> ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОДИННЕ ВИХОВАННЯ.....	26
<b>НЕСТЕРОВИЧ Б.І.</b> ВИВЧЕННЯ АКсіОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	30
<b>НІКУЛІНА О.Д.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	37
<b>ОСТРОВСЬКА Т.В.</b> ДИРИГЕНТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	42
<b>ОСТРОВСЬКА Ю.О.</b> ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВЧИТЕЛІВ-НОВАТОРІВ (60 – 80 рр. ХХ ст.).....	45
<b>ПАВЛЕНКО М.А., РУДЕНКО В.М., БЕРДНИК П.Г.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ТРЕНУВАНЬ ОПЕРАТОРІВ АСУ НА ОСНОВІ ПРОГНОЗУ ТЕРМІНУ НАВЧАННЯ.....	50
<b>ПАВЛЮЧЕНКО В.А.</b> КРАСЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ.....	56
<b>ПАХАЛЬЧУК Н.О.</b> ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	61
<b>ПЕХАРЄВА С.В.</b> ДІАГНОСТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ В ПРАКТИКУ РОБОТИ ДНЗ.....	66
<b>ПОНОМАРЕНКО Т.О.</b> ТІПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ТА РЕЗУЛЬТАТ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ.....	72
<b>ПРИСЯЖНЮК Л.А.</b> МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ МАЛОЧИСЕЛЬНИХ ШКІЛ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	80

<b>ПРИТУЛЯК Л.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ДІАГНОСТИКА ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ІЗ СІМ'ЄЮ.....	88
<b>РЖЕВСЬКА А.В.</b> СУЧАСНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В НІДЕРЛАНДАХ.....	94
<b>РИЖИКОВ В.С.</b> ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ЦІЛЬОВОЇ МОДЕЛІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-ЮРИСТІВ.....	99
<b>РОМАНЮК С.З.</b> ЕТНІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ.....	103
<b>РУДЬ С.М.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	113
<b>САДОВА Т.А.</b> ДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	119
<b>САЗОНОВА А.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ „ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ”.....	127
<b>СЕВАСТ'ЯНОВА О.А.</b> ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ.....	132
<b>СЕРДЮКОВА Т.І.</b> КОМУНІКАТИВНА ОСВІТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧАСТИНА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	137
<b>СИЛКІН О.О.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ -ПРОГРАМІСТІВ.....	141
<b>СОЦЬКА О.П.</b> КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДИТИНИ.....	144
<b>СТАЄННА О.О.</b> ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОБІЗНАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	153
<b>ТАРАСЕНКО Г.</b> ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	157
<b>ТАРАСОВА В.В.</b> РИТОРИКО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	166
<b>ТОКМАН А.А.</b> ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ.....	170
<b>ТОПОЛЬСКИЙ В.О.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	179

<b>ТОРШЕВСЬКА О.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	185
<b>ФЕДОРІЩЕВА С.П.</b> ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	189
<b>ФЕДОРОВА О.В.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	194
<b>ХАБАРОВА Г.Б.</b> УМАНІТАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА... ..	200
<b>ХАРТМАН О.Ю.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА.....	205
<b>ЧЕРВ'ЯКОВА Н.І.</b> ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ.....	211
<b>ЧЕРНУХА Н.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ СУСПІЛЬСТВА.....	218
<b>ЧЕРНУХА Н.М., РОМЕНКОВА О.П.</b> НА ШЛЯХУ ДО ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	224
<b>ЧИЖ О.Н., МАЛЬКОВА М.О.</b> НОВІЕ ПАРАДИГМИ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧЕСКОЇ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	228
<b>ЧУМАК Ю.Ф.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ.....	235
<b>ШИФЕРМАН Ю.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	237
<b>ЮСЕФ Ю.В.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ЛІКАРЯ.....	242
<b>ЯКІБЧУК М.І.</b> ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПРОФСПІЛКОВОГО ЛІДЕРА.....	246
<b>ЯРОСЛАВЦЕВА М.І.</b> ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ДІАГНОСТИКА .....	252

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСТНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

У наш час відбувається переорієнтація змісту, методів, оцінки результатів освіти, що полягає у включенні в систему освіти компетентісного підходу. Це пояснюється, перш за все, змінами, що відбуваються у світовій економіці, і необхідністю адаптації освітньої системи до нових економічних умов [1].

Значна робота з реалізації компетентісного підходу виконана в рамках проекту Tuning Educational Structures in Europe (далі «Настройка»), мета якого – запропонувати всебічний підхід до реалізації завдань Болонського процесу. У рамках цього процесу європейські університети освоюють компетентістний підхід [2].

У зв'язку з тим, що Україна є учасницею Болонського процесу, а компетентістний підхід відповідає досвіду розвинених країн, необхідність його освоєння українською освітньою системою очевидна.

Поняття компетентності не нове, і в той же час його визначення в рамках компетентісного підходу залишається проблематичним, що, зокрема, наголошується в доповіді В. Хутмахера [3]. Зазначимо деякі найбільш загальні визначення компетентності.

Згідно з Глосарієм термінів ЄФО (1997) компетентність визначається, як здатність робити щось добре або ефективно, виконувати особливі трудові функції, відповідати вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу [4].

М. Хомський розглядає компетентність як потенційну властивість людини, пов'язану з її мисленням, її знаннями, досвідом, навиками і т.п., і що проявляється в кожній дії частково [5].

О. Хуторський розділяє поняття "компетенція" і "компетентність": «...маючи на увазі під компетенцією деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – його особистісну якість (характеристику), що вже відбулася» [6].

Т. Ковальова при обговоренні доповіді О.В. Хуторського [6] дає наступні визначення: «Компетенції, – це одиниці правової дійсності. Професійна сфера задає певні вимоги, які виражаються в компетенція, крім того, формулюються якості, якими повинні володіти учні шкіл, щоб вони цим ключовим компетенція, відповідали. Ось тоді й виникає слово компетентність».

І. Зімяня також бачить відмінність компетентностей / компетенцій і визначає компетенції як «деякі внутрішні, потенційні, сховані психологічні новоутворення, які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних ... проявах» [7].

У «Настройці» використовуються поняття «результати навчання» і «компетентність». Результати навчання – це очікувані показники того,

що студент повинен знати, розуміти і/або бути в змозі виконати після закінчення процесу навчання, а компетентність – це динамічне поєднання знання, розуміння, навичок і здібностей.

Як видно, «компетенція» і «результати навчання» до певної міри еквівалентні – це вимоги реальності, це еталон для оцінки компетентності.

У визначеннях компетентності І.О. Зімньої: «компетентність» трактується як та, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально- і особистісно-обумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини» [7], і В.С. Ледньова, М.Д. Нікандрова, М.В. Рижаківа: «Компетентність є ... сферою відносин, що існують між знанням і дією в людській практиці» [8], акцентується увага на взаємозв'язаності властивостей людини й її діяльності.

Практично всі автори відзначають складний характер компетентності.

Дж. Равен розглядає компетентність як явище, яке «складається з великої кількості компонентів ..., ці компоненти можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки...», «види компетентності» суть «мотивовані здібності» [9].

Р. Уайл [10] і автори «Концепції модернізації російської освіти на період до 2010 року» [11] розглядають компоненти компетентності як складні особистісні утворення, що включають інтелектуальні, емоційні й етичні складові, у тому числі мотивацію.

Автори пропонують різні варіанти систематизації компетентностей.

Ж. Делор формулює чотири компетентності: «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити», підкреслюючи, зокрема, що потрібно «навчитися робити з тим, щоб отримати не тільки професійну кваліфікацію, але й ...компетентність, яка дає можливість справлятися з різними багаточисленними ситуаціями та працювати в групі» [12].

Д. Равен виділяє 37 компетентностей, наприклад, упевненість у собі, адаптивність, відсутність фаталізму, самоконтроль й ін. [9]. Як відзначає І.О. Зімняя, у цьому переліку компетентностей є власне компетентності, наприклад, соціальні, і є їх складові [7].

Варіантом систематизації компетентностей є виділення ключових або базових компетентностей.

В. Хутмакер відзначає, що є різні підходи до того, що визначають в якості ключових компетентностей. Їх може бути дві: уміння писати й раціонально мислити, або сім: вивчення, пошук, погляд (мислення), зв'язок (спілкування), співпраця, досягнення мети й прийняття себе.

Радою Європи визначено п'ять груп ключових компетентностей: політичні й соціальні, міжкультурні, комунікативні, інформаційно-технологічні, здатність до безперервного навчання [13].

Б. Оскарсон виділяє ключові компетентності, які розвиваються як додаток до специфічних, професійних компетентностей: здатність до



ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницька поведінка, організаційне бачення і комунікативні навички [14].

С. Шо, розглядаючи компетентності як особистісні і міжособистісні якості, здібності, навички й знання, і розділяє їх на основні, життєві, ключові, соціальні й цивільні, підприємницькі, управлінські й широкі, а також навички для отримання зайнятості [14].

Розробники освітніх стандартів Російської Федерації виділяють три групи освітніх компетенцій: ключові (загальні для всіх предметів), загальнопредметні (загальні для циклу предметів) і предметні (для кожного предмета). Ключовими освітніми компетенціями є: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова й компетенції особистісного самовдосконалення [6; 15; 16].

І.А Зімня розділяє компетентності на ключові, професійні й соціальні (у вузькому сенсі) [7].

У «Настройці» компетентності розподіляються на загальні й специфічні для конкретних напрямів навчання. Розрізняються три типи загальних компетентностей: інструментальні, міжособистісні й системні. Специфічні для конкретних напрямів навчання компетенції відносяться до професійних компетентностей.

Не дивлячись на суперечності, практично всі автори пов'язують компетентність із здібностями людини, зазначають, що вона проявляється тільки в результатах діяльності й може бути оцінена досягненням заданого результату, відзначають ієрархічність компетентностей, їхню мінливість і розвиток у процесі навчання й діяльності, можливість їхнього цілеспрямованого формування, а також складність визначення, систематизації й оцінки компетентностей.

Щоб внести більшу ясність до розуміння компетентності скористаємося аналогією процедур пізнання або оцінки компетентності людини й пізнання або оцінки властивостей об'єкта наукових досліджень.

Для дослідження об'єкта проводиться спостереження або експеримент. Оскільки будь-який об'єкт є системою, результати спостереження або експерименту одночасно відображають властивість об'єкта як цілого і як складного, тому їм властива системність та ієрархічність.

У тому випадку, коли об'єкт розглядається як «чорний ящик», результати дослідження обмежуються емпіричною моделлю об'єкта. При оцінці відповідності властивостей об'єкта деяким заданим результатам випробування (експерименту) порівнюються з деякими заданими (стандартними) результатами, одержаними раніше при дослідженні об'єкта. Аналогічно проводиться ідентифікація об'єкта.

Про компетентність людини можна також судити тільки за наслідками його діяльності (дії) в умовах, аналогічних умовам

спостереження або експерименту. Заявлені задачі компетентнісного підходу: визначення результатів, які використовуються для оцінки компетентності змісту і методів проведення освітнього процесу, який забезпечує формування компетентності, що відповідає цим результатам. Як видно, ці задачі аналогічні задачам отримання емпіричної моделі об'єкта (метод «чорного ящика»), випробування або ідентифікації об'єкта.

Поняття «компетентність» часто одночасно використовується і як синонім здатності людини (властивості об'єкта – «чорного ящика»), і як оцінка цієї здатності (випробування і ідентифікація об'єкта). До певної міри з цим пов'язана суперечність визначень компетентності. Вирішити це протиріччя можна формулюючи окремо визначення компетентності як здібності людини й визначення компетентності як її оцінки.

Для оцінки рівня компетентності використовуються результати – «очікувані показники того, що людина повинна знати, розуміти і / або бути в змозі виконати» після навчання. Очевидно, це результати діяльності (дій) компетентної людини в деяких умовах, які зумовили цю діяльність. У подальшому викладі ці умови називатимемо ситуацією. Як і в разі випробування об'єкта, результати, за якими оцінюється компетентність людини, повинні бути заздалегідь отримані шляхом певних досліджень діяльності людей, компетентність яких приймається як міра порівняння.

Отже, оцінка компетентності полягає у визначенні ступеня відповідності результатів діяльності (дії) студента у визначеній ситуації (такій, що задається викладачем), результатам, встановленим раніше і очікуваним для цієї ситуації.

Оскільки результати діяльності одночасно відображають властивості людини як цілого і як складного, оцінкам компетентності повинна бути властива системність й ієрархічність, що є причиною використання поняття компетентності в множині.

У всіх випадках діяльності людина сприймає, відображає ситуацію, оцінює її і приймає рішення – проект дії, здійснює дію відповідно до цього рішення. Сприймаючи і відображаючи ситуацію, оцінюючи її і приймаючи рішення, нарешті, здійснюючи дію – людина мислить.

Тому, компетентність – це здатність людини з використанням знань, умінь і навичків сприймати й відображати ситуацію, оцінювати її і приймати рішення – проект дії, і здійснювати дію відповідно до цього рішення.

Таке визначення компетентності кореспондується з визначенням у «Настройці»: «Компетентність являє собою динамічне поєднання знання, уміння, розуміння, навичків і здібностей», уточнюючи, у чому полягає «динамічне поєднання».

## Література

**1. Реформи** образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр образовательной политики, 2003. **2. Болонский**

процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с. **3. Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. **4. Глоссарий** терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. **5. Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965). **6. Хуторской А.В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». **7. Зимняя И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. **8. Леднев В.С.,** Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002. **9. Д. Равен.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с. **10. While R.W.** Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, № 66. **11. Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002. **12. Делор Ж.** Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996. **13. Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. **14. Оскарссон Б.** Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. **15. Хуторской А.В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос». **16. Стратегия** модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.

Different determinations are considered of concept of competence within the framework of competention approach in education. Determination of competence is offered, as capability of person, with the use of knowledge's, abilities and skills, to perceive and reflect a situation, to estimate it and make decision, as are a project of action, and to carry out an action in accordance with this decision.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

В умовах становлення України, утвердження демократизації життя, радикальної соціально-економічної реформи гостро постає питання щодо формування соціально активної особистості, свідомої, творчої, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя. У сучасній науці проблема формування соціальної активності студентів розглядається в кількох напрямках, зокрема: а) виховання соціально активної особистості – справжнього громадянина України; б) особистості, духовно і культурно багатой, якій близькі історія та традиції Батьківщини; в) особистості, підготовленої до високоефективної праці у сфері матеріального та духовного виробництва; г) особистості, готової до виконання в суспільстві соціальної ролі інтелігенції.

Прогресивні тенденції відродження демократичних інститутів в Україні актуалізують проблему формування соціально активної особистості, у тому числі через участь у діяльності громадських об'єднань, що є особливо важливим для громадського й духовного становлення молоді.

Соціальний розвиток людини та соціально-економічний розвиток суспільства – це два взаємопов'язаних процеси, у яких люди формують свою соціальну сутність. Ці фундаментальні положення про людину як активну, дієву істоту, формування якої відбувається у взаємозв'язку з працею, соціальним середовищем, самовихованням особистості, є важливою методологічною основою для дослідження проблеми соціальної активності студентства.

Навчально-виховний процес у вищій школі спрямований на підготовку висококваліфікованого, всебічно розвиненого, конкурентноспроможного, соціально активного спеціаліста.

У своєму дослідженні ми спробуємо побудувати ієрархію понять «соціальна активність» – «соціальна активність студентів вищих навчальних закладів» – «формування соціальної активності студентів у процесі діяльності молодіжних громадських об'єднань».

*Соціальна активність* – найвища форма активності. Вона притаманна лише людині як суспільній істоті, групам людей, суспільству. Зазвичай, термін «соціальна активність» використовується для позначення як інтенсивної діяльності людей у визначеній системі суспільних відносин, так і здатності до її реалізації. Будучи такою здатністю, соціальна активність існує як складна, інтегральна якість. Вона виражає не певну окрему рису, а всю сукупність рис життєдіяльності, будучи концентрованим вираженням їх головної якості – соціально-діяльнісної сутності.

Як ми вже зауважили, соціальна активність – це інтегральна характеристика особистості, що включає:

- соціальні якості (світобачення, освіченість, дисциплінованість, організованість, відповідальність, працелюбство, ініціативність, самостійність, колективізм, конкурентноспроможність тощо);
- психологічні якості (розвинений інтелект, вольові акти, розумові потреби, комунікативні вміння тощо);
- фізичні якості (міцне здоров'я, здоровий спосіб життя тощо).

*Соціальна активність* проявляється в пізнавальній, ідейно-моральній, трудовій, суспільній, творчій, економічній діяльності. Усі ці критерії особливо важливо враховувати під час виховання соціальної активності студентів.

*Соціальна активність студентів* – багатоаспектна особистісна освіта студентів вищих навчальних закладів, представлена в єдності мотиваційного, операційного, рефлексивного компонентів, спрямована на здійснення переважно само детермінованої внутрішньої (психічної) та зовнішньої (практичної) діяльності, що характеризується усвідомленістю, інтенсивністю, цілеспрямованістю на вдосконалення себе самого й соціуму у відповідності до вимог суспільного розвитку.

*Критеріями соціальної активності студентів* є: високий рівень знань у галузі політики, етики, права й уміння ними правильно користуватися у повсякденному житті і діяльності; активна участь у суспільній роботі, наявність твердих переконань, суджень; готовність брати на себе нові соціальні ролі; здатність до творчого мислення й здійснення пошуку; здатність планувати й організовувати соціально значущу діяльність; сформованість ділових якостей, таких як ініціативність, надійність, наполегливість, самовіддача, відповідальність, практичність, організованість тощо.

Виховання соціальної активності студентів вищого навчального закладу буде успішним, якщо:

- 1) розглядати соціальну активність як значущу професійно-особистісну якість студента – майбутнього спеціаліста;
- 2) під час процесу виховання буде вдосконалюватися студентське самоврядування за рахунок включення студентів у проектну діяльність на основі закріплення суб'єкт-суб'єктних відносин учасників педагогічного процесу;
- 3) виховання соціальної активності буде здійснюватися в межах системи, що забезпечує динаміку поетапного переходу виховного впливу педагога до соціальної й особистісної значущості активності студента.

Допомогти студентові адаптуватися до нових умов проживання та навчання після вступу до вищого навчального закладу, реалізувати себе в соціумі – як у вузькому (нове оточення), так і в широкому (суспільство в цілому) розумінні – допоможуть молодіжні громадські об'єднання.

Молодіжні громадські об'єднання – сукупність станів життєдіяльності суспільних формувань, що забезпечують входження,

адаптацію та інтеграцію особистості в соціальне середовище. Інакше кажучи, молодіжні громадські об'єднання представляють собою суспільні формування, у які об'єднується молодь для спільної діяльності, яка задовольнятиме їхні соціальні потреби та інтереси.

*Молодіжні громадські об'єднання* виступають як частина освітнього простору вищого навчального закладу. Процес формування соціальної активності студентів у молодіжних громадських об'єднаннях являє собою виховну систему, що включає в себе цільовий (мета, закономірності, принципи, задачі), змістовний (функції, напрямки діяльності тощо), інструментальний (етапи, шляхи, засоби, форми, методи, технології), оціночно-регулятивний (критерії, показники) компоненти.

Процес формування соціальної активності студентів в умовах молодіжних громадських об'єднань буде здійснюватись успішніше за таких умов:

- урахування специфіки діяльності вищого навчального закладу, професійної спрямованості спеціалізації студентів, відповідно до яких підібрати матеріально-технічну, навчально-методичну базу об'єднання за активної участі самих студентів;

- забезпечення високої теоретичної, методичної, практичної підготовленості керівників молодіжних громадських об'єднань до організації й управління, оптимального співвідношення педагогічного кураторства й самоврядування життєдіяльністю громадського об'єднання;

- організація виховної роботи на основі моніторингу рівня розвитку соціальної активності студентів шляхом перспективного планування діяльності;

- стимулювання соціальної активності студентів, спрямованої на їхню самореалізацію та саморозвиток;

- включення студентів вищих навчальних закладів у практико-зорієнтовану, соціально цінну діяльність, що відповідатиме їхнім інтересам та потребам;

- здійснення цілеспрямованого індивідуального й диференційованого підходів до студентів у процесі поетапного (діагностичного, проектного, організаційного, корекційного) формування в них соціальної активності;

- поєднання діяльності в молодіжних громадських об'єднаннях з навчально-виховним процесом, з побудовою системи взаємозв'язку громадського об'єднання з іншими колективами соціального середовища;

- створення, збереження, оновлення традицій діяльності й гуманних відношень у процесі діяльності молодіжних громадських об'єднань.

Крім того, дослідники зауважують, що підвищення соціальної активності студентів відбуватиметься за умови введення до навчально-

виховного процесу вищого навчального закладу проектної діяльності, яка б, базувалася на вільному колективному творчому пошуку унікального вирішення суспільно значущих проблем.

На сучасному етапі наукової розробленості цієї проблеми головна мета дослідження полягає у фокусуванні системи ідей, які розкриватимуть основи й сутнісні характеристики громадських об'єднань молоді, специфіку впливу їхньої діяльності на розвиток особистості, умови, які б сприяли реалізації на практиці виховного потенціалу педагогічно організованого товариства студентів. Відповідно до соціально-педагогічних та психологічних досліджень у розвитку особистості на будь-якому етапі потрібне порівняння об'єднань, здатних згуртувати молодих людей, які наділені соціально значущими якостями особистості: активністю, креативністю, гнучкістю мислення, гуманістичним світобаченням.

### Література

1. **Корсак К.** Цель образования XXI века – человек с новым мышлением // Народное образование. – 2002. – №9. – С. 49 – 53.
2. **Малков Д.Ю.** Соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005.
3. **Могалюк Е.М.** Социально-культурная деятельность молодежных общественных объединений как фактор самореализации личности: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.05: Москва, 2001. – 210 с.
4. **Овчаренко Г.Е.** Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005.

In the article author researches aspects of forming of social activity at students in higher educational establishments in the process of their active activity in public organizations. Increase of social activity of students must due to introduction in the educational process of project activity.

УДК 371.217, 3:37.035

В.Г. Муромець

### СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ПІДЛІТКІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ

Взаєморозуміння в міжособистісному спілкуванні відіграє дуже велику роль, якість міжособистісного спілкування залежить від рівня досягнутого взаєморозуміння, оскільки примітивізація спілкування зведе

його до рівня простої передачі інформації, а це у свою чергу до занепаду духового світу людини, до знецінювання її як особистості.

У дослідженнях Ш. Амонашвілі, М. Євтуха, Г. Шевченко, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Лозової, В. Малахова, Є. Пінковської, Т. Троцько розглянуто концептуальні проблеми самопізнання, самовиховання та самовдосконалення як основи внутрішньої культури людини, її духовного потенціалу. Психолого-педагогічні дослідження А. Бодальова, Б. Ломова, А. Мудріка, Г. Вергелес, В. Куніциної, Н. Авдеевої, Н. Шевандріної показали, що розвинена здатність людей до взаєморозуміння виступає як раціональна підстава процесу міжособистісного спілкування, якому підпорядковані засоби виразності та передачі психоемоційного стану взаємодіючих індивідів.

Метою статті є розкриття сутності та змісту поняття комунікативного взаєморозуміння для вивчення особливостей його формування в підлітковому віці в умовах дитячого оздоровчого табору.

Узагальнений аналіз досліджень дозволяє нам розглядати комунікативне взаєморозуміння як процес установаження взаємної згоди в реалізації загального завдання, що забезпечує формування єдиного смислового поля в комунікативному просторі, заснованого на взаємній згоді, зближень позицій, ідентифікацій сенсів, схожому баченні ситуації для вирішення проблеми, що виникла під час спілкування. На підставі проаналізованої психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури, ми розробили узагальнену характеристику щодо підходів до визначення змісту, структурних компонентів, критеріїв та етапів формування комунікативного взаєморозуміння підлітків. (див. табл. 1).

В. Куніцина вважає, що взаєморозуміння конкретно реалізується через взаємосприйняття вербальної й невербальної поведінки та припускає між окремими людьми міжособистісне пізнання, і становить собою досить складний та динамічний процес [6, с. 322].

Оскільки комунікативність у нашому випадку означає, на думку Л. Уманського, «процес міжособистісного сприйняття і встановлення взаєморозуміння, знаходження спільної мови, яке реалізується у здатності певної групи створювати оптимальні шляхи взаємоінформування при визначенні загальних позицій, думок, ухваленні групових рішень, представляючи собою здатність членів групи розуміти один одного з півслова» [5, с. 74].

Отже, спілкування – це процес взаємодії між людьми, у ході якої виникають, виявляються та формуються міжособистісні стосунки, а також відбувається обмін інформацією, відбувається процес взаєморозуміння, взаємооцінка, співпереживання, формування симпатій та антипатій, характеру взаємин, переконань, поглядів, психологічна дія, вирішення протиріч, здійснення та регулювання спільної діяльності. Саме від ступеня успішності реалізації вказаних функцій залежить і рівень придатності людини до ефективного спілкування, а значить – до успішного взаєморозуміння.



Таблиця 1

## Основні характеристики понять розуміння та взаєморозуміння

Галузі знань	Основні характеристики понять
Філософія	Підведення індивідуального під загальне. Пізнання міжособистісних комунікацій. Герменевтика, пізнання світу, герменевтичний круг. Формування неklasичного ідеалу раціональності. Екзистенційна присутність людини. Метод пізнання
Соціологія	Досягнення згоди. Необхідний елемент громадянського суспільства та правової держави, демократії та гуманізму. Характер взаємозв'язку між індивідами на рівні взаємодії. Зв'язок, що виникає в процесі взаємодії індивідуума з іншими індивідами. Соціальна взаємодія з іншими. Особистісний соціальний досвід. Міжособистісне спілкування. Фактор згоди та соціальної взаємодії
Психологія та педагогіка	Вияв суттєвих якостей, уявлень та явищ дійсності, які пізнаються в чуттєвому досвіді особистості. Формування самопізнання, самопізнання, здатність до самоконтролю, до адекватних зв'язків з оточуючими. Принцип моральної культури спілкування. Здатність індивіда до саморегуляції та рефлексії. Мета та результат виховного процесу. Принцип взаємодії особистостей
Етика та естетика	Розуміння екзистенційного у своїй особистості. Акцент на самопізнання, самоспостереження. Соціальний аспект світовідчуття. Самовдосконалення, проникнення в таїну Всесвіту, виправлення своїх та чужих моральних недоліків з метою досягнення міжособистісного взаєморозуміння

Відстоюючи положення про те, що спілкування є процесом взаємодії, І. Бех обґрунтовує його певними психологічними особливостями. Порівняно з діяльністю як суб'єкт-об'єктними відносинами, – відзначає він, – ця своєрідність полягає в тому, що в ньому реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини. Тому, стверджує учений, його недоцільно зводити до діяльності або відповідно ототожнювати суб'єкт з об'єктом, що передбачено таким зведенням. У той же час наголошується, що різні види наочної діяльності можуть здійснюватися в умовах безпосереднього комунікативного спілкування, тоді суб'єкт-суб'єктні відносини підкоряються суб'єкт-об'єктним [1, с. 7]. Саме цим провідним ученим був розроблений підхід до аналізу сутності поняття діалогу, у якому він розрізняє зовнішній та внутрішній. При цьому в зовнішньому діалозі різні взаємодіючі позиції розвиваються різними реальними співрозмовниками, тоді як у внутрішньому, “різні взаємодіючі морально-ціннісні позиції розвиваються одним і тим самим суб'єктом” [1, с. 10]. Акцент на діалог у взаємодії смислових позицій, дозволив І. Беху виявити ще один пласт явищ, представлених у комунікативному спілкуванні. Суть його полягає в тому, що взаємодія різних смислових позицій суб'єктів спілкування (зовнішнього діалогу)

змінює ці позиції та може привести як до їхнього зближення, до повного збігу, так і до виявлення істотних розбіжностей між ними. Зближення смислових позицій, на думку вченого, визначається як “монологізація комунікативного спілкування”, а їхня розбіжність – як “діалогізація комунікативного спілкування”. Отже, “взаємодію партнерів породжує процес діалогізації-монологізації спілкування” [1, с. 11].

Цікавою, на нашу думку, є позиція В. М'ясищева, який відзначає, що при ототожненні поняття відношення та взаємовідношення «маємо на увазі той латентний стан, який визначає заснований на минулому досвіді характер дії або переживання людини з приводу будь-яких обставин» [7, с. 11]. На його думку, установка характеризується готовністю, відношення – вибірковістю, адже основний компонент відношення – емоція, питання взаємозв'язку установки та емоції. Стосунки людини «у розвиненому плані» характеризуються свідомістю та складністю, тому установки можна розглядати лише як «неусвідомлені відносини» [7, с. 14].

Учений Б. Паригін розглядає міжособистісне взаєморозуміння як феномен, стан, процес, потреба, здатність та ціннісна орієнтація. На його думку, процесуальний план міжособистісного взаєморозуміння реалізується в зародженні та розвитку ціннісно-пізнавального стану, поясненні орієнтованості, поведінки суб'єкта, упорядкуванні нового в системі знань суб'єкта, причетності та діалогічності з внутрішніми репрезентаціями партнера у взаємодії. Дослідник також характеризує спілкування як процес взаємодії, як інформативний процес; як стосунки між людьми і як процес взаємного розуміння. Таким чином, спілкування сприяє тому, що стосунки між людьми стають реальністю. Виконання будь-якої діяльності передбачає міжособистісне спілкування тією мірою, якою в ній виявляються та реалізуються в зверненні, які дають можливість виконати певні дії.

Міжособистісне взаєморозуміння як здатність є однією із складових у структурі інтелектуальних здібностей індивідуума, що виявляється в таких уміннях:

1) сприймати сутність процесу розуміння іншої людини; бути причетним до цих стосунків;

2) реалізовувати системний діалог зі взаємодіючою особистістю.

Міжособистісні стосунки підлітків складаються не тільки завдяки механізмам міжособистісної взаємодії, але й міжособистісного сприйняття та комунікативності, прояв яких можна відмітити, перш за все, у спілкуванні. Важливими механізмами міжособистісного сприйняття виступають емпатія та рефлексія. На думку вченої Г. Андреєвої, рефлексію розуміють не у філософському сенсі, а ...під рефлексією розуміють усвідомлення кожним з учасників процесу міжособистісного сприйняття того, як його сприймають свої партнери в спілкуванні» [8, с. 31]. На думку В. Куніциної, вищим проявом міжособистісного розуміння є «взаєморозуміння» [6, с. 305].

Отже, проаналізувавши психолого-педагогічну, філософську та соціологічну літературу з проблеми міжособистісного спілкування та взаєморозуміння, а також базуючись на наукових підходах учених щодо визначення понять взаєморозуміння в міжособистісному спілкуванні, ми розробили сутнісну характеристику цього поняття (див.схему 1).

Таким чином, удосконаливши сутність характеристику комунікативного взаєморозуміння в підлітків, ми віднесемо розробку педагогічних умов формування комунікативного взаєморозуміння до перспективних напрямків нашого дослідження.

### Література

1. **Бех І.Д.** Виховання підростаючої особистості на засідках нової методології / І. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5 – 14.
2. **Про концепцію** виховання дітей та молоді у національній системі освіти: Рішення колегії М-ва освіти України від 28.02.96 р. № 2/4 // Освіта. – 2001. – 25 липн. – 1 серп. (№40/41). – С. 12.
3. **Бодалев А.А.** О коммуникативном ядре личности // Советская педагогика. – 1990. – № 5. – С. 77 – 81.
4. **Ломов Б.Ф.** Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124.
5. **Уманский Л.И.** Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
6. **Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.** Межличностное общение. Учебник для вузов. – Спб.: Питер, 2001. – 544 с.
7. **Мясищев В.Н.** Структура личности и отношения человека к действительности / Докл. на совещ. по вопросам психологии личности. – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 10 – 14.
8. **Г.М. Андреева, А.І. Донцова.** Міжособистісне сприйняття у групі. М., 1981. – С. 31.

In the article considered communicative co-operation of teenagers in the personal contact.



МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІАГНОСТИЦІ

Сучасне цивілізоване суспільство має великі інформаційні потоки. Темпи росту технічних надбань людства з кожним роком підвищуються. У зв'язку з цим встає методологічне питання педагогіки: як доцільно організувати процес пізнання. Парадигма «пізнання = знання, уміння, навички + здатність людини своєчасно і творчо їх використовувати» не є єдиною науковою платформою гносеології. Сучасна людина повинна вміти вчитися все життя й робити це раціонально й творчо. У цьому аспекті особливої ваги набуває взаємозв'язок «розвиток – навчання». Адже «правильно організоване обучение ведет за собой детское умственное развитие, вызывая к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными» [1, с. 187]. «Законы обучения и законы развития связаны между собой...» [2, с. 114].

У минулому столітті було розроблено теоретичні концепції навчання: теорія розвивального навчання, поетапного формування розумових дій, проблемного навчання, особистісно зорієнтованого навчання, оптимізації навчально-виховного процесу, програмованого навчання та ін. [3, с. 24].

Наразі в науку прийшли нові методики навчання, зокрема такі, що пов'язані з використанням комп'ютера в рамках інформаційних технологій. Як можна використовувати інформаційні технології в дошкільній освіті? За словами В.І. Гриценка, директора Міжнародного навчально-методичного центру інформаційних технологій та систем НАН і МОН України, це є однією із важливих проблем у рамках досліджень ЮНЕСКО. Особливо це стосується підготовки й перепідготовки фахівців. «Педагог в умовах інформаційного суспільства, електронних систем навчання посідає особливе місце. Він – професіонал абсолютно іншого рівня, який володіє:

- високим рівнем інформаційної культури, високою мотивацією до постійного вдосконалення;
- спеціальною підготовкою в галузі моделювання е-технологій, перспективних ІКТ в електронних системах навчання, педагогічних методів і технологій для підтримки навчання та електронних технологій навчання, проектування е-курсів, підручників, мультимедіа, навчальних комунікацій тощо [4, с. 45].

На думку В.І. Гриценка, високі темпи генералізації знань потребують упровадження новітніх технологій. На жаль, у нашому суспільстві є питання доступності таких технологій у зв'язку з економічною кризою. Але в Україні розроблена Національна програма комп'ютеризації. Отже, її реалізація – питання часу.

Вищі й дошкільні заклади, які мають фінансові можливості й бажання активно використовують комп'ютерну техніку як для навчання й розвитку дітей, так і для освіти дорослих, роботи з батьками, ведення документації, діагностування рівня розвитку малят.

Таким чином, окреслюється певна *модель інформатизації дошкільної освіти*. Ця модель включає:

- використання комп'ютера у вищих навчальних закладах та коледжах у роботі зі студентами;
- використання комп'ютера для ведення належної документації на всіх ланках дошкільної освіти (ДНЗ, інститути, університети, коледжі, районні та обласні відділи освіти, МОНУ);
- використання комп'ютера для роботи з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками;
- пропедевтика інформатики в дошкільному віці.

Широкі можливості використання комп'ютерної техніки сфокусуємо на визначеній нами проблемі – педагогічній діагностиці в дошкільній освіті. На нашу думку, усі складові запропонованої моделі іманентно передбачають діагностику. Так, визначення рівня знань і вмінь студентів за допомогою комп'ютерних технологій уже активно проводиться в Переяслав-Хмельницькому Державному вищому навчальному закладі «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Зокрема, педагоги цього університету розробили тести для перевірки якості знань з різних предметів. Детальну інформацію про це надала на Третій Міжнародній конференції «Нові інформаційні технології в освіті для всіх: система електронної освіти» (2008) доцент кафедри дошкільної педагогіки і методики навчання, заступник декана з наукової роботи факультету педагогіки і психології Л.В. Лохвицька.

Зокрема вона вважає, що комп'ютерний тестовий контроль знань студентів забезпечує такі позитиви для студентів: активізація навчальної діяльності; мотивація навчальних зусиль; розвиток самостійності, ініціативи, творчості; зниження можливостей випадковості: «поталанило» чи «не поталанило», «легкий білет», «складні запитання» тощо; зменшення психологічного навантаження під час іспиту; відсутність тиску особистості викладача.

Для викладача комп'ютерний тестовий контроль за модульно-рейтинговою системою дає змогу реалізувати індивідуально-диференційований підхід у навчанні студентів, застосовувати принцип креативності у викладанні дисципліни, виступати не просто інформатором, а носієм знань для студентів.

Загалом ці зміни в навчальному процесі дають підстави окреслити такі переваги щодо запровадження комп'ютерного тестового контролю знань у модульно-рейтинговій системі:

- зникає упереджений підхід до оцінювання знань, що дає можливість об'єктивніше визначати їхню успішність;

- підвищується відповідальність студента за результати навчання;
- зростають параметри й значення самостійної роботи студентів;
- відступають проблеми нерегулярної підготовки й відвідування занять;
- змінюються стосунки між викладачами та студентами, розвивається педагогіка співробітництва.

Отже, це сприяє поліпшенню якості навчання й високому рівню підготовки фахівців [5, с. 4].

Ведення документації (діловодство) – складна й відповідальна справа, яка потребує чимало часу. Наприклад, якщо атестується певний дошкільний заклад, слід підготувати багато ділових паперів, відповідно до вимог. Це – своєрідна діагностика роботи цього закладу. Полегшити підготовку до атестації може комп'ютер. Завідувач (директор) ДНЗ набагато швидше зробить різні таблиці, графіки, анкети, тексти тощо. І, якщо необхідно, доповнить їх, творчо оформить – подасть інформацію на диску до атестаційної комісії.

А коли ситуація вимагає презентувати свій заклад, знову комп'ютер стане в пригоді. Адже не менше 80% інформації людина сприймає саме через зоровий канал, тому кожен керівник під час підготовки презентації має використовувати фотографії, фільми, малюнки, макети, схеми, графіки, таблиці, діаграми та ін.

Інфографіка допомагає глядачам краще зрозуміти зміст інформації, що презентує автор. Вона особливо потрібна там, де забагато різної інформації, треба виділити певну її частину, полегшити її сприйняття, замислитися.

Розглянемо змістовну сторону презентацій.

1. Незручно працювати зі слайдами, у яких багато тексту, – краще менше та змістовніше.

2. Будь-яку важливу інформацію, де можна щось переплутати, обов'язково треба показувати. Для цього краще використовувати таблиці, графіки, діаграми, схеми, карти.

Обов'язково у візуальному ряді мають бути точні, стислі пояснення до цифр: назва діаграми, легенда, влучний малюнок.

3. Схеми дуже важливі, але їх не варто переобтяжувати деталями. Краще їх узагальнювати.

4. Необхідно робити акцент:

- на тому, що зроблено нового, оригінального, чого немає ні в кого: цікаві результати, надбання, досвід тощо;
- на нових питаннях, що постають;
- на значенні, важливості, актуальності досвіду, що презентується.

5. Психологи зауважують: найкраще запам'ятовується інформація на початку і в кінці виступу. Тому важливу інформацію варто повторити кілька разів, але щоразу по-різному. Це допомагає зробити візуальний ряд (у якомусь кутку маленькими літерами варто написати назву ДНЗ,

логотип, прізвище та ім'я, телефон для зв'язку... Це місце протягом виступу має бути незмінним).

6. Необхідно раціонально використовувати місце на екрані. Інформація має розташовуватися рівномірно. Дуже добре, коли малюнки «не миготять» від великої кількості інформації, а на них є вільне місце.

7. Коли весь візуальний ряд створено, варто самокритично подивитися на нього (бажано з великої відстані, якщо створено презентацію або візуальний ряд для виступу).

Краще сказати менше, але так, щоб глядачі захотіли дізнатися більше, ніж створити інформаційне «цунамі»: сказати надто багато – нічого не сказати.

Методика е-навчання надасть змогу оперативно розповсюджувати не лише накази та постанови, а й діагностичні анкети, письмові інтерв'ю, бліц-опитування в різних ланках дошкільної освіти.

Це можна зробити й за допомогою інтерактивних відеоконференцій, які дозволяють віддаленим слухачам брати участь у режимі реального часу в опитуваннях та обговоренні важливих питань, а також мати можливість використовувати всі електронні матеріали семінару, спілкуватися з кимось із учасників відеоконференції.

Найбільше різночитання викликає аспект педагогічної роботи з дітьми на основі комп'ютерних технологій. Звісно, тут повинен діяти принцип «не зашкодь». Аналізуючи негативні та позитивні моменти спілкування дошкільнят із комп'ютером, дослідники визнають позитивне й негативне:

*Позитивне* – дитина набуває знання, учить використовувати техніку для пізнання, у неї розвиваються психічні процеси (пам'ять, увага, мислення).

*Негативне* – комп'ютер загалом негативно впливає на здоров'я дітей, у них може виникнути комп'ютерна залежність [6].

Фактично йдеться не про використання комп'ютерів, як персональних, для дітей дошкільного віку (комп'ютер не об'єкт вивчення в дошкільних закладах), а про комп'ютер як засіб, що допомагає зібрати й візуалізувати наочну інформацію та аналізувати її.

Сьогодні перед нами вже не стоїть запитання: «Чи варто вчити дітей працювати з комп'ютером?» Звичайно, діти мають навчатися грамотно поводитися з комп'ютером, адже майже кожна людина використовує його на роботі або в повсякденному житті. А от над запитаннями: «З якого віку вчити користуватися комп'ютером? Як саме це робити? Які знання й навички потрібно давати дітям?» – необхідно замислитися.

Ми не маємо право забувати, що комп'ютер не тільки може позитивно вплинути на пізнання дитиною навколишнього світу, а й несе певні негативні наслідки. Тож чи зможемо ми зробити навчання дітей цікавим, корисним та безпечним? Кожний педагог повинен обов'язково замислитися над цими запитаннями перед першим заняттям



у комп'ютерному класі. Відповідаючи на ці запитання, потрібно враховувати:

– Вплив комп'ютера на здоров'я дітей, особливо маленьких, – недопустимо навчати дітей на фізично застарілих комп'ютерах.

– Програмне забезпечення, що є в розпорядженні, – чи є можливість використовувати сучасні комп'ютерні навчальні ігрові середовища, інші програми, які допомагають конструювати завдання, а не просто «автоматизовані» підручники, уся «автоматизація» яких полягає в оцифруванні звичайної книжки і її представленню на екрані комп'ютера, у таких книжках пошук інформації дещо полегшується, але без цього можна обійтись – краще прочитати звичайну книжку або навіть кілька книжок. Такі «автоматизовані» книжки можна іноді використовувати на заняттях, але недопустимо будувати «на них» методику навчання.

– Чи є можливість не використовувати морально застарілі комп'ютери, як правило, для таких комп'ютерів немає навчальних програм із сучасним інтерфейсом, на них дітям, особливо маленьким, дуже важко працювати. Для дошкільників комп'ютери повинні бути сучасними, на них дітям працювати набагато легше й цікавіше; діти старшого віку під час навчання програмуванню можуть працювати, якщо іншого виходу немає, і на трохи гірших комп'ютерах. Слід урахувати також і те, що зараз почали з'являтися комп'ютери й удома, тому дітям буде просто нецікаво працювати на застарілих комп'ютерах, адже вдома стоять комп'ютери набагато кращі.

– Чи є фахівці, які можуть на досить високому рівні, грамотно вести заняття, — кожний знає, що навіть найцікавіший предмет поганий педагог швидко перетворить на нудний. Узагалі, на нашу думку, немає нецікавих предметів — є погані педагоги.

Дослідження медиків переконливо довели: систематичне навчання дітей дошкільного віку з використанням комп'ютера недоцільно. Виявлено, що невідповідність морфо-функціональних можливостей зростаючого організму дитини факторним і навчальним навантаженням при роботі на комп'ютері й систематичне перевищення їхньої по інтенсивності й тривалості приводить до зриву адаптаційних можливостей організму дитини й створює передумови для формування патологій [7, с. 12].

Доктор психологічних наук О.М. Поддьяков у своїй дисертації «Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте» наводить деякі негативні наслідки поплутання, нерозрізнення умовного та реального плану в ігрових ситуаціях. Ця проблема особливо серйозно постає в комп'ютерних іграх [8, с. 207].

Він наголошує, «якщо не вживати спеціальних заходів, то, незважаючи на переваги віртуальної реальності, шкода від плутання у свідомості реального й ігрового планів поступово збільшуватиметься». Адже одна з найважливіших тенденцій розвитку комп'ютерної

віртуальної реальності полягає в наданні їй максимально правдоподібного вигляду відповідно до реального життя.

Якщо немає можливості забезпечити належне виконання названих умов, краще зовсім не вчити маленьких дітей (дитячий садок, початкова школа) працювати на комп'ютерах. Чи варто вчити погано, якщо є можливість вчити цікаво? У маленьких дітей ще все попереду, вони ще встигнуть напрацюватися з комп'ютером. Важливо підготувати їх до грамотної роботи з ним, розвивати дивергентне мислення дітей, навчати дітей вести діалог, обґрунтовувати свій розв'язок, прислухатися до думок інших людей, розвивати уяву дітей, творчі здібності, здібність до дослідницької діяльності, гнучкість та оригінальність мислення.

Комп'ютер з успіхом дозволяє як розвивати ці якості в дітей дошкільного віку, так і діагностувати їх. А «докомп'ютерне» навчання, тобто пропедевтика інформатики в дошкільному віці, безумовно, підготує їх до ознайомлення зі складним світом техніки.

Уважаємо, що запропонована нами модель комп'ютеризації дошкільної освіти спрямована на вдосконалення, осучаснення, полегшення педагогічного процесу. Подальші наукові розвідки в цьому напрямку дозволять нам конкретизувати шляхи впровадження різних компонентів моделі.

### Література

- 1. Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
- 2. Костюк Г.С.** Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
- 3. Васьков Ю.В.** Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). — Х.: Скорпіон, 2000. — 120 с.
- 4. Гриценко В.И.** Фундаментальные проблемы е-обучения, К.: ВД «Академперіодика» НАН України, 2008. — 38 с.
- 5. Лохвицька Л.В.** Сучасні підходи до підготовки фахівців дошкільного профілю: інформаційні технології перевірки якості знань. — К., 2008. — рукопис.
- 6. Мануковская Е.** Из выпуска от 11.12.2008. «Знания, обреченные на успех» — [subscribe.ru/digest/children](http://subscribe.ru/digest/children).
- 7. Полька Н.С.** Гігієнічне обґрунтування принципів і критеріїв безпечного застосування комп'ютерної техніки у навчанні молодших школярів // Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня д-ра мед. наук. — Київ, 2001. — 36 с.
- 8. Подьяков А.Н.** Дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук «Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте» // МГУ им. Ломоносова, Москва, 2001. — С. 206 – 212.

In the article the use of information technologies is considered in pedagogical diagnostics

**ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОДИННЕ ВИХОВАННЯ**

Сім'я, родина посідає одне з провідних місць серед усіх геніальних винаходів людства. Саме сім'я є тим могутнім феноменом, який об'єднує людей на основі шлюбних і кровних взаємозв'язків. Вона створює умови для пізнання дитиною всіх сфер земного буття. Так, професор Беленька Г.В. відзначає: «В сім'ї закладаються основи моральності, формуються норми поведінки, збагачується внутрішній світ, розвиваються індивідуальні якості особистості. Сім'я сприяє не тільки формуванню, а й самоствердженню особистості, стимулює її соціальну, творчу активність, розкриває індивідуальність. Саме в сім'ї відбувається перехід від біологічної до соціальної істоти» [1, с. 22].

З сім'ї дитина виносить перші враження, поведінка членів сім'ї є першим прикладом для наслідування дитиною. Від взаємин у сім'ї залежить великою мірою, як буде ставитися дитина до людей.

У нашій статті ми маємо за мету розкрити погляди видатного вітчизняного педагога Василя Олександровича Сухомлинського на сімейне виховання. Ми зупинилися на аналізі напрямків родинного виховання, які педагог вважав першочерговими. Це виховання в дітей вдячності, поваги до старших, працелюбності.

Про значення сім'ї в суспільстві В.О. Сухомлинський писав: «Суспільство – це величезний дім, споруджений з маленьких цеглинок – сімей. Міцні цеглинки – міцний дім, крихкі цеглинки – о, це небезпечно для суспільства явище. А крихкість ця полягає найчастіше у безвідповідальності» [2, с. 82]. Саме в сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини – культурної особистості. Сім'я дає початок суспільному вихованню.

Виховання в дітей вдячності як моральної якості Сухомлинський вважав першим завданням батьків. Думки Василя Сухомлинського про виховання вдячності в сім'ї збігаються з думками Григорія Сковороди, який був переконаний у тому, що виховання дітей є головним обов'язком батьків. Саме вони повинні навчити дітей добру. Григорій Сковорода підкреслював, що в батьків має бути три обов'язки: благо породити, турбуватися про здоров'я дітей, навчити їх вдячності – умінно поєднувати особисті інтереси з інтересами інших людей, любити їх і бути вдячними їм.

У притчі Григорія Сковороди «Благодарный Еродій» викладена думка про те, що всі моральні якості дитини формуються в родині батьками. І якщо моральні якості сформовані, то й діти бувають виражають свою вдячність батькам за життя. Словами Еродія він каже про те, що вдячні пташенята годують і носять свої батьків: «Мы их не точию кормим, но и носим за немощь и старость их...». Цими словами Еродія Григорій Сковорода переконує молодь у тому, що вдячність батькам, іншим є благо для людини й цю якість слід формувати в собі.

Як і Григорій Сковорода, Василь Сухомлинський вважає, що людину характеризує не стільки її розум, скільки «благое серце», «добра воля».

Розвиток педагогічних ідей Григорія Сковороди щодо найважливішого завдання батьків – виховання вдячності ми находимо в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського, а саме в його праці «Батьківська педагогіка». Так, характеризуючи сутність вдячності, педагог пише: «Синівська вдячність... Немає вищої радості для людини, яка відчуває наближення присмерку свого життя, ніж вдячність дітей за добро і благо, створене батьками в ім'я їхніх сина й дочки, добра і блага. І немає гіркішого й сумнішого почуття для батьківського й материнського серця, ніж відчувати, що син або дочка байдужі, безсердечні, що вони забули про все добре, зроблене для них матір'ю і батьком» [2, с. 132]. І далі Василь Олександрович розмірковує: «Чому сини іноді виявляються невдячними? Звідки беруться люди з кам'яним серцем? Згадували люди життя цієї нещасної матері: усі сили свого серця вклала мати в улюбленого синочка свого, у *золотко* своє. ... Найбільше мати була стурбована тим, щоб ніщо тривожне не торкнулося його серця, щоб жодна негода не затьмарила його безтурботного дитинства» [2, с. 135]. Сухомлинський бачить помилку матері в тому, що вона все давала синові, не вимагаючи нічого взамін. Він брав у людей і нічого не давав людям – ось чому і виріс людиною з кам'яним серцем. У цій же роботі педагог розкривав сутність моральної категорії «синівська вдячність». Він підкреслював, що у скарбниці народної моралі найгостріше й найглибше осудження серед людських пороків мають такі, як невдячний син, невдячна дочка. Він переконував батьків в необхідності виховувати в дітей почуття вдячності. Василь Сухомлинський запевняв їх у тому, що немає вищої радості для людини ніж вдячність дітей за добро і благо, створене батьками в ім'я їхніх сина і дочки. І немає гіркішого й сумнішого почуття для батьківського й материнського серця, ніж відчувати, що син, дочка байдужі, безсердечні, що вони забули про все добре, зроблене для них матір'ю і батьком. Педагог був глибоко переконаний у тому, що тільки в родині можна дійсно виховати почуття поваги до старшого покоління, до старості.

Упродовж педагогічної діяльності, як учителем, так і директором Павлиської школи, Василь Олександрович створив «Хрестоматію з етики». Ним також створена низка казок, оповідань, етюдів, які були оброблені й упорядковані Ольгою Василівною Сухомлинською – українським педагогом, академіком АПН України, дочкою Василя Олександровича й видані в збірках «Казки школи під голубим небом», «Вічна тополя», «Чиста криниця». В усіх казках і оповіданнях закладена велика виховна сила, тому вони рекомендовані для читання не лише в школі, але й у сімейному читанні.

Наприклад, казка «Людина з кам'яним серцем» із збірки «Вічна тополя».

«В одної жінки народився син. Мати душі не чула, так любила свого хлопчика. Боялась, аби порошок на нього не сіла, аби вітерець не подув.

Надто її непокоїло. аби син не приймав близько до серця горе, страждання, біль інших людей.

Настала смертна година дідуся – мати відвезла сина до сестри в сусіднє село. Привезла, коли дідуся поховали.

Питається син:

– Де ж дідусь?

– Поїхав у гості, – каже мати.

Побачив раз хлопчик, як сусідська дівчинка палець порізала. Мати зараз же схопила сина за руку й відвела додому.

Узимку приніс той син дятла з пораненим крилом, питається, як допомогти пташині. Мати схопила її, кудись віднесла, а йому сказала: «Пташку вже вилікували, вона жива, здорова й полетіла».

Хлопчик ріс, а мати заступала його від життя. Не знав він, що таке горе, страждання, біль, образа, смуток.

Виріс хлопчик, став парубком.

Занедужала якимось мати, злягла. Послала сина в аптеку, щоб купив ліків.

Пішов син в аптеку, передає записку, що мати написала.

– Зараз же приготую ліки. Хвилин за п'ять, – каже аптекар.

– Поки ви приготуєте, – відповів син, – я піду з хлопцями в футбол пограю.

– Ти людина з кам'яним серцем, – прошепотів здивований аптекар».

У цьому оповіданні яскраво висвітлені всі вади сімейного виховання. Оповідання та казки такого змісту Василь Олександрович використовував у просвітницькій роботі з батьками з метою формування в них усвідомленого батьківства й рекомендував учителям школи добирати подібні твори й аналізувати їх на батьківських зборах.

У своїй праці «Як виховати справжню людину», яку Василь Сухомлинських хотів би бачити настільною в кожній родині, він розробив «Десять Не можна». Наводимо декотрі з них: «Не можна сміятися над старістю і старими людьми – це величезне блюзнірство; про старість треба говорити тільки з повагою; у світі є три речі, з яких ніколи не можна сміятися, – патріотизм, справжня любов до жінки і старість. Не можна допускати, щоб мати давала тобі те, чого вона не бере собі; думка про право на якусь свою винятковість – це отрута твоєї душі. Не можна залишати старшу рідну людину самотньою, особливо матір. Не можна сидіти до столу, не запросивши старшого» [3, с. 202 – 203].

Василь Сухомлинський говорив про те, що виховання моральних якостей у дітей, серед яких найважливішою є людська любов, залежить від стосунків у родині: «Люблячи своїх дітей, учить їх любити вас, – ось одна з наймудріших істин материнства і батьківства» [3, с. 205].

Значну увагу в родинному вихованні Сухомлинський приділяв вихованню в дітей працелюбності й обов'язку як моральних якостей. Нормальне, гармонійне виховання особистості можливе тільки за умови,

коли до елементарних життєвих потреб людини приєднується сильніша, тонша, мудріша спонука – обов'язок. Чим раніше входить у людське життя поняття обов'язку, формуючи інші, вищі потреби, що впливають з нього, тим благородніша, духовно багатша, морально чистіша, чесніша буде дитина. Учитель Сухомлинський наполягав на необхідності виховувати у дітей обов'язок через працю. Усі члени родини, у тому числі й малі діти, повинні працювати. Батьки мають розуміти значення праці дитини в її моральному вихованні. Трудові доручення в родині сприяють формуванню працелюбності, обов'язків, відповідальності за виконання доручення.

У своїх поглядах на проблеми родинного виховання Сухомлинський спирався на народну педагогіку як основу наукової педагогіки.

Розкриваючи сутність і значення народної педагогіки, автори посібника «Українська народна педагогіка» відзначають, що серцевиною народної педагогіки є родинне виховання: «З давніх-давен серед українців виник і ствердився погляд на сім'ю і рід як на святиню, а на виховання дітей як на святий обов'язок батьків...Важка і складна, але найважливіша функція – це виховання, вирощування і «виведення в люди» дітей» [4, с. 133 – 134]. Ці думки збігаються з аргументами Василя Сухомлинського, який переконував батьків своїх учнів у необхідності починати виховувати дитину змалку, щоб «потім не було пізно». Особливо він підкреслював цю думку в роботі з молодими батьками, які ще не мали досвіду батьківства. Ураховуючи досвід Сухомлинського про сімейне виховання, сучасні вчені – дослідники проблем родинного виховання, автори одного із перших в Україні навчальних посібників з родинного виховання А.І. Кузьмінський і В.Л. Омеляненко вказують на першочергове значення сім'ї в моральному вихованні дітей: «Провідні якості моральності формуються передусім у ранньому дитячому віці на основі «соціального успадкування». Вирішальну роль у цьому процесі мають відігравати батьки, інші люди, які оточують дитину. І справа полягає не в проповіді моральних істин, а у власних діях, поведінці старших. Насамперед конкретні дії батьків мають стати ідеалом для дітей, закласти основи моральних чеснот особистості» [5, с. 163].

Отже, В.О. Сухомлинський вважав, що Батьківщина починається із сім'ї, з родинного виховання, що найважливіші риси і якості громадянина зароджуються в сімейному вихованні. Діти, як підкреслював Василь Олександрович, є продовженням не тільки нашого роду, а й нашого соціального ладу, наших досягнень і благородних намірів.

Підсумовуючи все сказане, слід зазначити, що ідеї великого педагога Василя Сухомлинського про родинне виховання актуальні й на сьогодні. Проблеми, які порушував Василь Олександрович у свій час, є актуальними і потребують вирішення у сучасній системі родинного виховання: проблема батьків в сучасних дітей, спілкування дітей з дорослими, проблема нового (технологізованого) соціального середовища, виховання дітей за місцем проживання.

### Література

1. **Беленька Г.В.**, Богініч О.Л., Машовець М.А. Здоров'я дитини – від родини. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.
2. **Сухомлинський В.О.** Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
3. **Сухомлинський В.О.** Як виховати справжню людину / Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – 670 с.
4. **Кіт Г.Г.**, Тарасенко Г.С. Українська народна педагогіка. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2008. – 302 с.
5. **Кузьмінський А.І.**, Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання. – К.: Знання, 2006. – 324 с.

In the article an author speaks to the pedagogical inheritance of prominent domestic teacher Vasilii Sukhomlinskogo, analyses his looks to domestic education. The special attention is spared the role of family in education of such moral qualities, as gratitude, responsibility, respect to the elders, industriousness. An author underlines that basis of domestic pedagogics of Vasilii Sukhomlinskogo was domestic folk pedagogics.

УДК: 373.31

**Б.І. Нестерович**

### **ВИВЧЕННЯ АКСІОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Педагогічна діагностика є необхідним інструментом пізнання і розуміння вчителем особливостей особистісного розвитку дитини. Поза глибоким вивченням динаміки особистісних зрушень педагог не спроможний грамотно використати жодний фактор виховання дитини.

Серед незамінних засобів культуротворчої роботи в початковій школі є музика. Її духовно-ціннісний потенціал зобов'язує вчителя до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність учителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі початкової школи поки, на жаль, залишається невисокою. Причиною того часто є неспроможність учителів діагностувати якість ціннісного сприймання музики дітьми.

Численні вітчизняні дослідження (Б. Брилін, І. Грінчук, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, В. Рагозіна, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, О. Щолокова, Ю. Юцевич та ін.) містять теоретико-методологічні підходи до розв'язання проблем діагностики результатів музично-естетичного виховання учнівської молоді в цілому. Проте доволі маловивченою залишається проблема діагностики аксіологічних аспектів музично-виховної роботи в початковій школі.

Метою статті є презентація способів педагогічної діагностики ціннісного сприймання дітьми музичних образів у контексті вивчення аксіологічних механізмів музично-виховної роботи з молодшими школярами.

Ми виходимо з того, що музична-виховна робота в школі 1-го ступеня має стратегічне значення для оновлення та реформації цілісного навчально-виховного процесу початкової школи. Відомо, що вчитель початкових класів, відповідно до соціальних сподівань, повинен щонайперше забезпечити культуротворчий характер виховання молодших школярів, що врешті-решт сприятиме гармонізації відносин дітей з навколишнім світом. Проте така гармонізація можлива лише за умов культурологічної спрямованості шкільної освіти. Традиційна ж гносеологічна її спрямованість, гіперорієнтація на розвиток когнітивно-пізнавальної сфери учнів стримують паритетний розподіл уваги на розвиток усіх сфер їхнього особистісного світовідношення, у тому числі ціннісно-емоційної сфери. Потенціал аксіологічно та акмеологічно спрямованої дитячої діяльності, на жаль, реалізується ситуативно.

Могутнім «ціннісно-пусковим» механізмом, який прискорить особистісне становлення дитини, може стати художньо-естетична творчість. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього [2]. Взаємодія естетичного й морального ідеалу в системі художніх образів, що пропонуються увазі молодшого школяра, здатна позитивно вплинути на «шкалу особистісних цінностей» учнів. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час грамотної організації художнього сприймання ними мистецтва, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством учителя чи батьків. Моральні знання, що нав'язуються дітям з боку дорослих, фіксуються у вигляді наукових понять. Проте форма подачі таких знань, як правило, зводить нанівець їхню користь і конструктив, тому що у вихованців, за свідченнями психологів, не виникає бажання поводити себе відповідно до повідомлених моральних норм [3, с. 62].

Не можна не погодитись з думками І. Беха про те, що лише сильне емоційне переживання образів сприйняття дає імпульс до дії [Там само, с. 61]. Моральні норми набувають ціннісного значення тільки за умов емоційного зараження їхнім змістом. «Загорнута» в художню форму, моральна норма є набагато привабливішою для дитини, ніж холодно-розсудкова сентенція. Саме мистецтво з яскравою метафоричністю його мови здатне забезпечити виразну за силою й тривалістю емоційну реакцію молодшого школяра на моральний зміст художніх образів. Мистецтво не лише закликає – воно демонструє художні моделі реальних дій і вчинків у всьому багатстві конкретної ситуації. Якщо ж дитина, за справедливим твердженням І. Беха, бачить всі етапи розгортання вчинку, особливо його результат, у неї виникає достатньо сильне переживання, яке дає поштовх до дії [3, с. 62 – 63].

Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий «недолік», оскільки



сама музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів. Якщо ж музичне сприймання організоване за всіма психолого-педагогічними та методичними канонами, то слухач отримує шанс не лише розхвилюватись, але й «дотягнути» власну емоційну реакцію до катарсису, за межею якого розпочинається проектування «очищеної», морально вдосконаленої дії або вчинку.

Шкільна система музично-виховної роботи повинна враховувати особливості психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Абсолютно недостатньо лише інформувати учнів про існування у світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватися лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій І. Бех справедливо називає лише першим кроком у виховній роботі педагога. Проте, зазначає дослідник, цим не можна обмежити виховні зусилля, адже те, що схвилювало дитину сьогодні, завтра може залишити її індиферентною. Важливо вміти постійно збагачувати виховну ситуацію новими емоційними відтінками. Крім того, конче необхідно включити учня в рефлексивну діяльність, тобто допомогти звернути думки на самого себе [3, с. 63].

У своєму дослідженні ми тлумачимо рефлексію як переосмислення індивідом стосунків з наочно-соціальним світом (що актуалізуються в результаті спілкування з іншими людьми й активного засвоєння норм і різних способів діяльності), яке виражається, з одного боку, у побудові нових образів себе, що реалізуються у вигляді відповідних вчинків, а з іншого, – у виробленні адекватніших знань про світ з їх подальшим втіленням у вигляді конкретних дій.

Рефлексивна природа мистецтва може відіграти кардинально важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей та молоді. Екзистенційна рефлексія мистецьких образів допомагає індивіду переосмислити зв'язки з навколишнім, знайти власну життєву позицію, употужнити процес особистісного самотворення. Поза активним включенням молоді в процес художньої рефлексії морально-естетичне виховання набуває формально-догматичного характеру.

З огляду на вищезазначене, музично-виховну роботу в початковій школі ми схильні тлумачити як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного

матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

У процесі пілотажного дослідження, яким було охоплено 485 учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл м. Вінниці, ми поставили за мету діагностувати особливості емоційно-ціннісного сприймання музики молодшими школярами, які віддзеркалюють результативність музично-виховної роботи в початковій школі.

З'ясувалось, що в більшості випадків учителі початкових класів до організації музично-виховної роботи у своїх класах, на жаль, мають вельми дотичне відношення. Вони епізодично включають до планів виховної роботи ті її форми, які дійсно спроможні наблизити дитину до музичного мистецтва. Першість тут віддається бесідам як вербально-логічному впливу на дитячу свідомість. Просвітницьке спрямування «вербалізованої» виховної роботи є очевидним, проте часто така робота залишає учнів індіферентними до художнього матеріалу.

Наприклад, опитування третьокласників після спеціально проведеної класоводами бесіди «Подорож сторінками «Дитячого альбому» П.І. Чайковського засвідчило доволі низький інтерес більшості дітей (68% опитаних) до яскравих музичних образів, якими насичена відома збірка. Навіть “казково-іграшкові” музичні образи (Баба-Яга, дерев'яні солдатики, конячки, лялька та ін.) не захопили дитячу увагу, і школярі механічно відтворювали отриману в процесі бесіди номінативну інформацію («Мені подобається ця збірка тому, що Чайковський присвятив її своєму племіннику»; «Цю музику знають діти в усіх країнах»).

До причин такої млявої естетичної реакції, насамперед, можна віднести організаційно-методичні недоліки проведених бесід. Зокрема, це зайве логізування під час подачі музичного матеріалу, перенасичення розповіді цифрами й фактами, які не мають жодного відношення до образного змісту творів. Художньо-виразні засоби (музична мова), у більшості, не були предметом окремого аналізу й оцінки учнями, тому що вчителі підсвідомо уникали таких аспектів діалогу з причини низької власної музично-естетичної готовності. Емоційний фон сприймання дітьми музики не завжди був адекватним, тому що не всі класоводи були спроможні експресивно презентувати художній матеріал, що свідчило про їхню недостатньо розвинену педагогічну техніку. Найсуттєвішим недоліком, з нашого погляду, стало те, що жодний класовод не спромігся «перекинути місток” між музичними образами й внутрішнім світом переживань школярів. Ігнорування вже набутого дітьми емоційного досвіду, невміння його актуалізувати й прив'язати до музичного сприймання спричиняють «відсторонену» позицію вихованців у ході музично-естетичної бесіди на будь-яку (навіть найцікавішу) тему.

Після організованого прослуховування п'єси П.І. Чайковського «Хвороба ляльки» ми запропонували третьокласникам виконати ряд оцінно-творчих завдань. Зокрема, діти написали твори-мініатюри на тему:

«Чому хворіють наші ляльки». Ці твори, на наш погляд, достатньо показово віддзеркалили емоційно-естетичну індіферентність учнів, які щойно слухали яскраву, проникливо-виразну музику, як-от:

*«Ляльки ніколи не хворіють. Хіба що в казках чи мультиках вони бувають бідними і хворими. А в справжньому житті ляльки просто сидять у кутку. Вони не живі» (Андрій Г., 9 років).*

Відсутність емпатійної реакції була зафіксована в 56% опитаних. Діти довго вагалися перед тим, як «одухотворити» музичний образ-персонаж і перейнятися його болем. Майже зовсім відсутньою була рефлексивна реакція на запропоновану в музиці ситуацію. Лише 12% опитаних учнів спроектували ситуацію на себе й на власну поведінку щодо іграшок, як-от:

*«Ляльки хворіють тоді, коли ми їх ламаємо. В мене була лялька Катя. Я ненавмисне відірвала їй ногу і потім не спала всю ніч. Мені здавалось, що лялька стогне. Тато полагодив мою ляльку. Я буду її любити і берегти» (Олена, 8 років).*

Таким чином, результативність музично-виховної роботи в початковій школі визначається не лише кількісними показниками (кількість хорів, ансамблів, гуртків та чисельність їх учасників). Справжня ефективність такої роботи досягається тоді, коли діти неформально «привласнюють» емоційно-естетичний зміст пропонуваніх музичних образів, які, у свою чергу, ненав'язливо вчать їх співпереживанню.

Варіантна інтерпретація музичних творів може стати промовистим свідченням поглиблення емоційно-ціннісної реакції дітей на мистецький образ. Казкові сюжети, яскравість художньо-виразних засобів можуть отримати у варіантах виконання цікаву для дітей інтерпретацію. Якщо в п'єсах «Хвороба ляльки», «Похорон ляльки», «Нова лялька» можлива інтерпретаційна варіантність підбору темпу виконання для кращого усвідомлення дітьми емоційного змісту музики, то в п'єсах «Марш дерев'яних солдатиків», «Гра в конячки» можна варіативно змінювати (художньо перебільшувати чи применшувати) ритмічні особливості, реєстрові можливості виконання. Такі «метаморфози» загострюють увагу школярів на провідних для даного твору художніх засобах і допомагають осмислити їхню значущість і незамінність.

Так, організація сприймання молодшими школярами відомої музичної п'єси П. Чайковського «Баба-Яга» було спрямоване на адекватне розуміння дітьми характерності створеного композитором образу. Популярний казковий персонаж завдяки музичній характеристиці набув для учнів емоційно-художньої деталізації. Слухання цього твору ми пов'язали з демонстрацією «візуального образу» Баби-Яги, який запозичили з творів відомих майстрів книжкової графіки (зокрема художника-казкаря І. Білібіна).

Ми намагалися гнучко поєднувати аналіз художньо-виразних засобів музичного та графічного образів казкової істоти. З цією метою звернули увагу дітей на збіг художньої мови композитора й художника-

графіка. Стрибокподібна, рвучка мелодія ніби знаходить пластичне втілення в численних ламаних лініях малюнку. Це якнайкраще відбиває характер казкового персонажу та ілюструє карколомність, зловорожість, підступність думок і вчинків Баби-Яги. Забезпечення поліхудожнього рівня дитячого сприймання (Л. Масол) збагатило художню уяву дітей і уможливило яскраву вербально-оцінну реакцію школярів на музичний матеріал, що врешті сприяло формуванню моральних позицій щодо протиборства добра і зла.

Включення дітей у процес подальшої творчої інтерпретації набутих художніх вражень значно підсилив рефлексивну реакцію вихованців. Наприклад, написання творів-мініатюр “Чи хотів би я стати Бабою-Ягою” засвідчило зрослому аксіологічну готовність школярів до осмислення ціннісно-сміслового навантаження музичного образу. Діти писали про своє небажання бути хоч як-небудь схожими на цю злу істоту, наприклад:

“Я зовсім не хочу стати Бабою-Ягою. У мене тоді не буде друзів. Бабу-Ягу не люблять за її ненажерливість і хитрість. Вона їсть дітей і не хоче нікого пожаліти. Її треба вигнати з лісу. А в ступі нехай літають добрі звірі – зайці, білки, ведмеді” (Микола, 10 років).

Дехто з найбільш обдарованих учнів спробував поетично виразити своє ставлення до казково-музичного образу й скласти невеликий вірш-катрен із задалегідь запропонованими дієслівними римами, які передавали експресію рухів і звуків: літає – лякає // тріщить – свистить. Наприклад:

*Розпатлана Баба у ступі літає,  
Скрегоче зубами й дітей лякає.  
Ліс під ступою тріщить,  
А Баба, як розбійниця, свистить.  
(Марина, 9 років)*

Крім того, ми включали дітей і у графічні імпровізації на теми прослуханих музичних творів. Домашнє завдання “Намалюй музичну Бабу-Ягу” учні виконали у техніці комп’ютерної графіки, що викликало їхній безумовний інтерес до такого виду роботи, як-от:



*(Сергій, 7 років)*

Таким чином, резерви гуманізації та гуманітаризації музично-виховної роботи в початковій школі, на нашу думку, криються в моделюванні справді виховних стосунків між педагогами й учнями в процесі сприймання, оцінки та творчої інтерпретації музичних образів. Перехід від формально-логічного «ознайомлення» дітей з музикою до

особистісно орієнтованого виховання засобами музики може відбуватися лише на основі грамотної педагогічної діагностики, яка допоможе вчителю зрозуміти ціннісний світ дитини й можливості впливу на нього мистецьких образів.

Перед тим, як будувати різні типи виховних стосунків [4, с. 63 – 64], варто здійснити аксіологічний зондаж художньо-естетичних реакцій дітей на музичний матеріал. Зокрема, вербально-інформаційні, організаційно-практичні, вербально-організаційні відносини передбачають різні варіанти поєднання методів і прийомів виховання та забезпечують перехід музичних знань в особистісні переживання шляхом переводу інформації в емоційно-поведінкові програми вихованців. Цьому сприятиме слово вчителя про музику – захоплене, небайдуже, експресивне, з великою часткою навіювання ставлення до мистецтва. Так відбуватиметься грамотна трансляція ціннісних ставлень до духовної культури людства на основі употужнення емпатійно-рефлексивних механізмів сприймання її дітьми.

Як висновок, зазначимо, що оновлення музично-виховної роботи в початковій ланці освітнього процесу можливе лише за умов переходу на особистісно орієнтовану, аксіологічно забезпечену парадигму виховання в цілому. Цьому сприятиме вчасна й компетентна діагностика результатів емоційно-ціннісного сприймання музики вихованцями, вивчення індивідуальних та колективних форм художньо-творчої інтерпретації ними музичних образів.

### Література

- 1. Азархин А.В.** Мироззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наукова думка, 1990. – 192 с.
- 2. Бех І.Д.** Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1987. – № 1. – С. 8 – 14.
- 3. Бех І.Д.** Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Ред.-изд.отдел упр. по печати, 1991. – 146 с.
- 4. Бойко А.М.** Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
- 5. Мазепа В.И., Михалев В.П., Азархин А.В.** Культура художника. – К.: Мистецтво, 1988. – 333 с.
- 6. Масол Л.М.** Школа культуры виховує людину, яка мислить і прагне творити // Поч. школа. – 2001. – № 4. – С. 42 – 44.

In the article value mechanisms of musical-educational work with junior pupils are uncovered and the results of an experimental research of child's value perception of musical images are presented.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У зв'язку з реформуванням школи актуальності набув проектний метод, спрямований на особистісно орієнтоване навчання. Освітня практика свідчить про доцільність залучення учнів до креативної діяльності, починаючи вже з молодшого шкільного віку.

Завдання якісної професійної підготовки майбутніх учителів набуває особливого значення для вдосконалення вузівської підготовки спеціалістів з професійно-спрямованих дисциплін, зокрема з методики викладання шкільних предметів.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, власний досвід засвідчують необхідність опанування студентами проектним методом на рівні вміння впроваджувати його в освітню практику початкової школи. Це означає, що, по-перше, кожен студент повинен упевнитися в актуальності проектного методу, його доцільності в навчальному процесі. Отже, проектний метод набуде для студента особистісного значення. По-друге, на заняттях з методики викладання треба створити умови для засвоєння студентами всіх складових творчого проекту.

У цій статті покажемо систему роботи зі студентами щодо опанування проектним методом на заняттях з методики викладання початкового курсу математики.

Аналіз педагогічної літератури показує, що проблему проектного методу досліджують як науковці, так і вчителі-практики (Іванова Н., Коляда О., Ліннік О., Пахомова Н.).

З метою всебічного опанування студентами проектним методом ми запропонували їм самим створити творчий проект.

У ході реалізації такої навчальної мети кожен студент одержує можливість переконатися на власному досвіді в корисності такого методу навчання молодших школярів математики, відчутти його переваги й недоліки.

Створення студентами творчого проекту з методики математики відбувалося в три етапи, як то: підготовчий, дослідно-творчий, заключний.

На підготовчому етапі проводилася організаційна робота. По-перше, треба було визначити кількість студентів у групі для роботи над проектом. Із студентами було узгоджено, що оптимально група може складатися з 5-ти осіб. По-друге, необхідно було знайти тему творчого проекту з методики викладання математики. Оскільки в цей час вивчалася тема «Методика розв'язування простих і складених текстових задач», пошук проводився саме в цій темі. Кожна група отримала своє завдання для пошуку теми творчого проекту.

З метою пошуку теми творчого проекту кожною групою студентів була опрацьована література з питань методики розв'язування текстових

задач (підручники з методики викладання математики в початкових класах, шкільні підручники з математики для 1 – 4 класів, фахові журнали), переглянута інформація в Інтернеті.

Таким чином, кожна група учасників творчого проекту відшукала свою тему й підготувала її аргументацію для обговорення та затвердження.

Одноставно була ухвалена тема творчого проекту «Час. Вимірювання часу. Задачі на знаходження часу». При затвердженні такої теми основними аргументами на користь були: її періодичність (наступний творчий проект може бути на тему «Рух. Види руху. Розв'язування задач на рух»), особливе значення часу в житті людей, учнів зокрема, недостатня кількість задач на час у шкільних підручниках математики, одноманітність видів таких задач. При затвердженні саме такої теми творчого проекту відіграло роль практичне значення вивчення часу з метою виховання в учнів бережливого ставлення до часу, тому що людина й навколишній світ існують у часі, а значить, треба встигнути виконати якомога більше справ, розкрити потенційні можливості особистості, досягти успіху в житті.

З метою якісного виконання творчого проекту були сформульовані наступні завдання проекту:

- всебічно розглянути поняття часу;
- вивчити способи вимірювання часу як в історичному аспекті, так і в сучасному житті;
- на основі здобутої інформації про час підготувати доповіді, скласти колективну збірку текстових задач на знаходження часу.

На підготовчому етапі виконання творчого проекту з метою цілеспрямованого дослідно-творчої діяльності було складено план проекту, у якому знайшли відображення всі етапи роботи над проектом.

#### План проекту

**Тема.** Час. Вимірювання часу. Задачі на знаходження часу.

**Мета.** Призбирування інформації з широкого кола питань про час, опанування методикою складання текстових задач на знаходження часу.

#### Підготовчий етап

1. Створення робочих груп.
2. Вибір і обґрунтування теми проекту.
3. Постановка завдань, визначення мети, етапів роботи.
4. Розподіл завдань.

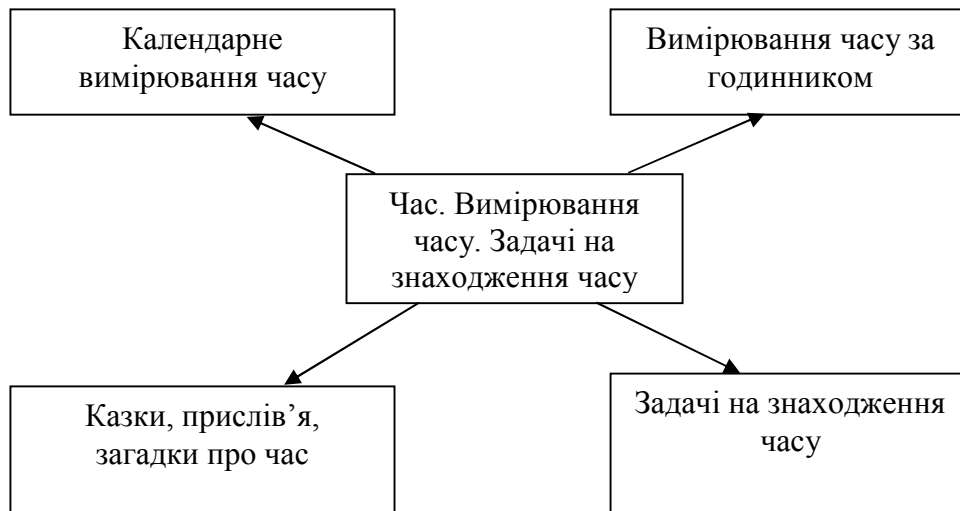
#### Дослідно-творчий етап

1. Добір інформації, її аналіз, систематизація.
2. Проміжний контроль, консультації з керівником проекту.
3. Оформлення матеріалів, написання доповіді, складання задач.

#### Заключний етап

1. Презентація.
  2. Оцінка й самооцінка результатів дослідження.
- З метою координації роботи всіх груп була складена інтегративна модель творчого проекту.

Інтегративна модель проекту «Час. Вимірювання часу. Задачі на знаходження часу»



На підготовчому етапі створення проекту було визначено планований підсумок – підготовка доповідей про час, складання збірки текстових задач на знаходження часу, інсценування казки про час, розробка кросворду, виготовлення циферблату до квіткового годинника К. Ліннея.

Усі підготовчі завдання були виконані групами студентів, після чого розпочалася робота з дослідно-творчої діяльності.

На підготовчому етапі студенти були ознайомлені з критеріями оцінки проекту, які подаються нижче.

Критерії оцінки якості виконаного проекту

1. Новизна й оригінальність отриманої інформації.
2. Доречне унаочнення доповіді.
3. Стислість і виразність виступу.
4. Цікаві способи подання результатів дослідження.
5. Наявність художнього, музичного супроводу в ході доповіді за результатами дослідження.
6. Якість оформлення матеріалів презентації.

З метою забезпечення координування ходу виконання творчого проекту із складу студентів було обрано керівника проекту, який виконував наступні обов'язки: видача групам студентів завдань проекту, консультації студентів у ході дослідно-творчої роботи, складання плану презентації, вирішення організаційних питань.

До презентації готувалася кожна група студентів. Аудиторія, у якій проводилася презентація, була святково прикрашена квітами, повітряними кульками, яскравими плакатами, кросвордом про час. Студенти ретельно готували виставку різних видів календарів і



годинників. Аудиторію прикрашував яскраво виготовлений кросворд про час. Поки збиралися запрошені викладачі та студенти, в аудиторії лунали пісні про час. Така підготовка до презентації дослідно-творчої роботи зробила її не тільки пізнавальною, а й цікавою.

На презентації в ході доповідей студенти демонстрували наочність із залученням мультимедіа.

Наведемо приклади тематики доповідей: «Як астрономія пов'язана з поняттям часу», «Звідки з'явилися дні тижня й місяці», «Стародавні способи вимірювання часу», «Види календарів. Незмінний календар», «Види сучасних годинників», «Квітковий годинник К. Ліннея».

З метою оцінки проекту зі складу студентів була обрана експертна рада. Студенти експертної ради в процесі презентації констатували якість виконаних завдань, уміння доповісти про дослідження, доречно унаочнити доповідь. Презентація закінчилася оцінкою експертів і самооцінкою учасників проекту.

Насамперед оцінювалися науковість доповідей, різноманітність та оригінальність інформації. Студенти висловлювали своє здивування тим фактом, що поняття часу пов'язане з такими науками як філософія, астрономія, фізика, математика. Доповіді про час переконали всіх, що кожна людина, починаючи з дитячого віку, повинна усвідомити бережливе ставлення до часу, навчитися використовувати час економно, планувати свою діяльність у часі. Тільки в такому разі можна навчитися встигати робити все, що особистості потрібно в житті.

Характер діяльності з виконання проекту було визначено як колективний із певною мірою особистісного орієнтування. Усі були згодні з думкою про те, що дослідно-творча діяльність навчила їх товаришувати, допомагати один одному. Результатом колективної думки стала оригінальна збірка цікавих задач на знаходження часу, яскравий кросворд. При виконанні творчого проекту ніхто не залишився байдужим. Найбільша активність була проявлена при підготовці інсценованої казки, виставки календарів і годинників.

Із зацікавленням та задоволенням студенти інсценували казку «Дванадцять місяців». Для цього дійства були пошиті костюми, виготовлені віночки, намальовані декорації.

На презентації кожен студент знайшов спосіб самовиразитися й показати свої здібності, старанність, видумку.

Виконавці творчого проекту прийшли до висновку, що в ході проектної діяльності вони зрозуміли інтегрованість інформації про час, її практичне значення в житті людей.

Одноставно була підтримана думка, що одним із завдань проектного методу є зацікавлена робота з набуття професійно-спрямованих знань, формування вмінь і навичок творчо реалізовувати власні ідеї в ході колективної діяльності.

Закінчилася презентація заповненням дослідниками анкет, які потребували самооцінки дослідно-творчої діяльності в процесі виконання проекту.

#### Анкета

1. Як ти поставився до пропозиції стати учасником проекту?
2. Чи комфортно ти почувався в колі товаришів у процесі дослідно-творчої діяльності?
3. Чи повним був складений план проекту?
4. Які будуть пропозиції щодо колективної роботи на етапі призбирування інформації?
5. Що тобі особливо сподобалося на презентації?
6. Як вважаєш, чи зумів ти досягти самовираження в ході проекту?
7. Що б ти змінив у роботі над проектом?
8. Чи всі поставлені завдання вдалося якісно реалізувати в ході виконання проекту?
9. Які твої пропозиції щодо покращення роботи з виконання проекту на всіх етапах діяльності?

Аналіз відповідей студентів на питання анкети свідчить про їх сумлінне ставлення до набуття професійної компетентності.

Отже у ході виконання творчого проекту студенти поглибили і розширили знання з методики розв'язування текстових задач на знаходження часу, а також виробили професійні вміння щодо організації творчого проекту.

#### Література

1. **Землянская Е.Н.** Учебные проекты младших школьников / Е.Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – №9. – С. 55 – 59.
2. **Иванова Н.В.** Из опыта использования проектного метода на уроках русского языка в начальной школе / Н.В. Иванова // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 65 – 69.
3. **Коляда О., Онопрієнко О.** Проектний день у початковій школі / О. Коляда, О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2006. – №5. – С. 28 – 30.
4. **Ліннік О.О.** Використання дослідницьких методів у викладанні природознавства в початковій школі / О.О. Ліннік // Освіта Донбасу. – 2007. – № 5 – 6. – С. 28 – 31.
5. **Пахомова Н.Ю.** Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студ. пед. вузов / Н.Ю. Пахомова – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
6. **Прокопенко В., Князьська Л.** Метод проектів як засіб креативно-пізнавальної діяльності молодших школярів / В. Прокопенко, Л. Князьська // Початкова школа. – №5. – С. 43 – 46.

The problem of student's preparation to the introduction of project method in educational school practice at the classes of math methodology at the primary school while working on the project "Time. Timing" was scrutinized. The work on the project had the following stages: preparatory, research-creative, final.

## ДИРИГЕНТСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Найважливішим завданням музично-педагогічної науки є вдосконалення форм і методів музично-естетичного виховання особистості. Музичне мистецтво володіє величезним художньо-виховним потенціалом, який може реалізуватися повною мірою, якщо кращі творіння великих майстрів минулого й сьогодення будуть затребувані широкою слухацькою аудиторією, здатною розуміти й цінувати музику, черпати в ній радість і натхнення. Культурний, інтелектуально-естетичний розвиток школярів багато в чому залежить від готовності вчителя до здійснення творчої музично-педагогічної діяльності.

Специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні задачі засобами музичного мистецтва [1, с. 17]. Особливістю музично-педагогічної діяльності є художньо-мистецький початок, який служить основою формування творчої діяльності вчителя музики. Музично-педагогічна діяльність багатогранна і в числі інших поєднує в собі творчу диригентсько-хорову роботу.

Майбутній учитель музики в процесі підготовки до диригентської діяльності в загальноосвітній школі повинен активізувати, стимулювати інтереси дітей, формувати потреби й мотивацію до сприйняття музики через їхню активну творчу музичну діяльність.

Феномен творчої діяльності досліджується в роботах психологів – Л. Виготського, Б. Теплова, П. Якобсона; філософів – О. Бурова, А. Зиса, А. Лука, А. Сохора.

Проблеми педагогічної творчості вивчаються І. Бехом, Г. Гиргиновим, В. Загвязинським, В. Кан-Каликом, В. Краєвським.

Питання музично-педагогічної творчості досліджували Б. Асаф'єв, О. Костюк, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкинський, Б. Яворський.

Творчим аспектам діяльності вчителя музики присвячені роботи О. Апраксиної, Л. Арчажникової, Л. Дмитрієвої, Г. Падалки, О. Рудницької.

Такі видатні митці, як Г. Бюлов, Ф. Бузоні, Ф. Вейнгартнер, А. Корто, М. Колесса, М. Малько П. Чесноков, К. Пігров, К. Птиця досліджували диригентське мистецтво як вид музичного виконавства.

Незважаючи на наявність великої кількості робіт, безпосередньо чи побічно присвячених нашій проблемі, залишається недослідженим диригентська діяльність як складова частина творчого процесу підготовки вчителя музики.

Дослідженню цієї проблеми присвячена наша стаття.

Як відомо, специфіка диригентського виконавського мистецтва полягає в тому, що воно є творчим процесом, у якому завжди присутні ініціатива виконавця, його індивідуальність. Однак кожен великий

майстер, переломлюючи зміст твору крізь призму своєї індивідуальності, завжди залишається вірним думки автора.

Диригентське мистецтво це складний процес, тісно пов'язаний з областю емоцій. У цьому виді діяльності психічне є носієм художніх намірів виконавця. Моторика виступає виразником цих намірів у спеціалізованих рухових діях. Ці дві сторони виконавського процесу взаємодіють і взаємообумовлюють одна одну. На думку А. Пазовського, сутність диригентського виконавства полягає в умінні передавати колективу виконавців «відомими зовнішніми знаками свої наміри і викликати в них почуття, аналогічні своїм власним» [2, с. 84].

Виконавська творчість музиканта заснована на переживанні й мисленні. Більшість з музикантів уважають, що виконання музики завжди є свідомим процесом, у якому почуття та думки поєднуються й складають нерозривне ціле.

Виконавство як вид творчості, як відображення тих чи інших явищ життя не може існувати без емоцій. Не зігріте почуттям, воно завжди носить формальний характер, йому бракує сили свого емоційного впливу. Таким чином, у виконавстві почуття й інтелект тісно пов'язані між собою, невід'ємні один від іншого. Щирість живого почуття, без якого не може бути дійсного виконання, обов'язково контролюється свідомістю, а свідомість, у свою чергу, зігрівається почуттям.

Виконавське мистецтво є творчим процесом, де завжди присутні ініціатива виконавця, його індивідуальність. Кожний великий майстер завжди залишається вірним думці автора, але при цьому він мислить та втілює зміст твору крізь призму своєї особистості.

Музичний образ, що створюється диригентом, є своєрідним комплексом виразних рухів, який має безпосередній зв'язок з емоційною сферою диригента. Таким чином, емоційна активність диригента визначає виразність виконання. Суттєвою стороною пластичного комплексу диригента є широта діапазону емоційних реакцій, обумовлюючих ступінь його художньої виразності.

Отже, емоційний відгук диригента на музику є своєрідною здібністю, яку можливо й необхідно розвивати та управляти процесом її розвитку. Планомірне й педагогічно правильне здійснення цього процесу веде до творчого саморозкриття особистості студента.

У процесі творчої роботи вчителя музики виникає необхідність формування вміння свідомо включатися в ту чи іншу сферу переживань, тобто свідомо моделювати свій внутрішній емоційний стан залежно від того чи іншого вмісту твору, що виконується.

Л. Виготський стверджував, що сприйняття мистецтва потребує творчості, бо задля цього недостатньо просто пережити ті почуття, що оволоділи автором, розібратися в структурі самого твору, а необхідно творчо подолати власне почуття, знайти його катарсис [3, с. 237].

Таким чином, в основі диригентсько-хорового виконавства педагога-музиканта лежить пошукова творча діяльність.

У музичному вихованні учнів перед диригентом – учителем музики постає завдання, збагнення школярами взаємозв'язків музики й життя: завдяки зіставленню з іншими видами мистецтва розгляд зв'язків музики з життям повинен заглиблюватися й розширюватися; через те збагачуються уявлення дітей про специфіку музично-образного віддзеркалення світу, про закономірності музики. Розширення не тільки власне музичного, але й художнього світогляду учнів збагачує сприйняття пізнання музики, створює умови для ефективної виховної дії уроків музики.

Процес розвитку музично-співацьких навичок у школярів багато в чому залежить від досконалості виконання ними вокального твору. Б. Теплов відводить важливу роль м'язовому відчуттю в сприйнятті й переживанні музики. Прояв вокальних рухів – спів – є, на його думку, важливою ознакою, що характеризує ступінь музичного розвитку [4, с. 42].

Учителю музики для здійснення творчої диригентської діяльності необхідно мати хороший вокально-хоровий слух, відчуття ритму й музичну пам'ять, знати основні закони вокального мистецтва, володіти голосом, диригентським жестом, добре грати на фортепіано, уміти добре читати з листа, чудово знати музику різних стилів і жанрів. Крім музичних даних, диригент повинен володіти сильною волею, організаторськими здібностями, бути ентузіастом своєї справи.

Процес освоєння шкільної пісні поєднує в собі елементи емоційного і свідомого виконання, єдність художнього і технічного. Головними умовами оволодіння музично-співацькими навичками є інтонаційна точність виконання завдання і виразність виконання. Художня виразність виконання – одна з провідних навичок, об'єднуюча співацькі навички в комплекс. Вона реалізується, у тому числі, через розуміння виразності диригентських жестів. Кожен конкретний твір вимагає від майбутнього вчителя музики ретельної підготовки, визначення спеціальних задач, направлених на вдосконалення власної диригентсько-виконавської майстерності та на вдосконалення виконавської майстерності учнів, оволодіння ними специфічними співацькими навичками звукоутворення, дихання, дикції, ладу тощо.

Проспівування мотиву, фрази й інші завдання під рух диригента повинні містити в собі чітко виражене завдання. Ця чіткість обумовлюється комплексом рухів, які використовує вчитель.

У роботу над твором необхідно постійно включати завдання, що активізують операції мислення школярів: аналіз, узагальнення, порівняння.

Усі технологічні завдання для формування співацьких навичок повинні ґрунтуватися на принципі єдності художньої й технічної, мати емоційний зміст, подаватися у формі творчих питань, які зачіпають емоційність дитини, так як звернені не до інтелекту, а до сфери його відчуттів.

Кінцева мета мистецтва диригента – вчителя музики, як і кожного виконавця, полягає в тому, щоб залучати дітей у процес сприйняття музики, донести основну ідею до слухачів, розкрити засобами виконавської майстерності зміст музики.

Пропоноване нами дослідження диригентської діяльності як складової частини творчого процесу підготовки вчителя музики є одним із аспектів професійної підготовки вчителя музики.

Подальшого розгляду, на нашу думку, потребує вивчення питання набуття школярами катарсичного почуття під час виконання музичних творів.

### Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Арчажникова Л.Г. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Пазовский А.М. Записки дирижера / Пазовский А.М. – М., 1975. – 562 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. / Теплов Б.М. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 222 с.

Conductor's activity as a component part of creative process of preparation of music teacher is examined in the article. The author marks on the necessity of conductor to model consciously his internal emotional state against one or another content of work and to pass this state to the students with the help of the complex of expressive motions.

УДК 371.4(477):37.037

Ю.О. Островська

### ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧИТЕЛІВ-НОВАТОРІВ (60 – 80 рр. ХХ ст.)

Складний період перетворень у нашій країні, переосмислення цінностей буття висуває на перший план цінність особистості. Проблема духовного розвитку особистості є однією з головних, що стоять перед кожною сім'єю, школою й державою в цілому. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку. У найближчій перспективі духовна сфера має стати стратегічним напрямком подальшої еволюції людської цивілізації, а духовний розвиток особистості – головним завданням існування людства та кінцевою метою функціонування системи освіти і виховання.

На жаль, сучасні підходи до духовного розвитку молоді будуються на розмитих педагогічних принципах і досить невизначених категоріях загальнолюдських цінностей, тоді як для виховання повноцінної особистості потрібна чітка система духовних, моральних, етичних орієнтирів. Таким чином, оволодіння учнівською молоддю духовними

цінностями забезпечить піднесення свідомості особистості на вищий щабель, наповнення її діяльності високими громадськими цілями.

Філософська думка другої половини ХХ століття репрезентує різнобічні підходи до визначення феномену духовності, сутності духовного розвитку особистості (В. Барановський, М. Бахтін, Є. Бистрицький, В. Біблер, Ю. Білодід, Н. Бородіна, Л. Буєва, В. Возняк, О. Дорошенко, М. Каган, Н. Караульна, С. Кримський, В. Ксенофонов, Д. Лихачов, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, С. Пролєєв, В. Сагатовський, П. Симонов, Л. Сохань, О. Уледов, В. Федотова, В. Шинкарук та ін.)

Проблемі духовного виховання та розвитку особистості присвячені праці таких науковців, як О. Сухомлинська, Л. Бутенко, Л. Диненкова, О. Зайцева, Т. Ільїна, Л. Лі, О. Матвієнко, С. Мукомел, Т. Ротерс, С. Черніков, Г. Шевченко та ін.

Незважаючи на те, що є певна кількість робіт з дослідження духовної культури як науково-педагогічної категорії, ще немає достатньо обґрунтованої й аргументованої відповіді на питання про роль вітчизняної культурно-педагогічної традиції та врахування новаторського досвіду в духовно-етичному становленні особистості дитини. Ми вважаємо, що проблема духовного розвитку школярів в Україні повинна вирішуватися з позицій істинних духовно-етичних цінностей, а сама освітня система має будуватись з орієнтацією на цілісну духовну особистість.

Метою нашої статті є вивчення проблеми духовного розвитку особистості в педагогічному досвіді вітчизняних вчителів-новаторів (60 – 80 рр. ХХ ст.) задля збереження наукової та культурної наступності та впровадження програмних ідей минулого в сучасний навчально-виховний процес.

Філософське визначення поняття «духовна культура» включає сукупність звичаїв, цінностей і норм, що регулюють життя людини – її ставлення до себе, до інших людей, до світу в цілому. Основні принципи духовної культури – здатність ставити себе на місце іншої людини, не бажати їй того, чого не бажаємо собі, бачити в ній самоціль, а не засіб для задоволення своїх потреб.

Поняття «духовність», «духовна культура» виступають важливими елементами сучасного науково-педагогічного дискурсу. З педагогічної точки зору духовність трактується як розвиток внутрішніх сил особистості, відповідальності за життя, ієрархії загальнолюдських цінностей, творчості за законами краси. Центральною складовою духовного розвитку є виховання суб'єкта історичного процесу і власного життя.

Духовний розвиток особистості – це прагнення досягти вищого рівня сформованості, цілісності та гармонії всіх її сторін. Цей процес можна розглядати як вид творчості, оскільки він є індивідуальним шляхом пізнання людиною своєї природи, відкриття власних можливостей та їх реалізації. Основною метою духовного розвитку, на наш погляд, є становлення людини як особистості шляхом удосконалення складових її

духовності через світопізнання, самопізнання, самостворення. Найістотніші результати духовного розвитку – досягнення внутрішньої гармонії людини, формування її позитивних особистісних якостей, усвідомлення нею єдності з усім, що існує у Всесвіті. Передумовою здійснення розвитку духовності є поступове формування в дитини вищих духовних потреб: у пізнанні світу, себе, сенсу життя; у визнанні та повазі з боку дорослих і однолітків; потреби у сприйманні та створенні краси; у добродіянні та утвердженні справедливості; у досягненні психічної досконалості.

Для вирішення вказаної проблеми ми пропонуємо звернутися до педагогічного досвіду вітчизняних вчителів-новаторів, серед яких: І. Волков, І. Іванов, В. Шаталов, Є. Ільїн, Т. Гончарова, А. Резнік, Є. Сазонов, А. Дубровський, Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, О. Газман, Н. Таланчук, Є. Бондаревська, Н. Зайцев, А. Захаренко, Б. Нікітін, М. Щетінін та ін.

Аналіз робіт цих авторів дозволив нам сформулювати провідні ідеї педагогіки новаторства другої половини ХХ століття:

- педагогіка співробітництва, в основі якої лежала творчість і духовна спільність учителів, учнів і батьків у всіх сферах навчальної й позаурочної діяльності;

- педагогіка ненасильства, заснована на гуманістичних засадах по відношенню до учнів;

- педагогіка діалогу, яка базується на тому, що рівноправне педагогічне спілкування – це основа творчого мислення і самостійної поведінки, та припускає унікальність кожного учня;

- творчий підхід до учнів у процесі виховання і навчання, оскільки саме творчість є своєрідною сферою духовного життя дитини, сприяє його самовираженню і самоствердженню, у якому розкривається індивідуальна самобутність кожної особистості.

60-ті – 80-х роки ХХ століття у вітчизняній педагогіці характеризувалися пошуком нових шляхів і форм виховання і навчання. Це був період реформ, які накреслили основні орієнтири педагогічного новаторства. Здійснювана в той час у країні реформа загальноосвітньої й професійної школи ґрунтувалася на творчому розвитку принципів єдиної політехнічної трудової школи й була спрямована на те, щоб підняти рівень освіти й виховання молоді.

Великий внесок у вирішення проблеми розвитку творчих здібностей учнів внесли вітчизняні педагоги 60 – 80-х років ХХ століття Є. Ільїн, І. Волков, В. Шаталов, С. Лисенкова, О. Газман, І. Іванов та інші.

Розвитком творчих здібностей активно займався вчитель математики з Донецька В. Шаталов. Його досвід знайшов широкий відгук серед учительства країни. У своїх працях «Куди і як зникли трійки» (1979) і «Педагогічна проза» (1980) В. Шаталов розкрив теоретичні основи розвитку творчості і самостійності школярів, виявив і перевіряв на практиці способи управління пізнавальною творчою діяльністю учнів. В основі його способів організації навчального процесу лежали науково обґрунтовані, психологічні передумови – формування



вчителем прийомів смислової переробки завдання, формування творчого характеру його виконання, реалізація інтелектуальної й соціальної творчості в навчальній і домашній роботі.

Суттєвим відносно розвитку творчих здібностей учнів є досвід роботи вчительки початкових класів С. Лисенкової, який викладений в її книзі «Коли легко вчитися» (1981). Новизна науково обґрунтованої методичної системи творчого навчання учнів школи С. Лисенкової – це введення в навчальний процес чітко алгоритмізованих дидактичних знаків, схем, таблиць, карток, які виконують опорну функцію в організації й управлінні розумовою діяльністю молодших школярів.

Розуміючи суть труднощів школярів при переході від наочно-чуттєвого сприйняття до абстрактно-логічного, вчителька забезпечувала їхнє подолання послідовно-динамічною системою умовних знаків, схематичних моделей, які допомагали учням опанувати прийоми творчого мислення. З метою індивідуалізації навчання педагог-новатор використовувала диференційовані завдання для кожного учня, що сприяло розвитку самостійності й творчого мислення всіх дітей під час рішення пізнавальних завдань.

Великий інтерес у середовищі вчителів і методистів літератури викликав педагогічний досвід відомого педагога-новатора, учителя літератури Є. Ільїна. У книзі «Мистецтво спілкування» (1982) він охарактеризував особливості свого творчого пошуку. У розробленій і теоретично обґрунтованій методичній системі викладання літератури, спрямованій на формування творчих здібностей учнів, він використовував низку нових методичних прийомів: аналіз творів, виходячи з ключових художніх деталей; введення в аналіз тексту життєвих етичних проблем; розгляд за творами класиків актуальних для школярів 80-х років ХХ століття питань «відкритої етики».

Головним у викладанні літератури, стверджував Є. Ільїн, є розуміння учнями життя, їхня здатність бачити й правильно оцінювати його явища. Завдання вчителя-словесника він вбачав у тому, щоб сформувані в школяра потребу «вийти у світ книги на життєвій основі уроку літератури». Найважливішим об'єктом свого наукового вивчення Є. Ільїн уважав духовний світ учня, а предметом – його формування.

Цікаві підходи, які понад усе відповідають можливостям оновлення виховної діяльності в нашій країні, представлені в концепціях О. Бондаревської, О. Газмана, Н. Таланчука.

О.В. Бондаревська висуває загальну мету виховання як відродження людини культури й моральності. У концепції для реалізації мети визначені змістовні базові компоненти, які включають інтернаціоналізацію дітьми універсальних загальнолюдських цінностей, збереження сукупного духовного досвіду людства, діалог між різними культурами і народами; пошана до людського життя, усвідомлення її недоторканності, свобода й відповідальність.

Інший, цікавий, на наш погляд, підхід викладений у концепції керівника авторського колективу О. Газмана. Висунута ним мета – забезпечити кожному школяру базову освіту й культуру як основу для життєвого самовизначення. Головні напрямки виховної діяльності відображені в цільових програмах «Здоров'я»; «Навчання»; «Спілкування»; «Дозвілля»; «Сім'я». Реалізація цих програм відбувається із забезпеченням процесів самовизначення, самореалізації, самоорганізації, самореабілітації, які виступають найважливішими компонентами саморозвитку особистості й стають основними завданнями педагогічної роботи.

Багато цікавих ідей несе в собі оригінальна системно-соціальна концепція шкільного виховання (автор – Н. Таланчук). В основу концепції покладений соціально-рольовий підхід щодо формування особистості. Завдання виховання в інтегрованому вигляді полягають у підготовці підростаючого покоління до виконання сімейних, професійно-трудова, цивільних, геосоціальних, інтерсоціальних і саморегулятивних ролей. Реалізація цієї стратегії виховання у формуванні здорових потреб, умінь самоосвіти й самовиховання, розвитку творчих здібностей, умінь ставити життєві цілі, саморегуляції.

Отже, розглянувши проблему духовного розвитку особистості, яка представлена в педагогічному досвіді таких вітчизняних учителів-новаторів, як: І. Іванов, В. Шаталов, Є. Ільїн, А. Резнік, С. Лисенкова, О. Газман, Н. Таланчук, Є. Бондаревська, М. Щетінін, ми дійшли висновку про те, що поступальний розвиток педагогічної науки в 60-х – 80-х роках ХХ століття було результатом творчої діяльності педагогів-учених і творчих вчителів.

Духовний розвиток особистості, на думку вітчизняних учителів-новаторів, не є усталений стан, кінцевий результат певних кількісних та якісних змін, а перш за все наявність в особистості потреби та здатності до постійного, безмежного становлення її сутнісних сил, досягнення в індивідуальному житті властивостей усього людського роду як колективного історичного суб'єкта. Духовність розглядається в динаміці, як процес, що змінюється протягом життя. Цей феномен визначається особливостями просування особистості ієрархією ціннісних смислів і опануванням духовною культурою. По суті це і є головною ознакою духовного розвитку особистості школяра.

Пропонований нами шлях духовного розвитку особистості учнів через аналіз його сутності в педагогічному досвіді вітчизняних учителів-новаторів 60 – 80 років ХХ століття є одним із можливих варіантів розгляду проблеми духовності особистості. Подальшого розгляду, на нашу думку, потребує аналіз можливостей використання досягнень досвіду вітчизняних учителів-новаторів у сучасному виховному процесі.

## Література

1. **Українська педагогіка в персоналіях:** У 2 кн. – Кн. 2: Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
2. **Педагогічний пошук** / Упоряд. І.М. Баженова; Пер. з рос. – К.: Рад. шк., 1988. – 496 с.
3. **Шаталов В.Ф.** Куди і як зникли трійки. – М.: Педагогіка, 1979. – 134 с.
4. **Шаталов В.Ф.** Педагогічна проза. – М.: Педагогіка, 1980. – 95 с.
5. **Лысенкова С.М.** Коли легко вчитися. – М.: Педагогіка 1985. – 176 с.
6. **Ільїн Є.М.** Мистецтво спілкування. – М., 1982. – 110 с.

In the article the problem of spiritual development of personality opens up in the pedagogical experience of teachers-innovator (60 – 80<sup>th</sup> years of the XX century). The role of domestic cultural and pedagogic tradition and account of innovative experience is examined in the spiritual and moral becoming of personality of the child.

УДК 623.765:681.513.6

**М.А. Павленко,  
В.М. Руденко,  
П.Г. Бердник**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ТРЕНУВАНЬ ОПЕРАТОРІВ АСУ НА ОСНОВІ ПРОГНОЗУ ТЕРМІНУ НАВЧАННЯ**

У сучасних умовах перед Повітряними Силами Збройних Сил України стоять надзвичайно важливі задачі, що обумовлює високі вимоги, які висуваються як до Повітряних Сил в цілому, так і до кожного окремого військовослужбовця.

Щодооби до несення бойового чергування залучаються понад 2200 військовослужбовців і працівників Повітряних Сил та 400 одиниць озброєнь і військової техніки. Для того щоб якісно і кваліфіковано виконувати свої обов'язки, кожен військовослужбовець має бути справжнім фахівцем своєї справи, досконало знати своє діло й уміло застосовувати отримані навички на практиці. Досягти таких результатів можна у випадку, коли наряду з набуттям теоретичних знань постійно закріплювати їх практичними тренуваннями та формуванням відповідних навичок. Але організувати повноцінне тренування на реальному бойовому устаткуванні часто буває неможливо, через те, що це призводить до величезних фінансових та матеріальних затрат. Для підготовки спеціалістів рекомендується використовувати імітаційні моделі [1; 2; 3].

Однак, забезпеченість військ (сил) сучасними тренажерами залишається вкрай низькою, за показником їхнього використання Збройні Сили поки що відстають від армій інших держав. Саме тому питання оптимізації терміну, рівня та якості підготовки кваліфікованих

спеціалістів зараз виноситься на перший план. Особливо це актуально щодо підготовки операторів АСУ, оскільки їхня кількість на кожній ланці управління досить велика.

Метою статті є розробка методики підготовки, оцінки та навчання операторів для зменшення часу на навчання за рахунок формування адаптивного графіку їхньої підготовки.

Командні пункти можуть бути обладнані сучасними комплексами засобів автоматизації (КЗА), побудованими на основі локальної обчислювальної мережі (ЛОМ). У найбільш загальному випадку КЗА КП складається з комплексу апаратних засобів, комплексу загальносистемного програмного забезпечення, комплексу спеціального програмного забезпечення.

Одним з модулів КЗА є модуль тренажу бойової обслуги, що призначений для забезпечення підготовки та тренування осіб бойової обслуги. Модуль забезпечує вирішення таких задач:

- автоматизоване формування варіантів проведення тренувань у вигляді моделей повітряної обстановки;
- збереження моделей повітряної обстановки з можливістю їхньої подальшої ініціалізації;
- документування дій операторів КП з можливістю її подальшого аналізу.

Модуль тренажу операторів не є повноцінним технічним засобом, виходячи з сучасних уявлень про професійне навчання операторів, яке є поетапним, керованим та контрольованим. Технічні засоби підготовки операторів представляють собою сукупність пристроїв, необхідних для професійної підготовки як окремих операторів, так і всього складу обслуги в цілому та називаються підсистемами тренажу (ПТ).

До складу ПТ входять єдина обчислювальна система, що представляє собою локальну обчислювальну мережу, яка містить серверні й клієнтські АРМ, систему імітації службового зв'язку, пристрою зв'язку з об'єктом колективного користування, систему імітації зовнішньої візуальної обстановки, систему контролю і управління тренуваннями. У ПТ користувачам (операторам і інструкторам) виділяється час й інші ресурси для проведення тренувань. При необхідності організації на базі ПТ відповідно до розкладу ряду тренувань центральна диспетчерська служба (серверна частина) розподіляє ресурси підсистем колективного користування і виділяє користувачам необхідні програмні та апаратні засоби, що забезпечують проведення запланованих тренувань [5 – 7].

Інформація про якість роботи оператора є для нього частиною навчальної інформації. Ланка проходження цієї інформації складає перший контур управління процесом тренування. Цей контур існує завжди, незалежно від характеру діяльності оператора й конструктивних особливостей його АРМ. Перший контур управління не повинен містити інформаційних засобів та засобів контролю й аналізу, які б відрізнялися від штатних, розташованих на реальному робочому місці. Для

функціонування другого контуру управління оператор та АРМ (серверна частина) повинні мати необхідний обсяг інформації, яка характеризує якість роботи оператора. Щоб отримати цю інформацію, необхідно мати спеціальну систему контролю й управління тренуванням, яка повинна фіксувати помилки, що допускає оператор, та одразу повідомляти йому про них. Крім видачі інформації оператору про характер помилок у його роботі, управління процесом тренажу передбачає вибір та регулювання потоку вправ залежно від успішності реалізації програми тренажу. Ця задача управління вирішується за допомогою системи імітації зовнішньої візуальної обстановки, яка формує інформаційну модель, для відпрацювання конкретних вправ [4; 5].

Усі типи тренувань завершуються розбором. На розбиранні дається аналіз і робляться висновки про досягнуті успіхи, відзначаються помилки й незасвоєні розділи теоретичного курсу.

З метою впливу на процес навчання операторів у необхідному напрямку на всіх етапах підготовки до складу ПТ повинна включатися підсистема, яка забезпечує обмін інформацією між керівником та операторами, контроль за ходом навчання, оцінку дій оператора, що тренується, оперативне управління процесом навчання, коригування (при необхідності) програми навчання.

Пред'явлення оператору в процесі тренування дозованих обсягів інформації, обумовлених об'єктивними успіхами навчання, скорочує час засвоєння повного алгоритму процедури управління об'єктом. Керування обсягом запропонованої оператору інформації може здійснюватися на тренажері або автоматично вручну за участю оператора-інструктора. Тому ПТ повинна забезпечувати рішення наступних задач: організація тренувального процесу за гнучкою програмою; програмне наростання складності тренувальних вправ; формування підказок оператору; зміна часового масштабу тренувальної вправи (прискорення або уповільнення); інструктаж операторів.

З аналізу етапів діяльності операторів АСУ при вирішенні задач управління видно, що для формування й удосконалення професійних навичок на тренажних засобах необхідно створити таку інформаційну модель відтворених умов у реальному масштабі часу, щоб зорове сприйняття й моторна реакція оператора не відрізнялися від таких у реальних умовах [2; 3]. Саме для цього на робочих місцях операторів сучасних тренажних систем (ТС) (тренажерів) передбачається обладнання ідентичне реальному.

Ефективність застосування ТС залежить не тільки від ступеня наближення тренувань до реальних, а й від методик навчання операторів, які розробляються з урахуванням закономірностей формування навичок у тих, кого навчають.

Оптимізація навчання досягається такими методичними прийомами, як повторне відтворення особливо важких елементів управління, виведення інструктором помилок, які було допущено,

самоконтроль та ін. Розглянемо на практиці один з варіантів підготовки та відбору операторів АСУ, при цьому звернемо увагу на часові характеристики дій операторів АСУ.

Для цього спочатку проводиться тестування операторів, а потім уже за отриманими результатами формуються відповідні висновки щодо рівня їхньої підготовки. Для нашого дослідження залучався оператор, який складав тестування два рази на день. Тестування проходило на ЕОМ з використанням спеціального програмного середовища ТС. При цьому видавався перелік питань, згідно з напрямком діяльності, на які надавалася відповідь. У цьому випадку було запропоновано пройти п'ять ітерацій, у кожній по десять запитань простого та складного режиму.

За допомогою ЕОМ фіксувалася відповідь на запитання та час, витрачений на це. Завдяки всьому було отримано можливість оцінити час інформаційного пошуку рішень оператора АСУ та пропускну спроможність оператора в процесі виконання тестів. Відповідні результати заносилися до спеціально розробленої таблиці.

Для того щоб можна було зробити будь-які висновки щодо результатів, слід установити порогові значення показників, від яких залежить ефективність підготовки. Пороговими значеннями візьмемо показник імовірності правильної відповіді ( $P_r$ ) на питання запропонованого тесту, оцінку, отриману за відповіді ( $O_p$ ) та час, витрачений на відповідь, тобто швидкодію ( $T_j$ ). За умов підготовки операторів АСУ спеціального призначення ці критерії повинні бути не менш ніж  $P_r = 0,9$ ;  $O_p = 5$ ;  $T_j = 60$  відповідно. Як відомо, кожний із розглянутих методів має похибку апроксимації як на окремих точках, так і абсолютну похибку. Проводилася порівняльна оцінка даних похибок та порівняння середніх абсолютних похибок (САВ), на основі чого й робилися відповідні висновки щодо використання того чи іншого методу апроксимації. На основі отриманих даних робиться висновок, на який з методів слід звертати увагу під час прогнозування підготовки оператора АСУ. Для цього розраховувалось абсолютне відхилення різних типів апроксимації як абсолютне значення різниці між реальним (фактичним) значенням показника ймовірності правильних відповідей  $P_r$  на запитання тесту та результатом рішення відповідного рівняння в заданих точках. Наприклад, для лінійної апроксимації  $P_r$  це буде лінійне рівняння виду  $y = ax + b$ .

Після того, як були отримані відповідні результати, порівнювалися значення САВ для всіх методів апроксимації та вибирався той метод апроксимації, у якого це значення буде найменшим. Але найменше значення САВ не завжди являється рішенням даної задачі, тому що лінія тренду, яка отримана в результаті апроксимації даним методом, може не перетнути встановлених раніше порогів і результату даної задачі не буде досягнуто. Отже, порівнявши отримані результати, отримуємо: для  $P_r$  це буде поліноміальна апроксимація п'ятого ступеня, САВ якої рівне 0.31485; для  $O_p$  це також поліноміальна апроксимація п'ятого ступеня,

САВ якої рівне 0.1731; для  $T_j$  – це поліноміальна апроксимація шостого ступеня відповідно, САВ рівне 1.7498.

Переконайтеся в тому, підходить цей метод чи ні, можна як візуально, так і практично. Для цього будуються лінії тренду всіма методами апроксимації.

На рис. 1 видно перетин побудованих ліній з заданим раніше показником  $P_r$  на питання тесту. Для показника ймовірності рівного  $P_r = 0,9$  можна побачити, що поліноміальна апроксимація п'ятого ступеня взагалі не перетне даний критерій. Отже, вона не підходить. Лінії тренду поліноміальної апроксимації другого, четвертого ступеня та лінійна апроксимація перетинають порогові значення. Порівняємо САВ цих методів. Отже, найменше САВ буде в поліноміальній апроксимації другого ступеня. Воно дорівнює 0.0596. Аналогічно робимо для  $O_p$  та  $T_j$ . Для  $O_p$  найменше значення САВ було теж у поліноміальній апроксимації п'ятого ступеня. Побудуємо графіки та перевіримо, чи підходить цей метод. Для інших оцінок проводяться подібні побудови та проводиться їхній аналіз.

Отже, після того, як визначено метод апроксимації для кожного із заданих критеріїв, слід визначити необхідну кількість тренувань для досягнення встановлених критеріїв. Це також можливо розрахувати як візуально, за перетином лінії вибраного методу апроксимації із встановленим порогом, так і при вирішенні рівняння. Розрахуємо корені рівняння для  $P_r$ .

$$a_1=0,0036; a_2=-0,0012; a_3=0,4393 \quad x=0;$$

$$a_1x^2 - a_2x + a_3 = 0,9;$$

$$x = 11,548;$$

Отже, за 12 тренувань оператор досягне встановленого порогу для  $P_r$ . Для інших оцінок проводяться такі самі розрахунки.

Завдяки отриманим результатам можливо оцінити час інформаційного пошуку рішень оператором АСУ та оцінити пропускну спроможність оператора. Також за побудованим графіком тренду можна визначити необхідну кількість тренувань для досягнення відповідного (визначеного) результату.

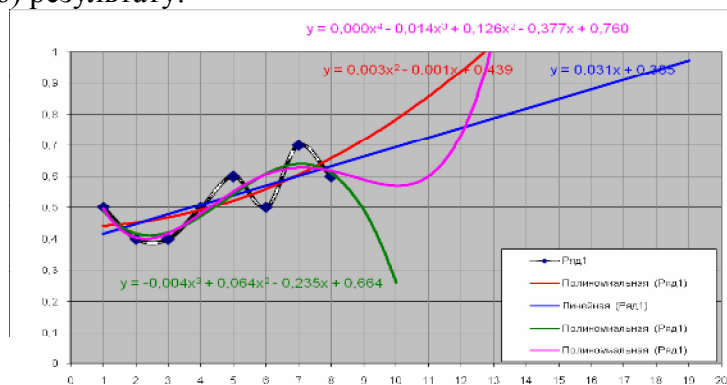


Рис. 1. Лінії тренду для  $P_r$ .

У цьому випадку для того щоб досягти відповідного рівня підготовки, необхідно 12 тренувань. Також можна зробити висновок, що якщо в день роботи по 2 тренування, то через 7 днів цей оператор досягне відповідного рівня підготовки та буде готовий до виконання своїх функцій оператора АСУ. Використовуючи такий підхід до оцінки кожного оператора, можливо розробити графік індивідуальних тренувань для кожного оператора та скоротити час на їхню підготовку за рахунок оптимізації процесу та кількості тренувань.

Для того щоб розробити оптимальний план-графік тренувань операторів, пропонується така послідовність дій:

- формування набору тестів або програм (визначається специфікою діяльності конкретного оператора АСУ СП);
- вхідний контроль рівня підготовленості оператора;
- попередня оцінка показників рівня підготовки оператора;
- розробка індивідуального плану тренувань оператора на основі співвідношення існуючого та потрібного рівня його підготовленості;
- тренування, тестування та документування результатів;
- проведення розрахунків та оцінка показників рівня підготовки оператора;
- корегування плану тренувань оператора, розрахунок оптимальної кількості циклів тренувань.

Після виконання п. 7 знову здійснюється оцінка рівня підготовки оператора (фактично перехід до виконання п. 2). У випадку, якщо оцінений рівень підготовленості відповідає встановленим вимогам, підготовка оператора закінчується, в іншому – продовжується циклічне виконання п.п. 3 – 7.

Було порівняно різні формальні методи оцінки критеріїв підготовки операторів та покращення методів їхньої підготовки. Також було розглянуто ефективність застосування тренажних систем та тренажерів при підготовці операторів АСУ. Завдяки отриманим результатам можливо оцінити час інформаційного пошуку рішень оператором АСУ та оцінити пропускну спроможність оператора. За побудованими лініями тренду можливо спрогнозувати необхідну кількість тренувань для досягнення оператором відповідного рівня підготовки.

### Література

1. Біла Книга. Оборонна політика України. – К., 2007.
2. Душков Б.А. Хрестоматия по инженерной психологии / под ред. Б.А. Душкова. – Москва, 1991.
3. Инженерная психология / под ред. Г.К. Середы. – К., 1976.
4. Выгодский М.Я. Справочник по высшей математике. / М.Я. Выгодский. – Москва, 1972.
5. Основи технічної експлуатації АСУ [навч. посіб]. / за ред. С.Г. Іванова. – Х., 2007.
6. ГОСТ 24.701-86. Надежность АСУ. Основные положения. – Москва, 1985.
7. Надежность и эффективность АСУ / под. ред. Ю.Г. Заренина. – К., 1975.



Article is devoted working out of a technique of carrying out of preparation and trainings of operators of the management information system. Depending on results of testing on indicators of success, an estimation and probability of a right answer the technique of carrying out of trainings of operators which allows to optimise term of their preparation is developed. The order of forecasting of time of achievement is besides well-founded by the operator of necessary level of readiness.

УДК 373.3036:908

В.А. Павлюченко

### **КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ**

Одним із найголовніших завдань сучасної української школи виступає формування гармонійної особистості, яка б мала багатий внутрішній світ, могла виробити свою внутрішню позицію згідно з вимогами права, закону й народної моралі. Саме цим аспектом сучасної філософії освіти виступає її орієнтація на впровадження в навчально-виховний процес системи знань із вивчення художньо-естетичних дисциплін як цілісного компоненту мистецько-культурологічної шкільної освіти.

У зв'язку з цим посилюється увага вчителів і вихователів до творчих аспектів виховання, формування естетичних здібностей дитини, спрямованість методів навчання на особистісно орієнтовану методологію. Художньо-естетична освіта має величезні потенційні можливості й надзвичайно багатий арсенал впливу на процес розвитку духовного світу школярів, залучаючи їх до мистецьких культурних надбань і позитивно позначається на творчих здібностях особистості.

Особливо важливим у розробці цього питання виступає наступність у впровадженні базових основ естетичного виховання. Відомий педагог, мистецтвознавець і практик естетичного виховання та психології творчості А. Бакушинський ще в останній третині ХХ ст. помітив, що «учнів необхідно ретельно готувати до розуміння будь-якої доби (історичної епохи) шляхом осягнення художнього методу мистецтва» [1, с. 15]. При побудові своєї роботи вчений спирався на вікові психолого-педагогічні особливості дитини.

У колі нашої уваги естетичне виховання дитини молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік (6 – 10 років) вважають верхівкою дитинства. Зберігаючи дитячу безпосередність дошкільника, молодший школяр починає формувати зовсім іншу логіку мислення. Він посідає нове місце в системі суспільних відносин, у нього з'являються постійні обов'язки у зв'язку зі вступом до школи й появою навчально-виховної діяльності. Молодший шкільний вік, на нашу думку, виступає

найсприятливішим для сприйняття естетичних понять і категорій, властивостей мистецького твору тощо.

Важливим завданням сучасної української національної школи стає впровадження творчого та естетичного потенціалу краєзнавства. Історія рідного краю органічно пов'язана з сучасними проблемами нашого суспільства й може виступати ефективним засобом естетичного виховання молодших школярів.

Сьогодні краєзнавство виступає вагомою частиною освітньо-виховного процесу й стає предметом психолого-педагогічного дискурсу. Про це можуть свідчити найновіші публікації, наприклад, М. Соловей [2], Ф. Матвієнко-Гарнага [3], П. Тронько [4], С. Роздобудько [5] та ін.

Найновіші дослідження з естетичного потенціалу краєзнавства в школі погоджуються в одній думці, що краєзнавча робота виступає педагогічним явищем, яке системно присутнє в змісті освітньої діяльності школярів, перебуває в динамічній залежності від соціально-політичних і культурологічних процесів, що відбуваються в державі і за змістом добре диференційоване в часі.

Особливої уваги, на нашу думку, потребує краєзнавча робота з молодшими школярами, яка проводиться в сільській школі. Сільська школа, на відміну від міської, сьогодні знаходиться в гіршому стані з боку навчально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, але має переваги для використання естетичного потенціалу краєзнавчої роботи у взаємодії вчителя зі школярами.

Сучасна школа, позашкільні заклади освіти та інші навчальні заклади активно впроваджують народознавчий елемент у свою виховну практику, який допомагає формувати в школяра моральність, духовну культуру, чутливість до естетичних почуттів. Упродовж існування шкільного навчання на вагомість краєзнавчого компонента в естетичному вихованні школярів наголошували відомі психологи, педагоги й дослідники (Г. Ващенко, В. Геринович, О. Духнович, А. Макаренко, С. Рудницький, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Серед сучасних дослідників впливу краєзнавчого компонента на розвиток естетичних почуттів варто назвати імена: А. Вихрущ, Г. Гуменюк, Т. Завгородня, С. Золотухіна, О. Сухомлинська, М. Соловей, П. Тронько, Я. Яціва та ін.

На думку М. Стельмаховича, видатного дослідника народної педагогіки, можливості краєзнавства практично невичерпні, як нескінченний потенціал фольклору. У своїй книзі «Народна педагогіка» дослідник зазначає, що прогулянки шляхами рідного села, дослідження народних ремесел, прикладного мистецтва, звичаїв та обрядів, народні свята виступають найпершими засобами естетичного виховання дитини [6].

Сільська школа в цьому аспекті має переваги. Завдання сільського вчителя допомогти дитині, зокрема молодшого шкільного віку, пізнати

себе й розвинути естетичні почуття. Так, К. Ушинський акцентував увагу на тому, що сільська місцевість має такий великий вплив, з яким важко сперечатися, але наголошував, що цей потенціал так мало використовується в школі [7]. Найкраще, коли дитина спостерігає за народними ремеслами або за природою рідного краю.

Подібної думки дотримувалися О. Духнович, С. Русова, С. Рудницький, М. Яворський. Так, С. Русова, ім'я якої відоме в усьому світі, наголошує на тому, що дитина повинна найкраще знати свій рідний край, а навчання повинно ґрунтуватися на його вивченні й дослідженні [8].

Краєзнавство в сучасній українській школі отримує численні напрями розвитку: краєзнавство на уроках історії [9], географічне краєзнавство [10], бібліотечне краєзнавство [11], літературне краєзнавство [12], музично-фольклорне краєзнавство [13], мовознавче краєзнавство [14] тощо.

Проте сільському краєзнавству та його естетичному потенціалу сьогодні в теоретико-методологічній літературі не приділяється достатньо уваги. Цікавими постають дослідження вчителів-практиків, надруковані ще в останній третині ХХ ст. [15; 16] та окремі статті на початку ХХ ст. [17; 18].

Естетичне виховання також може здійснюватися на уроках літератури, музики, живопису (образотворчого мистецтва), народознавства, упроваджуватися в позакласній та позашкільній роботі (факультативи, мистецтвознавчі гуртки, шкільні театри, конкурси, олімпіади, виставки, огляди талантів), у процесі самовиховання тощо.

Сільська школа зумовлює специфічний вибір методів естетичного виховання, особливо при опрацюванні краєзнавчого компоненту: урахування вікових особливостей, суспільної поведінки дитини, своєрідності педагогічних ситуацій, особливості особистостей самого вчителя тощо.

Серед усіх напрямів естетичного краєзнавчого виховання для сільської школи, на нашу думку, буде важливим народознавчий аспект, використання потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва. Народознавство дозволяє знайомити дитину із фольклорним спадком, образотворчим мистецтвом, виробами народних умільців та майстринь, звичаями й обрядами. Свою думку підтвердимо висловом С. Русової, яка вказувала на цінність народного образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва: «Українські вишивки, кераміка, орнамент приваблюють дітей гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання вишивати, малювати, ліпити, будувати» [8, с. 20].

Досвід краєзнавчої роботи з художньо-естетичного виховання в школах міст Ровеньки, Антрацит та прилеглих селищ переконує, що народні умільці та вчителі сільських шкіл знають ціну народному мистецтву, яке виступає органічним компонентом виховного процесу в молодших класах. Майстри ужитково-декоративного мистецтва активно

залучаються вчителями до краєзнавчої естетичної роботи. Автор цієї статті особисто вивчав досвід упровадження подібної роботи. Наприклад, майстри народної вишивки із селища Пролетарське Свердловського району Луганської області Левчук Валентина Андріївна, Білоусова Лілія Іванівна, Федорова Марія Іванівна, майстер бісерної вишивки Юлія Ренжиглова передають майстерність молодшому поколінню на заняттях з краєзнавства.

Мешканці села Кошари Антрацитівського району Луганської області, майстри народної вишивки Кузнецова Анна і вишивки бісером Степаненко Ірина, що навчаються в Лозянській ЗОШ, починаючи з третього класу, оволоділи секретами декоративно-ужиткового мистецтва. Сьогодні їхні роботи посідають призові місця на районних та обласних виставках народної творчості. Ці майстрині активно працюють з підростаючим поколінням у сільських школах свого краю.

Аналізуючи практичний досвід подібної роботи, можна зробити важливі висновки.

Краєзнавча робота в сільській школі, що сприяє естетичному розвитку дитини молодшого шкільного віку, залежить від багатьох умов та принципів, що формують міцну навчально-методичну базу, якими повинен керуватися вчитель у процесі художньо-естетичної діяльності.

Підбір матеріалу для виховної роботи необхідно здійснювати з урахуванням естетичних запитів, знань та умінь сільських школярів, що не суперечить єдності естетичного виховання та освітнього процесу. Варто впроваджувати активне залучення дітей до прикладної творчості й безпосереднього спілкування з майстрами декоративно-ужиткового мистецтва свого регіону. Пріоритет у такій діяльності варто віддавати використанню педагогічних можливостей партнерства, співпраці з окреми митцями. Це повинно виступати обов'язковою складовою естетичного виховання молодших школярів сільської школи, крім того, такі стосунки необхідно підтримувати й розвивати. Такий негативний момент, як малокомплектність класів у сільській школі, можна використати для індивідуального підходу до кожного учня.

На подібних заняттях у початкових класах учитель має використовувати їхні досягнення в дитячому садку, проте пам'ятати, що зміст краєзнавчої роботи в молодших класах значно ускладнюється (наприклад, щодо понять про композицію, зображально-виражальні засоби тощо).

Важливим завданням учителя при впровадженні краєзнавчого компоненту в естетичному вихованні дитини виступає мета – навчити учнів розуміти свій народ як майстра, творця матеріальних і духовних багатств людства, якщо здатний тонко відчувати красу народних ремесел, звичаїв та обрядів, природи рідного краю.

Таким чином, основним завданням упровадження естетичного краєзнавчого компоненту в освітній процес сільської школи виступає відродження духовності й національної самосвідомості українського народу. Ефективність цього процесу значно зросте, якщо краєзнавчий

матеріал використовуватиметься систематично та цілеспрямовано, починаючи з молодшого шкільного віку. Основними загально-дидактичними принципами такої роботи повинні стати принцип системності та цілеспрямованості використання краєзнавчого матеріалу.

Крім цього, краєзнавство може сприяти вирішенню проблем соціальної адаптації, формуванню бажання жити у своєму селі, районі та сприяти їхньому соціальному та культурному зміцненню.

### Література

- 1. Бакушинский А.В.** Исследования и статьи: Избранные искусствоведческие труды. – М. Сов. художник, 1981. – 351 с.
- 2. Соловей М.** Шкільне краєзнавство України: основні періоди і тенденції розвитку у ХХ столітті // Рідна школа. – 2008. – №1. – С. 66 – 70.
- 3. Матвієнко-Гарнага Ф.** Краєзнавство і краєзнавча робота // Краєзнавство. Географія. Туризм., 2008. – № 40. – С. 2 – 11.
- 4. Тронько П.** Краєзнавство на межі тисячоліть // Культура і життя, 1999. – 18 вересня. – С. 1 – 2.
- 5. Роздобудько С.** Краєзнавча робота: сучасний аспект // Бібліотечна планета, 2004. – № 4. – С. 28.
- 6. Стельмахович М.Г.** Народна педагогіка. – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.
- 7. Ушинский К.** Воспоминания об учении в Новгородсиверской гимназии // Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 383 – 391.
- 8. Русова С.** Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
- 9. Перелигіна Л.Г.** Використання краєзнавчого матеріалу на уроках історії та у виховній роботі // Історія та правознавство. – 2007. – № 35. – С. 9 – 11.
- 10. Костриця М.** Витоки географічного краєзнавства в Україні // Географія та основи економіки в школі, 2000. – № 2. – С. 34 – 36.
- 11. Астапенко Т.** Бібліотечне краєзнавство в системі розвитку культури регіону // Вісник книжкової палати, 2000. – № 8. – С. 3 – 5.
- 12. Гомон П.** Літературному краєзнавству – наукові засади // Українська мова і література в школі, 2003. – №2. – С. 61 – 64.
- 13. Макаренко О.** Музично-фольклорне краєзнавство в аспекті навчальних та виховних проблем // Краєзнавство. Географія. Туризм, 2002. – №20. – С. 2 – 3.
- 14. Купцова В.** Система краєзнавчої роботи на уроках мови // Диво слово, 1999. – № 10. – С. 30 – 35.
- 15. Разин А.В.** Воспитание красотой: Эстетическое воспитание в сельской школе. Из опыта работы. – М. Просвещение, 1980. – 79 с.
- 16. Ситник А.П.** Основы эстетики и искусствознания в сельской школе: Факультативный курс. Из опыта работы учителя. – М. Просвещение, 1982. – 48 с.
- 17. Майданець І.** Комплексні краєзнавчі дослідження в умовах сільської школи // Краєзнавство. Географія. Туризм, 2002. – № 34. – С. 21 – 23.
- 18. Бренчук О.І.** Історичне краєзнавство в сільській школі // V Всеукраїнська конференція «Розвиток історичного краєзнавства в контексті національного і культурного відродження України»: тези доп. та повідомл. – К.; Кам'янець-Подільський, 1991. – С. 415 – 416.

The article is devoted the problem of aesthetic education of children of midchildhood at rural school.

УДК 378.14:37.036:373.3

Н.О. Пахальчук

### **ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Педагогічна діяльність у суспільній ієрархії професій за складністю та відповідальністю виконуваної роботи належить до найбільш значущих. Суспільство покладає значні надії на виховну місію педагога, який має сформувати в молодого покоління культурно-ціннісні координати суспільно затребуваної життєдіяльності. Це набуває особливої ваги в часи стрімких соціальних змін, для яких, поряд з позитивними тенденціями, характерні й такі негативні явища, як ціннісний шок, прагматизація свідомості, утрата смисложиттєвих орієнтирів тощо. Особлива відповідальність покладається на вчителя початкових класів, оскільки він закладає основи світоглядної культури дитини, йому належить узагальнити й збагатити досвід учнів як усю сукупність чуттєвих сприймань, основу їхніх знань про довкілля.

Важливість естетико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів неодноразово наголошувалася науковцями. Особливий інтерес у межах визначеної теми становлять праці, у яких предметом спеціального дослідження стало формування готовності студентів до естетичної діяльності (Г. Локарева, С. Мельничук, Н. Миропольська, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, А. Щербо, О. Щолокова та ін.) та формування естетичного досвіду дітей молодшого шкільного віку (І. Гриценко, Т. Завадська, Т. Кислинська, Л. Куненко, А. Мелік-Пашаєв, О. Овчиннікова, С. Хлебик тощо). Ряд наукових праць зосереджено на розробці методичної пропозиції щодо формування естетичного досвіду засобами мистецтва (Н. Вітковська, Д. Джола, Л. Коваль, Ж. Юзвак тощо). Підготовка вчителя початкових класів до естетичного виховання школярів висвітлена в дисертаціях О. Білої, Н. Євстігнеєвої, Л. Зімакової, Н. Сулаєвої, В. Федорчук та ін. Вивчимо також зарубіжний досвід естетико-педагогічної підготовки вчителя (А. Джуринський, О. Глузман, Н. Кічук, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Л. Пуховська, Т. Кошманова, М. Красовицький та ін.).

Аналіз наукової літератури виявив відсутність усталеного визначення та структури дефініції “готовність”, зокрема, вчені виокремлюють такі її складові як мотиваційний, орієнтовний, операційний, вольовий, оцінний (М. Дяченко, Л. Кандибович [1, с. 20]); психологічна підготовленість; теоретична підновленість; практична готовність; світогляд і загальна культура фахівця; необхідний рівень

розвитку здібностей; професійно визначена спрямованість (О. Мороз [4, с. 58]); ставлення до діяльності або настанову; мотиви, знання про предмет і способи діяльності; навички та вміння їхнього практичного втілення (А. Линенко [2, с. 129]) та ін. У контексті готовності вчителів до оперування естетичними факторами екологічного виховання учнів Г. Тарасенко виокремлює соціокультурні та аксіологічні основи підготовки, адже “професійна готовність вихователя, народжуючись у системі відношень учителя до природи й суспільства, визначає духовність педагога, його потреби, програму життєвих та фахових знань” [5, с. 94]. Г. Локарева виокремлює професійну компетентність як якісне багатоаспектне утворення, що забезпечує продуктивну професійну діяльність і “показником загальної сформованості та компетентності професійного спілкування студентів є певний рівень сформованості особистісних якостей, що їх забезпечують” [3, с. 6 – 7].

Проте дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів не було об’єктом спеціального наукового пошуку. Актуальність та доцільність вибору теми зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів згідно з вимогами суспільства до професіоналізму педагогів у галузі естетичного виховання; потребою в збереженні духовно-ціннісного змісту освітнього процесу в часи стрімких соціальних змін; суперечністю між психолого-фізіологічними особливостями молодшого шкільного віку як сенситивним періодом формування естетичного досвіду дитини та недостатнім рівнем підготовки студентів до означеної діяльності у вищих навчальних закладах України.

Метою статті є часткова презентація діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів як якісного показника підготовки студентів до досліджуваної діяльності.

У контексті нашого дослідження естетичний досвід молодшого школяра тлумачимо як інтегральний компонент естетичної діяльності, що акумулює найважливіші духовнопрактичні аспекти взаємодії дітей з навколишнім та віддзеркалює особистісно детерміновану систему їхніх ставлень до світу. Готовність учителя початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів розуміємо як професійно-особистісне утворення, яке уможливорює ефективність формування естетичного досвіду молодших школярів і забезпечується єдністю цільового, когнітивного, аксіологічного та процесуально-операційного компонентів фахової підготовки. З метою з’ясування рівнів підготовки студентів до формування естетичного досвіду молодших школярів ми виокремили критерії готовності до досліджуваної діяльності. У їх визначенні були враховані компоненти готовності до формування естетичного досвіду молодших школярів (цільовий, когнітивний, аксіологічний, процесуально-операційний) та компоненти естетичного

досвіду дитини (акумулятивний, ціннісно-спонукальний, творчо-результативний). Для діагностики готовності майбутніх фахівців до формування естетичного досвіду молодших школярів нами визначено критерії (здатність до розширення естетичного тезаурусу молодших школярів, спрямованість на коригування ціннісної сфери учнів естетичними засобами, якість забезпечення творчої самореалізації дитини в естетичній діяльності) та їх показники. Дослідженням охоплено 948 майбутніх учителів початкових класів III – V курсів вищих навчальних закладів України.

Відповідно до критеріїв готовності студентам вищих навчальних закладів було запропоновано 3 субетапи діагностичних процедур, метою яких було з'ясування рівнів – формальний, частково-продуктивний, креативний – готовності майбутніх педагогів до формування естетичного досвіду молодших школярів. У процесі констатувального експерименту студентам пропонувалося створити графічні логотипи на визначені теми, змодельовати фрагменти уроків та виховних заходів, розв'язати виховні ситуації, визначити теми “уроків художнього пізнання природи”, спрогнозувати спектр естетичних вражень молодших школярів, створити портфоліо власних художніх уподобань та ін.

Наведемо приклади виконання студентами запропонованих діагностичних завдань I субетапу констатувального експерименту, який було спрямовано на виявлення здатності майбутніх педагогів до розширення естетичного тезаурусу молодших школярів. З метою встановлення рівнів усвідомлення цілей і завдань діяльності з формування естетичного досвіду дитини студентам було запропоновано анкетне опитування. Так, на запитання “Чи повинен сучасний учитель початкових класів бути готовим до формування естетичного досвіду дитини?” 77,0% респондентів відповіли ствердно. Однак за результатами самооцінки студентами власної готовності до означеної діяльності більша частина опитаних (72,3%) знаходиться на низькому рівні. Була виявлена й інша негативна тенденція – звужене (25,4% респондентів) та хибне (65,2% опитаних) розуміння мети й завдань діяльності з формування естетичного досвіду дітей.

Для визначення вміння виявляти естетико-виховний потенціал об'єктів і явищ навколишньої дійсності студенти виконували практичні завдання та створювали графічний логотип на тему: “Моя місія в початковій школі”. У практичних роботах майбутні фахівці визначали об'єкти і явища навколишнього, що можуть бути використані під час сезонних подорожей у природу та під час бесіди “Краса речей, що оточують нас”. Аналіз студентських робіт виявив, що 32,7% респондентів назвали традиційні, еталонні об'єкти і явища з яскраво вираженими естетичними ознаками. Зокрема, для подорожей у природу: ялинка (зима); підсніжник, пролісок, льодохід (весна); веселка, ромашка, волошка, мак (літо); листопад, відліт птахів у теплі краї (осінь). Для бесіди – вази із художніми малюнками, глечики, репродукції творів мистецтва, фотографії з краєвидами природи, штучні вазони та квіти тощо. Таким чином, вельми



поширено серед студентів виокремлення лише естетично привабливих, красивих, гармонійних об'єктів і явищ природи, що може призвести до звуженого, однобічного погляду на навколишню дійсність. Однак існує безліч інших, естетично своєрідних, виразних об'єктів і явищ (захмарене осіннє небо, лісове коріння, павутиння, калюжі води та ін.), які необхідно включати в процес естетичного споглядання.

Під час аналізу графічних логотипів на тему: “Моя місія в початковій школі” було враховане припущення про те, що вищий рівень сформованості вміння виявляти естетико-виховний потенціал об'єктів і явищ навколишньої дійсності буде в тих студентів, у логотипах яких відображені естетичні елементи навколишньої дійсності. Отримані результати повністю підтверджують наше припущення. Аналіз результатів засвідчив, що роботи 52,3% майбутніх педагогів відображають тільки певні елементи навчальної діяльності, акцент робиться на такі предмети, як математика, читання, письмо. Виховна ж, естетична сфера діяльності педагога залишається осторонь. Лише в 13,0% респондентів, на нашу думку, естетичний фактор у педагогічній діяльності буде відігравати суттєву роль. У логотипах цієї групи студентів представлені певні естетичні елементи: природа (сонце, квіти, дерева, хмарки, краплини дощу, сніжинки та ін.), музичні знаки, музичні інструменти, серце тощо.

З метою діагностики вміння забезпечувати асоціативно-образну обробку інформації студентам було запропоновано пояснити молодшим школярам на вибір вирази “плач вітру”, “прощальна пісня осені”, поняття “апостроф”, відповідні знаки “>”, “<”, “=”. Аналіз виконання майбутніми фахівцями завдання виявив таку тенденцію: більша частина студентських робіт (69,8%) передбачала пояснення лише наукових понять без задіяння образних елементів мислення дитини. Лише невелика частина студентів (13,0%) характеризуються сформованим умінням забезпечувати асоціативно-образну обробку інформації. У своїх відповідях майбутні педагоги презентують образне, метафоричне значення виразів “плач вітру”, “зорі дивляться”, “прощальна пісня осені”, у поясненні наукових понять використовують образи, асоціативні зв'язки.

Для виявлення вміння майбутніх учителів використовувати інтеграцію мистецтв у навчально-виховній роботі з молодшими школярами студентам було запропоновано дати визначення поняттю “інтеграція” та виконати практичні завдання. Запропоновані практичні завдання передбачали визначення майбутніми вчителями авторів художніх творів образотворчого, музичного мистецтв та дитячої поезії, що відносяться до поданих нами експериментальних концентрів, як-от: “Світ казки”, “Квітковий вернісаж” та “Дощова фантазія”. Доводиться констатувати, що 63,0% студентів не виконали завдання взагалі, 18,6% із кожного концентру назвали лише один художній твір. У практичних завданнях студентам необхідно було також установити зв'язки між художньо-інформаційними концентрами. Наприклад, І. Левітан – А. Чехов, О. Дюма – Дж. Верді, Леся Українка – Снігуронька тощо.

Доводиться констатувати, що майже 61,3% майбутніх фахівців не виконали його чи встановили неправильний зв'язок. Наприклад, “К. Сен-Санса і Є. Чарушина пов'язує те, що перший композитор, автор музики “Лебедине озеро”, а другий – хормейстер, постановник балету; І. Франко – М. Лисенко: письменники; І. Левітан – А. Чехов: композитори” (Ганна Р.). Інша група (29,6%) означила лише вид мистецтва, в якому працювали митці, як-от: М. Коцюбинський – Параджанов: література, кіномистецтво. Лише невелика частина опитаних (9,0%) виявила здатність до глибокого аналізу зв'язків між художньо-інформаційними концентрами. Подальший аналіз виконання студентами практичних завдань засвідчив, що значна частина опитаних (72,2%) не запропонувала власного варіанта мистецьких творів, які можуть бути використані на визначених уроках чи в процесі вивчення певного розділу; означена частина майбутніх педагогів утруднюється окреслити достатній спектр інтегративних зв'язків до певних навчальних тем. Отже, аналіз результатів виконання практичних завдань та творчих графічних робіт виявив звуженість поглядів, недостатнє усвідомлення цілей і завдань діяльності з формування естетичного досвіду дитини; недостатню сформованість умінь виявляти естетико-виховний потенціал об'єктів і явищ навколишньої дійсності, забезпечувати асоціативно-образну обробку інформації, використовувати інтеграцію мистецтв у навчально-виховній роботі з молодшими школярами.

Підсумковий аналіз результатів трьох субетапів діагностичного обстеження виявив, що рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів не відповідає сучасним державним і суспільним вимогам, а тому потребує певних змін в організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців. Так, формальний рівень готовності виявлено в 79,2%, частково-продуктивний – у 11,1%, креативний – у 9,7% студентів.

Таким чином, проведений нами констатувальний експеримент дозволив установити низьку готовність студентів до формування естетичного досвіду молодших школярів. Причинами низької готовності, з нашого погляду, є: відсутність логічно побудованої підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності під час навчання у ВНЗ, нерозуміння важливості естетичного виховання та естетичного досвіду, зокрема в особистісному становленні молодших школярів не усвідомлення студентами мети й завдань діяльності з формування естетичного досвіду дітей; недостатній рівень розвитку власного естетичного досвіду майбутніх фахівців тощо. Виникає необхідність в удосконаленні навчальних програм із дисциплін професійно-орієнтованої підготовки, у розробці методики, що сприяла б ефективній підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного досвіду молодших школярів.

Перспективи подальших розвідок у цьому плані вбачаємо у вивченні питань розроблено шляхів використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до

досліджуваної діяльності та визначення педагогічних умов їхнього впровадження у вищих навчальних закладах, а також проблема підготовки педагогів в умовах школи I ступеня до формування естетичного досвіду дітей з особливими потребами.

### Література

**1. Дьяченко М.И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с. **2. Линенко А.Ф.** Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 124 – 132. **3. Локарева Г.В.** Теоретичні та методичні засади застосування художньо-естетичної інформації у підготовці соціального педагога до професійного спілкування: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Г.В. Локарева. – К., 2005. – 44 с. **4. Мороз А.Г.** Профессиональная адаптация молодого учителя: монография / А.Г. Мороз; Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. – К.: Правда Ярославичей, 1998. – 234 с. – Библиогр.: С. 208 – 232. **5. Тарасенко Г.С.** Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г.С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К.: Рута, 2000. – 208 с.

Clause is devoted to a problem of junior school teachers training to forming of aesthetic experience of pupils. The author interprets concepts “aesthetic experience of junior pupils” and “readiness of future junior school teacher to forming of aesthetic experience of junior pupils”, induces examples of performance by the students of the diagnostic tasks.

УДК 371.11: 373.2

С.В. Пехарева

### ДІАГНОСТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ В ПРАКТИКУ РОБОТИ ДНЗ

Сучасні кардинальні зміни в житті українського суспільства вимагають нового підходу до структури й змісту освіти, її реформування. Держава налаштована перетворити освіту на пріоритетну галузь, покликану примножувати інтелектуальний та науково-технічний потенціал країни.

Упродовж останнього десятиріччя в концептуальних підходах до розбудови освіти все виразніше утверджуються цінності гуманістичної педагогіки. Традиційна система освіти, орієнтована на трансляцію педагогом та засвоєння дитиною певної суми знань, умінь і навичок, модернізується в систему освіти, спрямовану на розвиток особистості дошкільника та учня.

Перетворення традиційної системи освіти на особистісно орієнтовану вимагає пошуку нових підходів до формування змісту освіти, визначення її структури, а загалом – до управління навчально-виховним процесом на нових методологічних і теоретичних засадах. Зрозуміло, що ці процеси мають розпочатися з дошкільної освіти як вихідної ланки становлення особистості. І вони вже розпочалися.

Так, сьогодні ми маємо досить чітко окреслену законодавчу базу дошкільної особистісно орієнтованої освіти: «Базовий компонент дошкільної освіти» (1998 р.), «Державний стандарт початкової освіти» (2000 р.), «Закон про загальну середню освіту» (2001 р.), «Закон про дошкільну освіту» (2001 р.), у яких відображено тенденції до її гуманізації, передбачено заходи, спрямовані на забезпечення умов для збалансованого фізичного, розумового, емоційно-вольового, морального та соціального розвитку дошкільників, накреслено орієнтир на виховання особистості, що здатна до самореалізації. Суттєво змінилися й методологія та теорія дошкільної освіти України: традиційний функціональний підхід, на якому ґрунтувалася радянська педагогічна наука, поступився місцем особистісно орієнтованим технологіям навчання та виховання.

Проте невирішеними залишаються питання щодо виявлення теоретичних засад упровадження технології особистісно орієнтованої дошкільної освіти в практику роботи дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). Тому метою нашої статті є виявлення теоретичних засад феномену, що обговорюється.

При визначенні теоретичних засад упровадження технології особистісно орієнтованої освіти в практику роботи ДНЗ ми враховували результати наукових розвідок В. Лазарева, В. Лізинського, А. Лоренсова, М. Поташника, О. Хомерики та ін. Цими вченими було доведено доцільність виокремлення двох складових процесу впровадження будь-якої інновації в практику роботи навчального закладу: Перша складова – розробка плану впровадження, інша – його реалізація.

З метою розробки плану доцільним виявляється створення експертної групи, до якої мають входити керівництво дошкільного навчального закладу, науковці та досвідчені вихователі. Робота експертної групи здійснюється в три етапи.

*На першому етапі* розробляється проект інноваційного розвитку ДНЗ на засадах особистісно орієнтованої педагогіки в найбільш загальному вигляді – у вигляді концепції.

У довідниковій літературі поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – сприйняття) визначається як: 1) система доказів певного положення; 2) система поглядів на те чи інше явище; 3) ідейний задум твору, наукової праці [1, с. 452].

У науці цей термін тлумачиться як система поглядів, які, виявляючись об'єднаними ідейним задумом, визначають особливості процесу розуміння певного класу явищ і процесів.

У педагогіці поняття «концепція» трактується як сукупність основоположних ідей педагогічної теорії, що обумовлюють спосіб побудови системи навчання та виховання молодого покоління на основі цілісного розуміння сутності цих процесів [2, с. 216].

До структури концепції згідно із загальноприйнятими в педагогіці підходами має бути віднесено такі компоненти: а) вступ; б) принципи, відповідно до яких здійснюється впровадження освітніх нововведень; в) мету та завдання впровадження; г) зміст роботи з упровадження освітніх нововведень; д) форми та методи роботи з упровадження освітніх інновацій; ж) основні шляхи реалізації концепції.

Концепція має бути обговорена на засіданні Координаційної ради з інноваційного розвитку ДНЗ та схвалена педагогічною радою.

На другому етапі діяльності експертної групи її учасники працюють над створенням стратегічного плану впровадження особистісно орієнтованої парадигми в практику роботи ДНЗ. Якщо концепція являє собою образ бажаного майбутнього ДНЗ, то стратегія в загальних рисах окреслює шляхи його втілення в життя.

Грунтовний аналіз основних характеристик стратегічного плану інноваційного розвитку навчального закладу ми зустрічаємо в працях В. Лазарева. На думку російського науковця, щоб бути ефективним засобом управління процесом розвитку навчального закладу, план повинен мати такі особливості: бути прогностичним, реалістичним, раціональним, цілісним, контрольованим, а також чутливим до збоїв. При цьому стратегічний план покликаний виконувати такі функції:

- визначати напрями дій його учасників і їхні цільові орієнтири, тобто бути *засобом забезпечення цілеспрямованості спільної діяльності виконавців*;

- визначати терміни виконання та виконавців окремих завдань плану, тобто бути *засобом контролю ходу здійснення запланованих заходів*;

- визначати зв'язки між окремими виконавцями та їхніми групами, тобто бути *засобом координації дій та інтеграції зусиль виконавців*;

- передбачати можливість здійснення в разі необхідності коригуючих заходів, тобто бути *засобом формулювання рішень за умов відхилення фактичного ходу роботи від запланованого* [3, с. 62 – 64].

Щоб виконувати зазначені функції, план має містити:

- перелік усіх завдань, які необхідно розв'язати керівництву ДНЗ для успішного впровадження інновацій;

- терміни виконання кожного із завдань і відповідальних;

- побудову загального плану-графіку виконання завдань [3, с. 143].

Робота експертної групи під час визначення завдань та їхнє ранжування за ступенем пріоритетності може здійснюватися за допомогою опитувальних листів або у формі дискусій.

За умов першого варіанта членам експертної групи видаються листи з переліком проблем, які треба розв'язати при впровадженні нововведення, з оцінкою їхньої гостроти та пропонується за 11 – бальною шкалою оцінити ступінь пріоритетності кожного з них.

Крім того, експертна група має встановити терміни виконання намічених завдань. Для цього кожний учасник групи в експертному листі наводить три варіанти очікуваних термінів виконання завдань: оптимістичний, найбільш імовірний і песимістичний.

Узагальнена оцінка тривалості робіт, які необхідно виконати для виконання певного завдання, обчислюється за формулою:

$$T_i = (T_o + 4T_{im} + T_p) / 6,$$

де  $T_i$  – узагальнена оцінка,  $T_o$  – середня оптимістична оцінка експертів,  $T_{im}$  – середня найбільш імовірнісна оцінка експертів,  $T_p$  – середня песимістична оцінка експертів [3, с. 145-146].

Результати виконаної роботи доцільно надати у вигляді плану-графіку переходу від існуючої педагогічної системи ДНЗ до бажаної за формою, яка наведена в табл. 1.

**Таблиця 1**

Форма стратегічного плану

Напрями та завдання змін	Очікувані результати	Терміни		Відповідальні
		Початок	Закінчення	

Рішення про затвердження стратегічного плану впровадження освітньої інновації ухвалюється Координаційною радою з інноваційного розвитку ДНЗ, затверджується завідувачем та доводиться до відома педагогічного колективу.

*На третьому етапі* відбувається розробка *оперативного плану впровадження наміченої освітньої інновації в практику роботи ДНЗ.*

Оперативний план має містити в собі перелік дій, необхідних і достатніх для виконання кожного стратегічного завдання, очікувані результати, терміни початку та закінчення роботи, відповідальних виконавців. При цьому план повинен відповідати таким вимогам: бути цілісним і скоординованим (містити всі необхідні та достатні для досягнення поставлених цілей дії та зв'язки між ними, узгоджені за змістом і термінами), бути збалансованим за всіма ресурсами; контрольованим (поділений на етапи тривалістю від 3 до 6 місяців; наприкінці кожного з етапів передбачено проведення проміжного контролю з питань виконання плану) [3, с. 160].

Після того, як визначено склад необхідних дій, їхніх виконавців та очікувані результати, маємо розробити календарні плани-графіки. При цьому доцільно використовувати графік Гантта, який дозволяє не тільки намітити реалістичний за термінами план дій, але й заздалегідь

передбачати проблеми, які можуть виникнути внаслідок порушення визначених термінів, і вжити необхідні заходи.

*Реалізація плану* виявляється можливою за умов відповідного нормативного, фінансового, організаційного, кадрового та науково-методичного забезпечення.

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти *нормативною базою* інноваційної діяльності ЗНЗ є «Положення про інноваційну освітню діяльність», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 7.11.2000 р., і «Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад», затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 13 травня 2002 р. У цих документах чітко визначено процедуру отримання ДНЗ дозволу на впровадження в практику роботи освітньої інновації.

Не менш важливими в процесі впровадження нововведення виявляються й питання фінансового забезпечення. Будь-яке нововведення, навіть локального характеру, вимагає певних, а інколи й досить значних капіталовкладень. Тому, перш ніж розпочинати роботу, спрямовану на впровадження освітньої інновації, необхідно здійснити *матеріально-економічне обґрунтування інноваційного проекту та винайти джерела для його фінансування*.

Крім того, необхідним виявляється вирішення *організаційних питань*, зокрема створення нових структурних підрозділів і реорганізації існуючих, введення нових посадових ставок. Слушною також видається й заміна методичних об'єднань кафедрами або творчими групами змінного складу.

Успішність упровадження освітнього нововведення в практику роботи ДНЗ значною мірою залежить від вирішення питань його *кадрового та науково-методичного забезпечення*.

Серед чинників, які суттєво впливають на позицію вихователів за відношенням до новації та рівень їхньої теоретичної й технологічної готовності, назвемо в першу чергу стиль керівництва інноваційними процесами в ДНЗ.

Залежно від стилю в зарубіжній педагогічній праксеології виокремлюють чотири варіанти впровадження нововведень у практику роботи навчальних закладів, які принципово відрізняються одне від одного (Ф. Гельфер, С. Поляков та ін.):

1. Адміністративний стиль: новація вводиться відразу та жорстко з використанням адміністративних ресурсів.

2. «Класичне нововведення»: педагогів переконують у необхідності впровадження нововведення, стимулюють матеріально та морально.

3. Технологія «культивування»: освітян намагаються зробити активними учасниками інноваційного процесу. Проте мету та стратегію нововведення визначають його ініціатори.

4. Технологія «вирощування». Це шлях колективного усвідомлення необхідності новації, її спільного винайдення, освоєння та впровадження в практику роботи [4, с. 46].

Найефективнішим шляхом упровадження нововведення в практику роботи навчальних закладів визнається технологія «вирощування», оскільки її вихідним положенням є теза про необхідність становлення педагога як суб'єкта інноваційного процесу. При цьому суб'єкт процесу впровадження нововведення розглядається як особистість, спроможна до визначення його цілей і засобів їхнього досягнення, вибору конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів інноваційної діяльності.

До чинників, які суттєво впливають на ефективність урвадження освітнього нововведення в навчально-виховний процес, належить і його методичне забезпечення, а саме, наявність конкретного опису змісту новації, програми її освоєння, необхідних методичних розробок.

В ідеалі грамотно впроваджена інновація має гарантувати успіх нововведення в максимально можливому ступені. При цьому нововведення вважається успішним, якщо воно дозволило вирішити завдання розвитку навчального закладу.

Узагальнюючи сказане, відзначимо, що в педагогічній праксеології описаний вище підхід визнається науковцями найефективнішим шляхом упровадження освітньої інновації в практику роботи навчального закладу. Це уможливило висновок про доцільність модернізації навчально-виховного процесу в ДНЗ на засадах особистісно орієнтованої парадигми саме в межах цього підходу.

До подальших напрямів досліджень зазначеної проблематики ми віднесли питання експериментальної перевірки ефективності викладених теоретичних положень. Це дозволить підвищити ефективність роботи щодо впровадження технології особистісно орієнтованої дошкільної освіти в практику роботи ДНЗ.

### Література

- 1. Большая Советская** Энциклопедия: В 30 т. / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – изд.-е 3-е. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. – Т. 18. – 1974. – 632 с.
- 2. Бондаревская Е.В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская., С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
- 3. Лазарев В.С.** Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
- 4. Поляков С.Д.** Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук: 13.00.01. / С.Д. Поляков.– Ульяновск, 1993. – 398 с.
- 5. Управление** развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / [под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева]. – М: Новая школа, 1995. – 464 с.

This article deals with the theoretical problems of including the leader technologies in the kindergarden in practical work. In our article we deals with the process of planning new standing texnologies in pedagogical system. We



show the reasons, which help us to create new kindergarden, which can create a real leader.

УДК 373.014

Т.О. Пономаренко

### **ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК УМОВА ТА РЕЗУЛЬТАТ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ**

У контексті реформування сучасної вітчизняної освітньої системи виключно важливого значення набуває проблема якісно нового управлінського потенціалу в галузі дошкільної освіти, переходу управлінської діяльності в нову культуровідповідну модель. Проте проблема управлінської культури керівників дошкільної освіти залишається недостатньо вивченою.

Тож, мета нашого дослідження полягає в розробці методологічних, теоретико-методичних засад і дослідженні процесу формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Однією з виключно важливих культуровідповідних характеристик організаційної функції управлінської діяльності є визначення цілей, змісту, особливостей педагогічного процесу (Р.Чумічова [20]), розробка яких спирається на матеріали програми розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку. Тож виключного значення набуває визначення програмного забезпечення освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

Отже, мета статті полягає у вивченні одного з важливих аспектів досліджуваної проблеми – програмного забезпечення освітнього процесу дошкільного навчального закладу як умови та результату культуровідповідного управління.

Програма виховання й навчання дітей дошкільного віку – це “ ... державний документ, який визначає цілі, завдання і зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей” [16, с. 125], на основі якого здійснюється робота дошкільного навчального закладу.

Повний інформаційний огляд, порівняльно-аналітичне вивчення всіх існуючих вітчизняних та зарубіжних програм у галузі дошкільної освіти не є завданням нашого дослідження. Проте вважаємо, що аналіз сучасного стану програмного забезпечення освіти дошкільнят передбачає необхідність короткого екскурсу в історію.

Результати аналізу спеціальної літератури свідчать, що виховання дітей дошкільного віку в дитячих садках радянської держави здійснювалося на основі єдиної державної програми.

Аналіз “Програми навичок” (1928 р.) [13], проекту програми 1932 року [13], “Програми виховання” (1934 р.) [13], “Керівництва для вихователя дитячого садка” (1938 р.) [13], його наступних видань (1946, 1953 рр.) [13], “Програми виховання в дитячому садку” (1962 р.) [13], яка

неодноразово (дев'ять разів) видається з деякими змінами, “Типової програми виховання і навчання в дитячому садку” (1984 р.) [19] дозволяє стверджувати, що робота педагогів за жорстко регламентованою програмою, безсумнівно, обумовлює недостатню орієнтацію на індивідуальність, унікальність дітей дошкільного віку, обмежує можливості для педагогічної творчості, інноваційності, пригнічує природну допитливість дитини, приводить до формалізму.

У “Концепції дошкільного виховання” [10] зазначається, що всі існуючі вітчизняні програми виховання дошкільнят містять вимогу поважати особистість дитини, любити дітей. Проте сам принцип централізованого програмного управління вихованням є неперспективним: єдина типова програма створила підґрунтя для навчально-дисциплінарного підходу до дітей.

Тож необхідна розробка варіативних, пов'язаних з регіональною специфікою, типом дошкільних закладів, динамічних, соціально зорієнтованих, системно оновлюваних, основаних на досягненнях світової науки й практики, програмних документах.

Необхідний поступовий, контрольований науковими дослідженнями перехід від централізованого програмного забезпечення педагогічного процесу до використання гнучких керівництв і програм на основі врахування всіх “плюсів” і “мінусів” типової програми.

Таким чином, зусилля вчених, педагогічних колективів, педагогів-практиків спрямовуються на пошуки, розробку та впровадження програм нового покоління.

В Україні першою альтернативою “Типовій програмі виховання і навчання” була програма виховання дітей дошкільного віку “Малюк” [11]. Згодом з'являються програми “Дитина” [6], «Дитина в дошкільні роки» [5], “Малючок” [12], “Українське дошкілля” [16], авторська програма Л. Блудової [16] щодо створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання, програма “Ладки” (авт. Н. Дернович) [16], програма з валеології “На варті здоров'я малюків”, створена Н. Денисенко та Л. Мельник [4].

Л. Биваліна [3] пропонує програму розвитку українського мовлення дітей з елементами французької мови для дошкільних закладів з російськомовним режимом “Розцвітай же, слово”. Запропонована (Л. Калуська) [9] авторська програма формування здорового способу життя.

В Україні створена експериментальна базова програма розвитку дитини дошкільного віку [7], що розкриває зміст базового рівня дошкільної освіти й спрямована на повний і гармонійний розвиток дитини. Проте її наявність в освітньому просторі України не виключає паралельного існування регіональних, авторських програм, які розкривають варіативний компонент освіти дошкільнят.

Основою для створення сучасних навчально-виховних програм для дітей дошкільного віку в нашій державі є Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [2]. Документ окреслює оптимально необхідні, проте

достатні для дітей знання та вміння з різних сфер суспільного життя. У програмі сконцентровані державні вимоги до освіченості та вихованості дітей дошкільного віку.

Виключно важливим є положення Закону України “Про дошкільну освіту” [8] відносно того, що дошкільна освіта в межах державного компонента здійснюється за програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки (МОН) України. Дошкільна освіта в межах регіонального компоненту здійснюється за програмами, які затверджуються місцевими органами управління освітою.

Дошкільний заклад має право самостійно обирати програму з комплексу варіантних програм, рекомендованих державними органами управління освітою, вносити до неї відповідні зміни і доповнення, здійснювати експериментальне дослідження за авторською чи будь-якою іншою програмою, методичними наробками, у порядку, визначеному МОН України, розробляти авторські програми відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Зміст навчально-виховного процесу в дошкільному закладі реалізується відповідно до програм розвитку, навчання, виховання дітей, що рекомендовані МОН України. Допускається одночасне використання варіативних програм, рекомендованих МОН. Дошкільний навчальний заклад та його окремі групи обирають для роботи одну із зазначених програм.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить про достатньо великий інтерес в Україні до програмного забезпечення освітнього процесу дошкільного закладу, створеного зарубіжними авторами та авторськими колективами.

Так, анотований перелік російських програмно-методичних матеріалів (“Веселка”, “Дитячий садок – дім радості”, “Розвиток”, “Обдарована дитина”, “Витоки”, “Дитинство”, “Із дитинства в отрочество”, програма ТРВЗ, “Юний еколог”, “Я людина”, “Дружні хлоп’ята”, “Спадщина”, “Основи безпеки дітей дошкільного віку”, “Дошкільник ... і економіка”, “Золотий ключик”; “Крихітка”, “Планета дитинства”, “Синтез”, “Гармонія”, “Малюк”, “Оберег”, “Дитяча обдарованість”, програма розвитку мовлення дітей дошкільного віку у дитячому садку, “Здоров’я” тощо) пропонує Т. Єрофеева [18].

Коротку характеристику програм “Розвиток”, “Веселка”, “Золотий ключик”, “Дитинство”, “Дім радості”, “Дошкільний проект Сороса” – варіант американської програми “Випереджувальний старт” подає Н. Михайленко [14].

О. Асмолов [1] повідомляє про публікацію інноваційних авторських програм (“Семибарвник”, “У просторі гри”, “Маленький Емо і великий Настроювач”, “Наш дім – природа”, “Павутинка”, рекомендованих для роботи з дітьми в дошкільних закладах.

С. Ніколаєва [15] розкриває особливості російських комплексних (“Веселка”, “Дитинство”, “Розвиток”, “Витоки”, “Дитячий садок – дім радості”, “Крихітка”) та парціальних (“Семибарвник”, “Наш дім – природа”, “Природа і художник”, “Життя навколо нас”, “Павутинка”, “Юний еколог”) програм, на основі яких здійснюється екологічне

виховання дошкільнят. Розглядає досвід залучення дітей до природи в США (Пітер Блейз Коркоран, Ерік Сіверз, Джуді Фрідман, Маурі О'Коннор), Великій Британії, Німеччині, Швеції, Японії тощо.

Характеристику комплексних і спеціалізованих програм виховання й навчання дошкільнят подає О.А. Соломеннікова [17].

У короткому огляді розглядаються (Т. Єрофеева [18]) особливості педагогіки М. Монтесорі, Вальдорфського дитячого садка, “Пілотної школи”, центру ранньої соціалізації дітей “Зелені дверцята”, програми “Крок за кроком” (Step by step) тощо.

Результати аналізу спеціальної літератури свідчать, що в Україні та за рубежом проводяться конференції, предметом обговорення яких є теоретичні основи програм, особливості їхнього впровадження й подальшого розвитку. Ученими систематично пропонуються анотовані огляди комплексних та спеціалізованих програм, висвітлюються особливості технології використання, подаються рекомендації щодо експертизи освітніх програм, розглядаються питання змісту й методики освіти дошкільників в умовах співіснування різного альтернативного програмно-методичного забезпечення.

Таким чином, культуровідповідна реалізація організаційної функції управлінської діяльності передбачає створення умов для розвитку освітньої системи, орієнтованої на досягнення якості освіти. Однією з виключно важливих умов є визначення цілей, змісту, особливостей педагогічного процесу, розробка яких ґрунтується на матеріалах програм розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Аналіз історії створення вітчизняних програмних документів, на основі яких здійснюється робота дошкільних закладів, дозволяє відмітити таку тенденцію: від централізованого програмного матеріалу, єдиної типової програми, що створює підґрунтя для навчально-дисциплінарної моделі спілкування з дітьми, до поліпрограмності, розробки та впровадження варіативного, пов'язаного з регіональною специфікою, соціально зорієнтованого, гнучкого, системно оновлюваного, ґрунтованого на досягненнях науки і практики програмно-методичного забезпечення.

Перехід до поліпрограмності, варіативності програмного забезпечення роботи дитячих садків обумовлюється змінами в сучасній вітчизняній системі дошкільної освіти (орієнтація на особистісну педагогіку, відмова від жорстко регламентованих форм виховання й навчання дітей, оновлення змісту освіти дошкільнят, намагання задовольнити різні освітні потреби населення у нових педагогічних розробках учених та практиків, упровадження інноваційних технологій тощо).

Аналіз досвіду роботи дошкільних закладів в умовах варіативних програм і технологій показав можливість самовизначення й самоорганізації учасників освітнього процесу, моделювання авторських проєктів, апробації й упровадження нових програмно-методичних

матеріалів, вибору батьками необхідного дитині того чи іншого дошкільного закладу тощо.

Ми вважаємо, що безумовне визнання необхідності роботи дошкільного закладу за обраною або розробленою програмою виховання й розвитку дітей дошкільного віку, поліпрограмність, варіативність програмно-методичного забезпечення сучасної вітчизняної дошкільної освіти, є передумовою цілісності, цільовідповідності, системності, варіативності, альтернативності, соціальності, науковості, синергетичності, інноваційності педагогічного процесу, його відповідності державним стандартам, функціонування в режимі розвитку. Саме вищезазначені характеристики освітнього процесу спеціалісти (Р. Чумічова [20]) вважають свідченням управлінської культури керівника дошкільної освіти.

Таким чином, вважаємо можливим стверджувати, що в сучасній вітчизняній дошкільній освіті з'явилися об'єктивні умови, які сприяють здійсненню управління дошкільною освітою в контексті культури. Однією з важливих умов є варіативність програмного забезпечення роботи дошкільних закладів.

Проте, у зв'язку з переходом до поліпрограмності дошкільної освіти перед управлінцями постає завдання навчитися бачити й розуміти відмінності в теоретичних основах і технологічних особливостях програм, орієнтуватися в основних напрямках роботи за різними програмами, прогнозувати шляхи їхнього включення в діяльність дошкільного закладу.

У керівників дошкільної освіти з'являється необхідність уміти аналізувати програмно-методичний матеріал за такими параметрами (Т. Єрофєєва [20]): теоретичні основи (концептуальні положення); завдання розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку; принципи побудови; структура, характеристика основних компонентів; методичне забезпечення, його характеристика; особливості програми; суб'єктивна оцінка достоїнств і спірних позицій; вид закладу, якому може бути рекомендована програма; прогноз можливих утруднень для педагогічного колективу при реалізації; зміст професійної підготовки педагогів до роботи за програмою.

Між тим досвід засвідчує, що керівники й педагоги нерідко дезорієнтовані в цінностях різних програм і методик дошкільної освіти. Їхній вибір часто проводиться випадково, формально, без урахування специфіки дошкільного закладу, педагогічного колективу, що негативно впливає на відношення педагогів до введення інноваційних технологій, ефективність освітнього процесу, розвиток дитини.

Аналіз практики свідчить про випадки формального перенесення певної програми в існуючий освітній процес, що не дозволяє забезпечити ефективність результатів, тому керівникам дошкільної освіти, педагогам необхідна велика внутрішня робота, глибока оцінка програмно-методичного матеріалу в процесі визначення змісту та особливостей організації освітнього процесу кожного дошкільного закладу.

Вищезазначене підтверджується результатами анкетування керівників дошкільних закладів, яким запропонували відповісти на такі питання: які вітчизняні програми розвитку й виховання дітей дошкільного віку Ви знаєте?; які зарубіжні освітні програми в галузі дошкільної освіти Вам відомі?; за якою програмою розвитку й виховання дошкільників працює Ваш дошкільний заклад? Чому?; як Ви вважаєте, більш ефективний розвиток дитини забезпечує робота ДНЗ в умовах єдиної державної програми чи варіативності програмного забезпечення дошкільної освіти? Чому?; чи має право дошкільний навчальний заклад самостійно обирати програму із комплексу варіативних програм, вносити до неї зміни та доповнення? У якому документі це вказано?; чи вповноважений дошкільний заклад розробляти авторські програми відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти?; чи допускається одночасне використання у дитячому садку комплексу варіативних програм?

Результати аналізу двадцяти чотирьох анкет свідчать, що майже всі управлінці, які відповідали на питання, знають про існування таких вітчизняних програм виховання та розвитку дітей дошкільного віку як “Малятко” (24 відповіді), “Дитина” (23 відповіді), “Дитина в дошкільні роки” (22 відповіді), “Зернятко” (23 відповіді). Програму “Маляточко” у своїх відповідях назвали чотири керівники, “Малятко-здоров’ятко” – два.

Базовий компонент дошкільної освіти визначається як програма у відповідях двох керівників. У двох анкетах указується на знання програми з розвитку українського мовлення дошкільників (авт. А.М. Богуш), в одній – з українського народознавства (авт. А.М. Богуш). У двох відповідях називається програма з правового виховання дошкільників, в одній – театральної діяльності дошкільників. У чотирьох – повідомляється про знання програмно-методичного документи з формування в дітей основ безпеки життєдіяльності та норм поведінки, у двох – програми “Один вдома”.

В анкетах керівники вказують на знайомство з такими зарубіжними програмами в галузі дошкільної освіти як “Веселка” (15 відповідей), “Семиквітонька” (3 відповіді). З програмою фізичного розвитку дітей дошкільного віку з ДЦП знайомі два управлінці, М. Монтесорі – чотири, Глена Домана – три. П’ять керівників питання залишили без відповіді.

Аналіз результатів анкетування управлінців свідчить, що освітній процес дитячих садків, якими вони керують, здійснюється на основі таких програмно-методичних документів: експериментальна базова програма розвитку дитини дошкільного віку (три відповіді), “Малятко” (десять відповідей), “Дитина” (вісім відповідей), “Дитина в дошкільні роки” (шість відповідей). У групах раннього віку, в основному, реалізують програму “Зернятко” (дев’ять відповідей).

На використання програми “Малятко-здоров’ятко” є посилання в одній анкеті. Один дитячий садок користується програмою. На варті здоров’я малюків” (авт. Н. Мельник, Л. Денисенко), один – програмою виховання та розвитку дітей з патологією зору. В анкеті одного

завідувача ми знайшли таку розгорнуту відповідь: “Використовуємо програми “Дитина”, “Зернятко”, “Малютко-здоровятко”, “Один вдома”, програму з формування у дітей основ безпеки життєдіяльності та норм поведінки, програми для профільних груп”. Один завідувач повідомляє про використання програм з формування екологічної культури дошкільнят та розвитку їхньої театральної діяльності.

Причин вибору програми, на основі якої працює дошкільний заклад, не змогли визначити шістнадцять управлінців. Деякі керівники мотивували використання певних програм таким чином: “Зручна, на її основі можна дитину розвивати всебічно”; “Розділи систематизовані, зручна у використанні”; “Раціональна, відповідає сучасним вимогам”; “Зернятко” – цікава для груп раннього віку, у програмі “Дитина” велика увага приділяється розвитку творчості”; “Зернятко” пропонує нові підходи до виховання дітей раннього віку, у програмі “Дитина” велика увага приділяється розвитку творчості”; “Ми апробували експериментальну базову програму розвитку дитини дошкільного віку”; “Враховує вікові та психологічні особливості дітей”; “Зернятко” – нова сучасна програма розвитку дітей раннього віку”; “Зернятко” – нова сучасна програма розвитку дітей раннього віку, яка базується на принципах толерантної педагогіки”.

Спостерігаються також відповіді узагальненого характеру, які не несуть змістового навантаження: “Нам підходить”; “Найбільш прийнятна для роботи нашого дитячого садка” (дві відповіді).

Більшість завідувачів дитячих садків (двадцять одна відповідь) упевнена в тому, що використання комплексу варіативних програм у дитячому садку допускається. Майже половина управлінців (дванадцять) – посилаються при цьому на Закон України “Про дошкільну освіту”. У двох анкетах указується, що поліпрограменість у ДНЗ можлива при певних умовах: “Допускається використання комплексу варіативних програм при умові існування у ДНЗ різнопрофільних груп”; “Допускається використання комплексу варіативних програм при умові співпадання їхніх концептуальних позицій”. Одна відповідь свідчить про прихильність до використання однієї програми: “Краще коли використовується одна програма в ДНЗ”. Три управлінці впевнені в тому, що поліпрограменість у дошкільних закладах не допускається.

Відповіді всіх керівників засвідчують їх упевненість у тому, що дошкільний заклад має право розробляти авторські програми у відповідності з вимогами Базового компоненту. Три управлінці вказують на можливість зазначеного за певних умов: “Має, якщо є відповідні умови та компетентні люди”; “Якщо у педагогів є нароблений роками матеріал”; “При умові дозволу міського відділу освіти”.

Усі управлінці, крім одного, відповіли стверджувально щодо права дошкільного закладу самостійно обирати програму з комплексу варіативних та вносити в неї зміни.

Певна кількість керівників (сім відповідей) вважають, що більш ефективний розвиток дитини забезпечує робота дошкільного закладу в умовах єдиної програми. П'ятнадцять управлінців стверджують, що більш ефективний розвиток є можливим при умові поліпрограманості освітнього процесу. У двох анкетах відповідь на це питання відсутня.

Таким чином, результати анкетування свідчать, що керівники дошкільних навчальних закладів знайомі лише з деякими вітчизняними програмами в галузі дошкільної освіти. Експериментальна базова програма розвитку дитини дошкільного віку згадується лише у трьох анкетах. Простежується досить слабка орієнтація на Базовий компонент дошкільної освіти.

Спостерігається недостатня поінформованість щодо зарубіжного програмного забезпечення освітнього процесу дошкільного закладу. Установка на використання зарубіжного програмно-методичного матеріалу, його окремих елементів відсутня.

Переважає більшість управлінців не змогла визначити причин вибору програми, за якою працюють їхні дошкільні заклади. Обґрунтування вибору, запропоновані в деяких анкетах, не є глибокими та змістовними.

Більшість управлінців упевнена, що поліпрограманість дошкільної освіти є умовою більш ефективного розвитку дошкільнят. Керівники усвідомлюють, що дитячий садок має право самостійно обирати програму з комплексу варіативних, розробляти авторські програми. Проте, зазначений аспект управлінської діяльності в їхній практиці управління залишається не реалізованим.

## Література

**1. Асмолов А.О** нових российских программах для дошкольных учреждений // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 2 – 3. **2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.** – К., 1998. – 47 с. **3. Биваліна Л.Н.** “Розцвітай же, слово”. Програма розвитку українського мовлення дітей з елем.франц. мови для дошк. закладів з російськомовним режимом. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 2000. – 100 с. **4. Денисенко Н.** Впровадження програми з валеології // Дошкільне виховання. – 1998. – № 9. – С. 7. **5. Дитина в дошкільні роки.** Програма розвитку, навчання та виховання дітей. Запоріжжя: ЛПКС. Лтд, 2000. – 268 с.: іл. **6. Дитина:** програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К., Освіта, 1993. – 270 с. **7. Експериментальна базова програма розвитку дитини дошкільного віку /** Наук. кер. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2004. – 149 с. **8. Закон України “Про дошкільну освіту”** // Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упоряд. К.Л. Крутій, Н.В. Погрібняк. 4-те вид., доп. – Запоріжжя: ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2005. – 336 с. **9. Калуська Л.** Авторська програма формування здорового способу життя // Палітра педагога. – 2002. – № 2. – С. 20 – 21. **10. Концепція дошкільного виховання** // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 10 – 23. **11. Малятко.** Програма виховання дітей дошкільного віку. – Київ, 1991. – 198 с. **12. Маляточко.** Програма



розвитку, навчання та виховання дітей раннього віку. – Запоріжжя: ЛПС, 2000. – 60 с.: іл. **13. Методические** указания к изучению курса «Дошкольная педагогика»: Для студентов-заочников курсов фак. дошкол. педагогики пед. ин-тов / М.Н. Аксенова, А.А. Анциферова, В.В. Бабаева и др. – М.: Просвещение, 1984. – 80 с. **14. Михайленко Н.** Новые программы для детских садов // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 8. – С. 4 – 8. **15. Николаева С.** Обзор зарубежных и отечественных программ экологического образования и воспитания детей // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 7. – С. 52 – 64. **16. Поніманська Т.І.** Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: “Академвидав”, 2004. – 456 с. **17. Программы** дошкольных образовательных учреждений: Методические рекомендации для работников дошкольных образоват. учреждений / Сост. О.А. Соломенникова. – 2-е изд., искр. и доп. – М.: АРКТИ, 2002. – 112 с. – (Развитие и воспитание дошкольника). **18. Современные** образовательные программы для дошкольных учреждений: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т.И. Ерофеевой. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 344 с. **19. Типовая** программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А. Курбатовой, Н.Н. Поддъякова. – М.: Просвещение. 1984. – 175 с. **20. Чумичева Р.М.** Управление качеством дошкольного образования. – Ростов-н/Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 342 с.

In connection with the studying of the problem of managing culture development of managers of pre-school education a very important aspect of the researched problem is considered – providing the pedagogical process of pre-school educational institution with the syllabus as a condition and a result of cultural management.

УДК 378.147.315

Л.А. Присяжнюк

### **МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ МАЛОЧИСЕЛЬНИХ ШКІЛ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У системі педагогічної освіти проблема підготовки вчителя для сільської малочисельної школи набирає особливої ваги. Її актуальність зумовлюється тими трансформаціями, що мають місце в сучасному суспільстві. Нині сільська школа потребує педагога, який слугував би гарантом розвитку й стабільності села, був запорукою його процвітання в майбутньому.

Сільська малочисельна школа – особливий тип навчального закладу. Вона має свою специфіку, самобутні традиції. У ній закладено значний потенціал щодо особистісного самотворення кожного вихованця. Насамперед це стосується діяльності в різновіковому учнівському колективі, який володіє унікальними виховними можливостями.

На превеликий жаль, практика роботи вищої школи свідчить про те, що випускники вищих навчальних закладів, як правило, не виявляють бажання пов'язувати свою професійну діяльність із сільською малочисельною школою, не бачать перспектив професійної самореалізації в її специфічних умовах. Безперечно, що такий невмотивований учитель, потрапивши до сільської школи, буде виконувати свої функції на рівні формально-рольової відповідності, відкидаючи всі переваги роботи, зумовлені специфікою закладу. А тому важливо завчасно передбачити цю ситуацію, виявити причини її виникнення та попередити можливі недоліки в підготовці спеціаліста. Відтак, діагностика мотиваційної готовності майбутнього вчителя до означеної діяльності є необхідною складовою в структурі його фахової підготовки.

Проблема мотиваційної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності та її діагностика є об'єктом прицільної уваги багатьох дослідників. У психологічній площині вона представлена дослідженнями В. Асеева, В. Безпалька, Г. Балла, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, А. Маркової, В. Рибалки, В. Семиченко та ін. З педагогічних позицій її презентують праці К. Дурай-Новакової, Е. Зеєра, Л. Кондрашової, А. Ліненка, О. Мороза, В. Сластьоніна та ін. Стосовно сільської малочисельної школи означену проблему вивчають О. Біда, Н. Касярум, А. Кузьмінський, В. Мелешко, Н. Побірченко, О. Савченко та ін. Проте, не зважаючи на часткову її розробленість, існує необхідність у системному дослідженні, яке б комплексно відображало зміст та структуру мотиваційної готовності майбутнього вчителя такого типу навчального закладу, способи її діагностики.

Метою даної статті є з'ясування сутності мотиваційно-аксіологічної готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, виокремлення критеріїв, показників, рівнів готовності студентів до означеної діяльності, здійснення аналізу стану сформованості досліджуваної якості.

Мотиваційно-аксіологічний компонент становить логічний центр, основу готовності вчителя, що обумовлює його соціальну й професійну позиції. Потребово-мотиваційна сфера особистості майбутнього спеціаліста, на думку науковців, є тією рушійною силою, що здійснює безпосередній вплив на формування його професійної компетентності. Вона пронизує основні структурні особистісні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси [1, с. 9].

Структуруювальними елементами мотиваційно-аксіологічної готовності є потреби, мотиви, інтереси, цільові установки, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, які сукупно презентують його професійну спрямованість, зокрема, пов'язану з організацією колективних форм роботи в різновікових групах. Виокремлення зазначених складників дозволяє з'ясувати характерні для мотиваційної готовності ознаки, що обумовлюють можливість її формування та діагностики.

Реальні спонукання до діяльності та рівень активності в їхній реалізації не можуть бути зрозумілими, якщо не виявлено систему актуальних *потреб* [5, с. 305]. Останні характеризуються дослідниками як внутрішні сутнісні сили особистості майбутнього вчителя, що спонукають його до здійснення якісно визначених форм активності, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю [2, с. 361].

З'ясування домінуючих потреб пов'язане насамперед з їхнього класифікацією. Аналіз наявних психологічних праць свідчить про відсутність єдності поглядів учених на цю проблему. За основу нами взято теоретичну модель потреб, запропоновану В. Шадриковим, у якій психолог виділяє три категорії потреб: матеріальні, духовні (пізнавальні, естетичні), соціальні. При цьому дослідник зазначає, що професійні потреби є потребами синтетичними, оскільки об'єднують у собі елементи всіх трьох категорій [6, с. 18]. Керуючись положеннями структурно-функціонального підходу, система професійних потреб майбутнього вчителя малочисельної школи може бути представлена у відповідності з функціями, які реалізуються спеціалістом в міру їхнього прояву.

Усвідомлення потреб майбутнім педагогом спричинює акт мотивотворення. У загальному розумінні *мотив* – це спрямованість особистості на окремі сторони діяльності, пов'язана з внутрішнім ставленням до неї [4, с. 15]. Мотиви детермінують рішення особистості в тій чи іншій ситуації, диктують вибір ціннісних орієнтацій, обумовлюють визначення життєвих перспектив (В. Сластьонін). У цілому, про характер мотиваційної сфери вчителя можна судити за спрямованістю мотивів, їхнього ієрархічністю, гармонійністю та узгодженістю, стабільністю і стійкістю, наявністю мотивів, орієнтованих на тривалу часову перспективу, дієвістю та їхнім впливом на поведінку (А. Маркова).

Як відомо, професійна діяльність учителя є полімотивованою. При цьому проявляються провідні мотиви, які й визначають спрямованість активності в діяльності. Оскільки найістотнішою ознакою педагогічної професії є її спрямованість на іншу людину, тому в проекції на професійну діяльність учителя, зокрема вчителя малочисельної школи, головною ознакою реалізації мотивації як структурного компонента буде репрезентування в ній інтересів учнів (В. Семиченко).

На характер мотивації професійної діяльності вчителя, пов'язаної з організацією колективних форм роботи в різновікових класах, значний вплив має *усвідомлення педагогом особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності учнів* (Т. Матіс). Від

того, чи приймає педагог колективну діяльність як особистісно цінну, чи вбачає в ній цінність для учнів, залежить і міра її застосування в навчально-виховному процесі.

Про сформованість мотиваційної готовності майбутнього вчителя малочисельної школи до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах дають змогу судити і його *професійні інтереси*, які виявляють особисте ставлення до цього виду професійної діяльності, акцентують увагу на її емоційній привабливості. У науковій літературі професійні інтереси характеризують як динамічний комплекс психічних властивостей і станів, які проявляються у вибірковій емоційній, пізнавальній і вольовій активності, спрямованій на майбутню професійну діяльність [3, с. 31].

Наповнення мотиву певним змістом, ідентифікація його з об'єктами та явищами об'єктивного й суб'єктивного світу зумовлює прийняття тієї чи іншої цілі, *цільової установки* на задоволення певної потреби. На думку В. Семиченко, цілепокладання в професійній діяльності вчителя здійснюється на трьох рівнях: життєзабезпечення, формально-рольової відповідності, перспективного розвитку особистості учнів. Лише за умови оптимального втілення цілей усіх трьох рівнів, зазначає дослідниця, професійна діяльність матиме сенс [5, с. 302 – 304].

Сукупність цільових установок породжує орієнтацію, яка визначає в кінцевому результаті поведінку особистості. *Ціннісні орієнтації* є своєрідним відображенням у свідомості людини цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі й загальні світоглядні орієнтири (В. Зінченко, Б. Мещеряков). Професійні цінності слугують орієнтирами в професійній діяльності й забезпечують успішність її здійснення (Н. Бордовська, А. Реан).

Усі означені вище компоненти мотиваційної готовності майбутнього педагога малочисельної школи у своєму поєднанні становлять інтегральну якість особистості, що визначається в науковій літературі як *професійна спрямованість* (Е. Зеєр). Вона надає навчально-професійній діяльності студента глибокого особистісного змісту, обумовлює його ставлення до професії, впливає на формування професійних знань, умінь, навичок. Рівень професійної спрямованості визначається характером і силою вияву її складових.

З'ясування сутності мотиваційно-аксіологічної готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, а також характеристика її структурних елементів дали змогу виокремити *критерій та показники діагностики означеної особистісно-професійної якості*. Зокрема, критерієм діагностики нами визначено рівень професійної спрямованості студентів на організацію різновікової колективної діяльності учнів. Його показниками є: характер професійної мотивації, пов'язаної з діяльністю в сільській малочисельній школі; ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності; інтенсивність

і стійкість професійних інтересів; характер цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах; система ціннісних орієнтацій студентів.

З урахуванням зазначених показників виділено рівні мотиваційно-аксіологічної готовності майбутнього педагога до організації колективної діяльності школярів у різновікових групах: фрагментарно-формальний, зацікавлено-репродуктивний, творчо-інтерпретаційний.

Фрагментарно-формальний рівень. Професійна спрямованість студента пов'язана із задоволенням, як правило, матеріальних потреб. У структурі мотиваційної сфери домінують зовнішні нестійкі, фрагментарні мотиви з негативним забарвленням. У майбутнього педагога відсутнє усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності. Професійні інтереси відзначаються поверховістю й нестійкістю, носять пасивний характер. Цільові установки пов'язані з намаганням задовольнити власні інтереси, мають відтінок егоцентричності. Професійні ціннісні орієнтації виражені слабо.

Зацікавлено-репродуктивний рівень. Професійна спрямованість студента на організацію колективної різновікової діяльності виражена недостатньо. Коло актуальних потреб становлять, як правило, потреби соціальні. Спостерігається домінування зовнішніх позитивних мотивів, спрямованих на здобуття престижу, визнання з боку колег тощо. Мотиви проявляються в поведінці, що свідчить про розуміння студентом свого обов'язку й відповідальності. Майбутній педагог частково усвідомлює особистісну й суспільну значущість колективної різновікової діяльності. Професійні інтереси до діяльності, пов'язаної з організацією колективних форм роботи в різновіковому колективі, безпосередні, проте нестійкі, спостерігається постійний "перевід" пасивних інтересів в активні й навпаки. Цільова установка виявляється на професійно-рольовому рівні, відображає прагнення студента до "методичної досконалості", слідування за чітким алгоритмом. У системі цінностей домінують цінності професійної самоствердження.

Творчо-інтерпретаційний рівень. Професійна спрямованість обумовлюється задоволенням духовних потреб. Спостерігається стійке домінування внутрішньої мотивації. Мотиви орієнтовані на тривалу часову перспективу, є дієвими й мають значний вплив на поведінку. Майбутній педагог усвідомлює особистісну й суспільну значущість колективної різновікової діяльності. Діяльність з організації колективних форм роботи в різновікових групах набуває чітко вираженого особистісного змісту, що обумовлює її емоційну привабливість для студента. Майбутні педагоги виявляють стійкий активний інтерес до виконуваної діяльності. В оволодінні діяльністю виявляється цільова установка на перспективний особистісний розвиток учнів. У системі цінностей домінують цінності, орієнтовані на зміст та значимість колективної діяльності для дітей.

З метою вивчення рівня сформованості мотиваційно-аксіологічної готовності студентів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл був проведений експеримент, який включав ряд діагностичних процедур. У ході експерименту використано комплекс методів, адекватних предмету дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, метод експертних оцінок. Дослідженням охоплено 722 майбутніх учителів початкових класів II – V курсів вищих навчальних закладів України II – IV рівнів акредитації.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що в 42,7% респондентів наявна негативна мотивація щодо професійної діяльності вчителя малочисельної школи. Аргументуючи свої відповіді, респонденти вказували на значні труднощі в такій роботі, а відтак – небажання стикатися з ними, відсутність спеціальної практичної підготовки, боязнь брати на себе відповідальність за результати педагогічної праці в таких специфічних умовах, відсутність практичного досвіду. 57,3% опитуваних бачать себе вчителями такого типу шкіл. Проте у їхніх відповідях спостерігається домінування зовнішніх мотивів (55,5%; серед них: позитивних – 33,1%, негативних – 22,4%). Серед їхніх відповідей найпоширенішими були такі: *“В умовах виродження села – це надзвичайно важливо”*, *“Тому що це цікаво, не так, як у традиційній школі. Робота в різновіковій групі – це завжди вияв творчості”* та ін. Натомість внутрішні мотиви щодо такої діяльності характерні для 44,5% опитуваних (до загальної кількості респондентів це становить 25,5%). Вони вказували на можливість організації цікавого й багатогранного спілкування своїх учнів, наявність резервів для їхнього розвитку.

Вивчення ступеня усвідомлення майбутніми фахівцями особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності показало, що 12,9% студентам притаманне позитивне особистісне, дієве ставлення до колективної діяльності. У них сформовані мотиви колективної діяльності, є реальні передумови для її здійснення. Окрема група опитуваних (23,4%) перебуває в межах середнього рівня. Для них характерне позитивне частково усвідомлене ставлення, засноване на емпіричному досвіді. Вони розуміють значущість колективних форм роботи, проте найчастіше вбачають у них засіб досягнення навчально-виховних цілей. Однак, більшості опитуваних (63,7%) притаманне позитивне нерозчленоване, аморфне ставлення. Для студентів цієї групи важливою є зовнішня привабливість колективних форм роботи, вони не бачать їх реальних можливостей, хоча самі із задоволенням беруть у них участь. Характерним є те, що діагностика не виявила респондентів з негативним чи нейтральним ставленням до колективної різновікової діяльності, що свідчить, на нашу думку, про перспективність роботи в даному напрямку.

У ході діагностування інтенсивності й стійкості професійних інтересів з'ясовано, що 39,7% респондентів не бачать потенцій

різновікового колективу малочисельної школи, часто наголошують на неповноцінності такого навчання, порівнюючи його з традиційним, пасують перед труднощами, які, ймовірно, наявні в роботі вчителя й учнів. Їхні позиції ілюструють надзвичайну поверховість, нестійкість інтересу до роботи в малочисельній школі або його відсутність узагалі. 43,9% студентів не відмовляються від різновікових класів, вони погоджуються з їхнім правом на існування. Проте, у своїх відповідях учасники експерименту акцентують увагу, в основному, на зовнішніх аспектах удосконалення навчально-виховного процесу в сільських малочисельних школах, не помічаючи їхніх внутрішніх можливостей. Міркування опитуваних майже не репрезентують інтересів учня, у них – лише зовнішня красива картинка, яка, на їхню думку, допоможе оптимізувати освітній процес. Ця позиція свідчить про неглибокий, нестійкий інтерес до професійної діяльності вчителя малочисельної школи. І лише 16,4% студентів убачають перспективи поліпшення навчально-виховного процесу в таких школах в удосконаленні його технологічного аспекту, зокрема в широкому використанні технологій різновікового спілкування, діяльності, побудованій на різновіковому співробітництві. Вони зазначають, що різновікове спілкування “...дасть змогу розкритися кожному учневі, сприятиме вияву його індивідуальних здібностей”, “...створить дружну міцну шкільну сім’ю, де всі поважатимуть один одного, рахуватимуться один з одним”. На їхню думку, колективна різновікова діяльність “...забезпечить високий рівень навчально-виховного процесу”, “...буде найбільш цінною знахідкою у вихованні учнів малочисельної школи”. Такий підхід до поставленої проблеми свідчить про глибоке її осмислення, про значний професійний інтерес до діяльності. Майбутні фахівці, які дали подібні відповіді, не бояться професійних труднощів, здійснюють пошук резервів оптимізації діяльності вчителя й учнів в умовах різновіковості.

З’ясування характеру цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах показало, що 32,6% опитуваних не спрямовані на організацію колективної різновікової діяльності, оскільки вона приноситиме їм дискомфорт, незручності. Вони орієнтовані, як правило, на досягнення й збереження фізичного й психічного здоров’я, індивідуального комфорту, їхньою метою є самоствердження, домінування, прагнення “вищості”. 48,3% опитуваних використовуватимуть її як засіб досягнення високих навчальних результатів учнів. Так, вони вказують, що найважливішим у навчально-виховному процесі сільської малочисельної школи є: “дати міцні знання”, “зацікавити навчанням”, “зреалізувати свої знання і вміння, передати їх учням” тощо. У своїй роботі з різновіковим колективом школи респонденти цієї групи прагнутимуть “дійти до кожного учня, навчити його вчитися”, “любити учнів, поважати їх”, “виховувати дітей в атмосфері людяності, добра”, “бути хорошим учителем” та ін. Лише 19,1% респондентів націлені на організацію продуктивного різновікового

співробітництва. В їхніх роботах спостерігається спрямованість на особистісний розвиток учня, вони відкриті для творчості, новаторства.

У процесі вивчення системи ціннісних орієнтацій студентів, пов'язаних з організацією різновікової колективної діяльності, було визначено їхній рейтинг серед учасників експерименту. Під час аналізу отриманих результатів з'ясовано, що найвищий рейтинг отримали ціннісні орієнтації формально-рольової відповідності (44,7%). З цієї групи орієнтацій опитувані найбільшу перевагу надавали можливості засобами колективної діяльності підвищити рівень засвоєння знань учнями. Другу рейтингову позицію за сумарною кількістю балів займають орієнтації життєзабезпечення (28,3%). Серед них: полегшення роботи вчителя сільської малочисельної школи за рахунок вивільнення часу, можливість отримувати більшу заробітну платню, намагання отримати високу оцінку від адміністрації, можливість самоствердження в професійній діяльності. Третьою за рейтингом є група орієнтацій перспективного особистісного розвитку учня (27%). Ці орієнтації презентують інтереси учнів і колективу в цілому.

Узагальнення отриманих у процесі дослідження результатів засвідчило, що фрагментарно-формальний рівень мотиваційно-аксіологічної готовності, який відповідає низькому рівню діагностованої професійної спрямованості, виявили 41,4% опитуваних, 39,0% респондентів перебувають у межах зацікавлено-репродуктивного рівня (відповідає середньому рівню спрямованості), творчо-інтерпретаційний рівень мотиваційно-аксіологічної готовності (високий рівень професійної спрямованості) показали 19,6% студентів.

Таким чином, вивчення мотиваційно-аксіологічної готовності майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів виявило недостатній рівень сформованості досліджуваної якості. На нашу думку, це спричинене відсутністю бачення перспектив, які відкриває така діяльність для професійного саморозвитку майбутнього фахівця, недостатньою професіоналізацією набутих під час навчання у вищому навчальному закладі знань та вмінь організації колективної діяльності учнів у різновікових групах. Виявлені результати діагностики дозволяють спроектувати перспективну роботу з удосконалення в студентів означеної професійно-особистісної якості. Подальшого наукового вивчення потребує проблема мотиваційної готовності майбутнього вчителя сільської малочисельної школи до інноваційної діяльності.

## Література

1. **Асеев В.Г.** Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. **Большой** психологический словарь / [Н.Н. Авдеева, Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – [3-е изд.]. – М., 2002. – 632 с.
3. **Зеер Э.Ф.** Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ: учебн. пособие / Э.Ф. Зеер, Г.А. Карпова; Свердлов. инж.-пед. ин-т. –



Свердловск: Изд-во СИПИ, 1989. – 88 с. **4. Маркова А.К.** Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. **5. Семиченко В.А.** Психология педагогической деятельности: навч. посібник / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с. **6. Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека: учебн. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

In the article the technique of studying of motivational and axiological availability of future junior school teachers to organization of collective forms of work with students of rural littlenumeral schools is presented. Criteria, indexes, levels of students' availability to this kind of activity are selected. The current status of formed probed quality is analysed.

УДК 37.018.262

Л.М. Притуляк

### **ОСОБЛИВОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ДІАГНОСТИКА ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ІЗ СІМ'ЄЮ**

У наш час в Україні значно підвищена увага до родини з боку всіх соціальних інститутів. Це пояснюється об'єктивними процесами, що розвиваються в суспільстві, гуманізацією й демократизацією соціокультурних відносин, ростом розуміння пріоритетності родини в розвитку, вихованні й соціалізації дітей.

Сучасні умови діяльності дошкільних закладів висувують питання взаємодії з родиною на із провідне місце. Батьки є основними соціальними замовниками дитячих садків, тому взаємодія педагогів і батьків стає нагальною проблемою дошкільного виховання та освіти.

Питання сімейного виховання розглядають у своїх роботах педагоги, соціологи, психологи, психотерапевти – А.К. Васильєва, Л.В. Загик, С.В. Ковальов, Т.А. Кулікова, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, В.О. Сухомлинський і ін.

Вони розкривають різні сфери дитячо-батьківських відносин: особливості виховання дитини й ставлення до неї батьків, характерні риси особистості дитини як результат сімейного впливу, особливості особистості батьків, характер подружніх взаємин тощо.

При цьому необхідно відзначити, що в педагогічній науці здавна ведеться суперечка, що важливіше в становленні особистості: родина або суспільне виховання (дитячий садок, школа, інші освітні установи). Одні великі педагоги схилилися на користь родини, інші віддавали пальму першості суспільним установам. Так, Я.А. Коменський назвав материнською школою ту послідовність і суму знань, які одержує дитина з рук і вуст матері [7, с. 45].

На противагу йому, соціаліст-утопіст Роберт Оуен уважав родину одним із лих на шляху формування нової людини. Його ідея про необхідність винятково суспільного виховання дитини з ранніх років активно втілювалася в нашій країні з одночасним зниженням родини до положення «осередку» з «відсталими» традиціями й звичаями [7, с. 54].

Протягом багатьох років словом і справою підкреслювалася провідна роль суспільного виховання у формуванні особистості дитини. Ця проблема докладно розглядається в працях А.С. Макаренка, який уважав, що «родини бувають гарні й погані. Поручитися за те, що родина може виховувати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, і організуючим початком повинна бути школа як представниця державного виховання. Школа повинна керувати родиною» [5, с. 21].

У 40 – 60-і роки, проблема «боротьби» дошкільного закладу й родини вже не ставилася так гостро, але основна тенденція – прагнення підкорити родину впливу дошкільного закладу – зберігалася. У 60 – 70-і роки ХХ ст. велика увага приділялася поєднанню суспільного й сімейного виховання. Здійснювалися педагогічні дослідження, метою яких було наукове обґрунтування шляхів і засобів, що забезпечують функціонування системи «школа-сім'я-громадськість» [5, с. 36].

На сьогодні в дошкільній педагогіці почали розроблятися нові підходи до співробітництва з батьками, які базуються на взаємозв'язку двох систем - дитячого садка й родини, співтоваристві родини й дитячого садка. Разом з тим у цій проблемі залишається ряд нерозкритих моментів, зокрема не до кінця вирішена проблема діагностики рівня взаємодії родин і дитячих виховних закладів у питаннях виховання й освіти дошкільників, що визначає актуальність теми «Особливості родинного виховання дітей, діагностика взаємодії освітнього закладу з сім'єю».

Таким чином, позначилася проблема, розглянута в цій статті, що полягає в обґрунтуванні сучасних проблем взаємодії дитячих дошкільних закладів і родин у питаннях виховання й освіти дошкільників, можливостей якісної діагностики рівня розвитку цього процесу.

Проблема визначає мету статті – охарактеризувати сучасний стан сімейного виховання й необхідності взаємодії родин і дитячих садків у питаннях виховання й освіти дошкільників, аналіз можливостей об'єктивної діагностики рівня взаємодії родин і дитячих садків як основних учасників виховного й освітнього процесу.

Родина була, є й, очевидно, завжди буде найважливішим середовищем духовно-морального формування особистості дитини й найголовнішим інститутом виховання, що відповідає не тільки за соціальне відтворення населення, але й за відтворення певного образу його життя. Розвиток суспільних відносин, вплив урбанізації й науково-технічного прогресу привели до певного звуження ролі сімейної педагогіки у вихованні дітей. Однак, звуження виховної функції ні в якій мірі не привело до втрати родиною верховенства у формуванні особистості.

Родина – це найважливіший інститут соціалізації, тому що є середовищем існування, розвитку людини від самого народження й до смерті. Стиль сімейної соціалізації пов'язаний з національною культурою, традиціями, а в їхніх рамках – із соціальною приналежністю й рівнем освіти батьків. Ці обставини впливають на характер виховання дітей [10, с. 18].

Соціалізація – це процес і результат засвоєння активного відтворення індивідом соціального досвіду, знань, норм поведінки, цінностей, відносин, прийнятих у суспільстві [8, с. 57]. Це відбувається в процесі спілкування й діяльності, коли людина поступово адаптується до вимог суспільства, засвоює численні соціальні ролі, які кожний виконує протягом життя

До інститутів соціалізації належать родина, освітній заклад, мікросередовище, соціальні групи, громадські організації, засоби масової інформації, інститути політики, культури, церкви [8, с. 60].

Родина й дитячий садок дають дитині певний соціальний досвід, але тільки у взаємодії один з одним вони створюють оптимальні умови для входження маленької людини у великий світ. Родина була й залишається життєво необхідним середовищем для збереження й передачі культурних цінностей, визначальним фактором формування особистості дитини. Кожний інститут виховання – родина й дитячий садок – має свій особливий зміст, якого немає в іншого [1, с. 31].

Досвід, що здобувається дошкільником у дитячому садку й родині різний: у родині дитина – об'єкт обожнювання, поступливості й прощення (або, навпаки), у дитячому саду – рівноправний член соціальної групи.

У цій несхожості закладений головний зміст співробітництва й взаємодії родини й дошкільного закладу. Найважливішою умовою успішності такого співробітництва є єдність і зрозумілість вимог, які пред'являють до дитини навколишні дорослі, у тому числі батьки й вихователі. І завдання педагогічного колективу сучасного дитячого садка – уміти бути чуйними до запитів родини й компетентними в рішенні сучасних завдань виховання й освіти.

Проблемі діагностики рівня взаємодії дитячого садка й родини в питаннях виховання й освіти дошкільників присвячений ряд робіт, зокрема посібник А.В. Козлової, Р.П. Дешеуліної «Робота ДНЗ з родиною: діагностика, планування, конспекти лекцій, консультації, моніторинг» [8], а також книга Є.С. Євдокимової «Педагогічна підтримка родини у вихованні дошкільника» [6].

У роботі «Робота ДНЗ з родиною: діагностика, планування, конспекти лекцій, консультації, моніторинг» А.В. Козлової і Р.П. Дешеуліної розкривається необхідність саморозвитку вихователів дитячого садка й батьків, чиї діти відвідують ДНЗ, як учасників педагогічного процесу. Посібник містить матеріали з діагностики,

тематичні плани, конспекти лекцій, консультації, моніторинг – усе, що може бути корисним вихователям і фахівцям ДНЗ при роботі з родиною.

Книга Є.С. Євдокимової «Педагогічна підтримка родини у вихованні дошкільника» присвячена проблемі педагогічній підтримки, родини у вихованні дітей дошкільного віку. У ній розкриваються сутність, значення педагогічної допомоги й підтримки сучасній родині в новій соціокультурній ситуації; представлені результати досліджень і практичного досвіду взаємодії з родиною педагогів дитячого садка. У посібнику зібрано великий практичний матеріал, необхідний для успішної взаємодії фахівців ДНЗ з родиною, зокрема викладені підходи до вивчення рівня взаємодії дитячого садка з родинами.

За увагу заслуговує монографія Н.В. Микляєвої «Створення умов ефективної взаємодії з родиною» [10], у якій представлена комплексна методика діагностики умов і функцій співробітництва батьків і педагогів у процесі розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Автори робіт рівень взаємодії дитячого дошкільного закладу з родинами вихованців вивчати на основі проведення тестових опитувань. Опитуються як батьки, так і вихователі, опитування проводиться за допомогою стандартизованих бланків-відповідей, після чого результати обробляються за допомогою «ключа» і робиться висновок про той або інший рівень взаємодії дитячих садків з родинами.

Безсумнівно, що така методика має право на існування і її результати можуть бути використані, особливо в частині вивчення думки батьків про рівень співробітництва ДНЗ з родиною, але все ж таки вона є недосконалою, оскільки несе в собі елементи суб'єктивізму.

Як вихователі, так і батьки зацікавлені учасники освітнього процесу. Їхні думки про рівень взаємодії дитячого садку й родини можуть носити прямо протилежний характер, не завжди відповідати істині й у цьому зв'язку методика, запропонована зазначеними вище авторами, не завжди здатні відбити щире положення справ у питаннях співробітництва родин і дитячих садків у питаннях виховання й освіти дошкільників.

У цьому зв'язку, на нашу думку, ефективним засобом діагностики стану цієї проблеми може бути метод експертів, оскільки ця методика припускає «погляд з боку» і на її основі можливо уявити об'єктивну картину співробітництва всіх головних учасників виховного процесу дошкільників – дитячого садка й родини.

У цілому, метод експертів припускає одержання загальної думки в ході спільного обговорення розв'язуваної проблеми. Іноді ці методи називають методами прямого одержання колективної думки. Основна перевага цього методу полягає в можливості різнобічного аналізу проблем.

Наведемо приклад, яким чином цей метод може бути використаний при рішенні проблеми оцінки рівня взаємодії дитячого садка й родини.

На початковому етапі відбираються експерти із числа вихователів, що не мають відношення до досліджуваного дитячого закладу. Протягом

кількох днів вони вивчають роботу дитячого закладу, його документацію, план роботи, розмовляють із вихователями й батьками.

Після цього їм пропонуються оцінити рівень співробітництва дитячого садка й родини за наступними критеріями :

- кількість відвідувань працівниками дитячого садку родин вихованців;
- розмаїтість форм роботи дитячого садка з родинами;
- кількість заходів, проведених дитячим садком разом з родинами;
- кількість батьків, що безпосередньо беруть участь у роботі дитячого садка;
- кількість проведених батьківських зборів, рівень їхнього відвідування.

Цей список критеріїв може бути розширений залежно від умов роботи конкретного дитячого садка.

Кожний фактор оцінюється за трибальною шкалою, де 1 бал характеризує низький показник рівня співробітництва, 2 – середній, 3 – високий.

Після цього всі бали підсумуються й сума відбиває реальний рівень співробітництва дитячого садка й родин.

Наведемо приклад розрахунків.

Допустімо в опитуванні брало участь три експерти, усього оцінювалося п'ять факторів: сума балів, отримана підсумовуванням оцінок, виставлених I експертом склала – 11, II експертом – 12, III – 9.

Максимальна кількість можливих балів у нашому прикладі становить: 3 експерти 5 питань x 3 бали = 45 балів.

У цьому випадку високому рівню співробітництва дитячого садка й родини буде відповідати сума балів – від 36 до 45, від 26 до 35, низькому – від 15 до 25.

У нашому випадку сума балів становить 32 (11+12+9), таким чином у цьому випадку можна говорити, що цей показник відповідає середньому рівню взаємодії дитячого садка з родинами.

Безсумнівно, що з організаційної точки зору методика більш складна, ніж методики тестових опитувань, пропонованих зазначеними вище авторами, однак, на нашу думку, такий підхід може забезпечити необхідну об'єктивність в оцінці реального стану рівня співробітництва дитячих садків і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Таким чином, не викликає сумніву, що проблема ефективності взаємодії родин і дитячих садків, як головних учасників виховного процесу, вимагає подальшої розробки, наукового й методичного обґрунтування.

Необхідно шукати нові форми й методи взаємодії, розглядати всі можливості залучення батьків у роботу дитячих садків, з іншого боку й вихователі дитячих садів повинні підвищувати рівень і якість співробітництва з родинами вихованців.

У статті нами була розглянута проблема діагностики рівня взаємодії дитячих садків і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Нами було відзначено, що наявні в цей час методики орієнтовані на тестові опитування, що не завжди дає об'єктивний результат.

Саме тому, ми вважаємо, що цей підхід вимагає змін і в цьому зв'язку нами запропоноване використати метод експертних оцінок у дослідженні проблеми взаємодії дитячих садків і родин.

На нашу думку, метод може бути використаний у практичній роботі дитячих садків і закладів освіти в процесі моніторингу стану взаємодії дитячих садків і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

У цьому зв'язку, ми вважаємо, що подальша робота повинна йти в напрямку вивчення рівня ефективності запропонованої методики й експериментального підтвердження її об'єктивності.

### Література

**1. Арнаутова Е.П.** В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного образовательного учреждения о сотрудничестве с семьей. – М., 2004. – 173 с. **2. Арнаутова Е.П.** Планируем работу ДОУ с семьей / Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – №4 – С. 8 – 12. **3. Буянов М.И.** Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1998. **4. Васильева А.К.** Структура семьи. – М.: Аспект, 2005. – 188 с. **5. Воспитателю** о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского сада / Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др. Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2002. – 192 с. **6. Евдокимова Е.С.** Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: Сфера, 2008. – 212 с. **7. Ковалев С.В.** Психология семейных отношений. – М., Педагогика, 1996. – 160 с. **8. Козлова А.В., Дешеулина Р.П.** работа с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 324 с. **9. Куликова Т.А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 361 с. **10. Микляева Н.В.** Создание условий эффективного взаимодействия с семьей. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 223 с. **11. Свирская Л.** Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Линка-пресс, 2007. – 195 с.

This article is devoted the problem of family education and his co-operating an important problem is an analysis of efficiency of co-operation of family and with public education. This co-operation shows up in the collaboration of family and child's gardens which by the main participants of an educate process. Today child's gardens. Modern methods it is tests, and they does not give objective information on this problem. We are offer the new going near the decision of this problem, he to bases on a method expert

questioning and it can give the objective picture of co-operation of child's garden and family.

УДК 378 (4 – 15)

**А.В. Ржевська**

### **СУЧАСНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В НІДЕРЛАНДАХ**

Професійна підготовка фахівців у різні історичні періоди була їх залишається важливим завданням суспільства і держави. У наші часи глобалізації, інтеграції, посилення взаємозалежності держав у світі розвиток і вдосконалення національної вищої освіти знаходиться в прямій залежності від своєчасного використання найкращого педагогічного досвіду та прогресивних освітніх наробок інших країн. У цьому плані вивчення особливостей сучасної університетської освіти в країнах Західної Європи, де університети мають багатовікову історію та досвід, є особливо актуальним.

Предметом дослідження стала сучасна університетська освіта Королівства Нідерландів. На матеріалі сучасних закордонних джерел автор досліджує останні зміни, які стосуються академічних ступенів, термінів навчання, додатка до диплома та забезпечення якості.

Система вищої освіти Королівства Нідерландів орієнтована на осіб від вісімнадцяти років. Вступати до вищих навчальних закладів можна за наявності відповідного диплома про середню освіту.

Вища освіта в Нідерландах поділяється на вищу професійну та вищу університетську, що закріплено в Законі про вищу освіту та науку від 1993 р. Сектор вищої освіти Голландії об'єднує три типи вузів: університети, професійні вищі навчальні заклади та відкритий університет. Кожен із цих типів вузів має певні особливості й історію.

Університетська освіта – це така форма вищої освіти, яка включає підготовку до самостійного пошуку знань, виконання професійних обов'язків, які потребують попереднього отримання академічних знань, формування уяви про відповідну галузь науки та знання в цілому. Завданням голландських університетів є забезпечення навчання, науки та трансферту отриманих у дослідженні знань на користь суспільству, формування почуття соціальної відповідальності, надання можливості підвищити рівень знань у подальшому [4, с. 737].

Перший університет у Нідерландах був заснований у 1575 р. у м. Ляйдена на знак визнання заслуг міста під час іспанської облоги 1573 – 1574 рр. Наразі найбільш старими та престижними вважаються чотири голландських університети – м. Ляйдена, м. Гронінгена (1614 р.), м. Амстердама (1632 р.), м. Утрехта (1636 р.) [2, с. 492].

У цілому в Нідерландах функціонують тринадцять університетів. Три з них – технологічні (університети міст Делфта, Твента, Айндховена), один сільськогосподарський (університет м. Вагенінгена),

та девять – «загальних» (у Амстердамі, Гронінгені, Ляйдені, Маастрихті, Ниймегені, Роттердамі, Тилбурзі й Утрехті). Десять з тринадцяти університетів є державними. Університети м. Нійменгема та м. Тілбурга – римсько-католицькі, вільний університет м. Амстердама – протестантський. Найбільшим є університет м. Амстердама, найменшим – м. Маастріхта. Середня кількість студентів – 12 тис. осіб. Найбільші університети в Амстердамі та Утрехті пропонують практично всі освітні програми вищого рівня, які існують у державі. В інших університетах вибір не такий широкий [4, с. 737].

Відкритий університет Нідерландів почав свою роботу в 1984 р. після десятирічної підготовки. У Відкритого університету є центральний офіс і декілька регіональних центрів по всій країні. Відкритий університет пропонує всім бажаючим отримати вищу освіту університетського чи професійного характеру дистанційно. Крім того, можливе навчання на короткострокових курсах. Особливостями навчання при цьому є відсутність вступних іспитів, можливість обирати предмети для навчання та навчатися за власним графіком [4, с. 739].

Програми підготовки бакалаврів у Нідерландах за європейською класифікацією освітніх стандартів від 1997 р. вважаються програмами п'ятого рівня, які в свою чергу поділяються на теоретичні / дослідницькі / підготовчі щодо професій із високим рівнем вимог до спеціаліста – програми рівня ISCED 5A; та практичні / технічні / спеціалізовані програми рівня ISCED5B.

У той же час організаційна структура національних освітніх програм в Європі є різною, тому не існує чіткого відокремлення програм рівня ISCED 5A та ISCED 5B, тобто між програмами академічної чи професійної спрямованості. Мінімальні вимоги до програм рівня ISCED 5A включають наступні положення:

- програми ISCED 5A повинні передбачати мінімум три роки послідовної теоретичної підготовки на денному відділенні вузу. Якщо навчальний курс в університеті розрахований на три роки, то попереднє навчання в середній школі повинно тривати не менше тринадцяти років. Системи, де зарахування до програм навчання проводиться за кількістю накопичених кредитів, потребують відповідного часу та інтенсивності навчання;

- студенти програм ISCED 5A повинні мати серйозний науковий потенціал;

- програми ISCED 5A можуть передбачати написання дослідницького проекту чи дисертації;

- програми забезпечують необхідний для високотехнологічних професій рівень освіти чи готують дослідників.

Але академічні програми, що не відповідають жодному із зазначених критеріїв, не повинні автоматично виключатися. Якщо навчальна програма схожа за змістом на інші програми, які відповідають



будь-якому з вищеназваних критеріїв, вона теж класифікується як програма рівня ISCED5A.

Закон про вищу освіту та науку від 1993 р. був доповнений у 2002 – 2004 рр. і зараз визначає всі аспекти Болонського процесу (структура ступенів, європейська кредитно-трансферна система, додаток до диплома та забезпечення якості).

Раніше університетський та професійний сектори вищої освіти Нідерландів існували окремо один від одного, зараз спостерігається їхнє зближення. Структура «бакалавр-магістр» стала використовуватися з 2002 р. Більшість університетів перейшли з одноциклічного на двоциклічне навчання у 2002 – 2003 рр. Деякі спеціальності, наприклад, медицина, фармакологія, ветеринарія тощо, вивчаються в старому форматі, але вони теж змінюються.

Колишні професійні програми рівня ISCED 5B, які потребували 240 кредитів, були або скасовані, або трансформовані в програми підготовки бакалаврів у 2002 р. Перехід з рівня ISCED 5B на рівень ISCED 5A можливий у разі отримання проміжної кваліфікації, під назвою “ступінь AD”. Цей ступінь можна отримати протягом дворічного короткотермінового навчання ISCED 5B, яке водночас є частиною повного курсу підготовки бакалавра рівня ISCED 5A. Старі одно-трирічні професійні програми ISCED 5B, які вже виходять із використання, не дають змоги продовжити навчання на рівні ISCED 5A.

На програми докторського рівня можна вступити після отримання ступеня магістра чи його еквівалента. У цілому, будь-який студент може бути прийнятий до аспірантури за рішенням професора, але випадки вступу бакалаврів до аспірантури зустрічаються рідко. Підготовка до наукової роботи ведеться паралельно з проведенням індивідуального дослідження, тобто написання дисертації. В аспірантурі Нідерландів навчаються чотири роки. Ступінь доктора може бути присвоєний традиційним і відкритим університетом. Дослідницькі школи в університетах є водночас національними та міжнародними центрами проведення високоякісних досліджень у певній галузі знань чи на межі наук. Ці центри надають робочі місця талановитим дослідникам і забезпечують якісне керівництво аспірантами. Осіб, які працюють над дисертацією, вважають молодими дослідниками.

Закон про можливість присудження сумісних чи подвійних ступенів наразі розглядається парламентом країни; ведеться підготовча робота з адаптації національної системи кваліфікацій.

З 2002 р. голландська кредитна система стала схоже на європейську кредитно-трансферну систему за кількістю кредитів (60 балів на рік), замінила стару 42 – бальну. Ця кредитна система охоплює всі освітні програми та студентів рівня «бакалавр-магістр»; 60 кредитів за законом дорівнюють навчальному навантаженню – 1680 годин.

З 1 березня 2005 р. видача додатка до диплома є обов'язковою. Додаток видається автоматично та безкоштовно голландською чи

англійською мовою для всіх студентів. При цьому університетам рекомендується використовувати EU/CoE/UNESCO – формат додатка, але багато вузів використовують адаптований, іноді спрощений формат. Очікується, що з 2009р. студенти будуть автоматично та безкоштовно отримувати додаток до диплома англійською мовою у форматі EU/CoE/UNESCO – Європейського Союзу/Ради Європи/ЮНЕСКО.

Оскільки трициклічна система вже практично повністю впроваджена, а система кредитів, схожа на європейську кредитно-трансферну систему, активно використовується, у Нідерландах не існує системи заохочення чи контролю за впровадженням Болонських реформ.

З метою забезпечення якості підготовки бакалаврів і магістрів голландська організація з акредитації, створена відповідно до закону 2002 р., оцінює навчальні програми коледжей та університетів. У 2003 р. за домовленістю із фламандським суспільством Бельгії голландській організації з акредитації, було присуджено наднаціональний статус. До кінця 2004 р. ця домовленість була ратифікована, з того часу заклад має назву голландсько-фламандської організації з акредитації.

Інформація щодо вимог до екзамену з кожної дисципліни чи предметного циклу доступна за законом. Кожен студент може дізнатися про це з Інтернету. З початку 90-х років минулого століття така інформація є доступною разом із відомостями про нагороди, навчальні предмети, критерії оцінки роботи студента тощо [1, с. 243].

Для досягнення цілей Болонських реформ у вищій освіті Нідерландів необхідно зробити наступне:

- втілити трициклічну систему, одночасно забезпечуючи ширше використання спільних програм і спільних ступенів, а також подальшу розробку найпривабливіших у міжнародному масштабі магістерських програм;
- активізувати створення суспільства знань;
- сприяти міжнародній профілізації європейської вищої освіти й глобалізації ринку вищої освіти;
- побудувати конкурентноспроможну вищу освіту, послугами якої зможуть скористатися студенти різних соціальних шарів;
- розробити систему акредитації програм одночасно з посиленням контролю за витратами і процедурами [3, с. 38].

У 2003 р. обов'язки з нагляду за зовнішнім оцінюванням голландських навчальних програм перейшли від інспекції, відповідальної за всю освітню галузь, до вищезгаданої голландсько-фламандської організації з акредитації. Її керівництво призначається урядом Нідерландів і фламандського суспільства Бельгії після консультацій із національним академічним суспільством. До складу управлінської структури входять студенти, які також представлені в раді організації.

Голландсько-фламандська організація з акредитації схвалює навчальні програми, якщо їхня зовнішня оцінка була проведена згідно із затвердженим протоколом і виявилася позитивною. Зовнішнє оцінювання є незалежним; акредитація необхідна для нових і для старих програм. Щоб

потрапити до центрального реєстру навчальних програм вищої освіти, програми навчання бакалаврів і магістрів повинні пройти тестування. Включенням до центрального реєстру навчальних програм вищої освіти голландсько-фламандська організація з акредитації підтверджує той факт, що нова програма є дійсно новою, до цього часу ще не реєстрованою. Повноваження голландсько-фламандської організації з акредитації поширюються на акредитацію існуючих програм рівня «бакалавр-магістр», а також на підтвердження якості нових програм у вузах, які фінансуються державою, а також у вузах, схвалених голландським урядом без надання державної фінансової допомоги. Опис критеріїв і процедур акредитації можна знайти на сайті [www.nvao.net](http://www.nvao.net) [1, с. 243].

Голландсько-фламандська організація з акредитації виносить свої рішення, виходячи з висновків зовнішнього оцінювання, яке можуть проводити такі організації як організація із забезпечення якості в голландських університетах, голландське агентство з якості, Хобеон сертифаїнг та ін. Зовнішнє оцінювання є додатковим до внутрішнього оцінювання, яке завжди передує візиту зовнішніх експертів. Організації, що спеціалізуються на зовнішньому оцінюванні, вивчають усі навчальні та дослідницькі програми голландських університетів. Вони відкрито повідомляють про результати перевірки та надають рекомендації. Усі навчальні курси перевіряються один раз на шість років, дослідницькі курси – раз на п'ять років. До складу перевіряючих входять профільні спеціалісти, які аналізують зміст навчальної програми й освітні аспекти; також до складу експертів входить студент. Включення до складу перевіркої комісії іноземного експерта може бути обов'язковим чи бажаним залежно від профілю підготовки. Університети вирішують самостійно, чи треба використовувати результати зовнішнього оцінювання їхніх наукових програм. Щодо навчальних курсів, їхнє зовнішнє оцінювання впливає на їх подальшу акредитацію чи не акредитацію.

З 2003 р. голландсько-фламандська організація з акредитації також перевіряє, чи відповідає зовнішнє оцінювання певним вимогам щодо якості, а також складає список організацій, які спеціалізуються на зовнішньому оцінюванні та відповідають усім вимогам. У 2007 р. голландсько-фламандська організація сама проходила зовнішнє оцінювання власної діяльності.

Відповідно до вимог законодавства доповідь експертів, які проводили зовнішнє оцінювання, та результати акредитації повинні бути публічно оголошені. Результати зовнішнього оцінювання та позитивні акредитаційні висновки публікують та розміщують на відповідних сайтах мережі Інтернет. Крім того, вузи мають право створення власних структур із забезпечення якості. Усі університети проводять зовнішнє та внутрішнє оцінювання якості освіти та науки. Студенти повинні бути учасниками освітніх комітетів із зовнішнього оцінювання кожної програми. Їхня участь у внутрішньому оцінюванні не є обов'язковою, це питання вирішує кожний вуз самостійно.

Інспекція з освіти, організація щодо забезпечення якості в голландських університетах, голландське агентство з якості є членами Європейської асоціації з забезпечення якості у вищій освіті з 2000 р. Голландсько-фламандська організація з акредитації стала членом цієї асоціації у 2003 р., з моменту свого заснування. Також голландсько-фламандська організація з акредитації входить до Європейського консорціуму з акредитації. Крім того, усі вищезгадані організації є членами міжнародного об'єднання агенцій із забезпечення якості у вищій освіті [1, с. 244].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки, що університетська освіта в Нідерландах має понад трьохсотлітню історію, загалом у Нідерландах функціонують 13 національних університетів, більшість із них є державними закладами.

В університетах Нідерландів велику увагу приділяють зв'язкам із суспільством і міжнародних відношень. Голландські вищі навчальні заклади беруть активну участь у створенні європейського освітнього простору, значущими для університетів є питання забезпечення якості наукової й освітньої діяльності.

### Література

**1. Focus** on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007. National Trends in the Bologna Process. – EURYDICE, 2007. – 352 p.  
**2. Frijhoff W.** The Netherlands // Encyclopedia of higher education / Burton R. Clark, Guy R. Neave. – 1992. – Pergamon Press Ltd, – 2530 p. – Pp.491 – 504.  
**3. The Bologna** Follow-Up Group. An Overview. – EUA, RAABE, 2006. – 66 p.  
**4. Vught,** Frans A. van. The Netherlands // International Higher Education: an encyclopedia / edited by Philip G. Altbach – Carland Press Ltd, 1991. – 1165 p. – Pp. 735 – 749.

The article focuses on peculiarities of contemporary university education in the Netherlands. History of Dutch higher education, Bologna changes and mechanisms of quality assurance are considered.

УДК 378.147

**В.С. Рижиков**

### **ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ ЦІЛЬОВОЇ МОДЕЛІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-ЮРИСТІВ**

Зміцнення законності та правопорядку, боротьба зі злочинністю – головне завдання всього суспільства, тому що проблеми, пов'язані з вирішенням цього завдання, полягають у низькому рівні практично всіх сфер – економічної, культурної, моральної й державного управління тощо. Останнім часом, з нагромадженням спроб та невдач у розв'язанні правових проблем, зміцнило розуміння того, що створення правового

суспільства – комплексна наукова й практична проблема, до розв'язання якої – зміцнення законності й правопорядку – підключилися інші фахівці. Виникли суміжні галузі правової науки: філософія права, соціологія права, теорія управління у сфері правопорядку, юридична педагогіка, юридична психологія, судова психіатрія та ін. Однак, таку багатогалузеву, практично орієнтовану науку як педагогіка, що має свої інтереси й різноманітні можливості в правовій сфері, поки що мало використовували й використовують для розв'язання нагальних проблем [4].

Цільова модель спеціаліста – це системоутворюючий фактор у процесі побудови професійної підготовки, повний набір знань, навичок та вмінь, а також основних життєзабезпечуючих систем у професійно важливих якостях, зібраних воедино з урахуванням спеціалізованих методичних напрямків у діяльності спеціаліста [1].

Сьогодні ми можемо сказати впевнено, що соціальний запит на професії в ринковій економіці вимагає цільової моделі спеціаліста кожної галузі підготовки, ці вимоги визначаються не тільки розвитком науково-технічного прогресу, але й фізіологічними можливостями людини. Це пов'язано зі значним психологічним навантаженням на організм людини через сидячий спосіб життя.

Ігнорування або недооцінка педагогічних факторів і заходів для зміцнення правопорядку, законності, профілактики злочинності в масштабі суспільства на регіональному й місцевому рівнях у будь-яких формальних і неформальних об'єднаннях людей, на індивідуальному рівні неминуче обертається небажаним зростанням і живучістю проявів злочинності, що завдає величезної шкоди суспільству [4].

Відповідно до вищезазначеного цільова модель спеціаліста в ринковій економіці визначає мету й задачі підготовки, згідно з якими визначена технологія процесу професійної підготовки (теоретичної, фізичної, психологічної, практичної й безпосередньої професійної діяльності).

Для створення професійної моделі майбутнього спеціаліста-юриста 70% параметрів цільової моделі описується математично, що надає впевненості в створенні структури в математично оформленій моделі спеціаліста-юриста.

Ураховуючи життєві потреби розробки цільової моделі майбутнього спеціаліста юриста-правознавця, нами було розроблено анкети й проведено анкетування серед юристів-практиків, аспірантів, магістрантів, студентів випускних курсів і з упевненістю можна зробити висновок, що потреба у відповідній моделі особливо гостро виникла під час ринкових умов суспільства входженням держави у світову економічну систему (зразок анкети на таблиці 1), коли відповідність національного законодавства повинна відповідати європейським та світовим нормам.

Усі опитувані, а це майже 300 чоловік, не поставили ні однієї оцінки психологічним характеристикам нижче 4 балів. Середня оцінка за анкетуванням становить 4,8 балів. Відповідний бал дуже високий і

свідчить про те, що психологічні характеристики повинні формуватися в процесі навчання як складові цільової моделі спеціаліста.

З метою поліпшення підготовки юриста просимо уважно прочитати нижче перелічені характеристики й визначити їхню вагомість для спеціаліста-юриста в коефіцієнтах за п'ятибальною шкалою. Виховна сила прикладу на природному прагненні людей до імітації, особливо молодих. Не маючи багато життєвого досвіду, навичок поведінки в різних ситуаціях, вони змушені шукати взірці правильної поведінки. Ця риса історично сформувалася в людини як потреба. Виголошуючи першорядне значення особистого прикладу вихователя, К.Д. Ушинський писав: «У вихованні все має ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається від живого джерела людської особистості» [3].

**Таблиця 1**

**Визначення особистісних психічних характеристик юриста**

№ п/п	Психологічні характеристики юриста	Оцінка значимості
1.	Суспільно-політична активність	
2.	Національна гідність	
3.	Захист свого місця проживання, ставлення до власного помешкання	
4.	Ставлення до обраної професії	
5.	Рішучість	
6.	Ставлення до фізичної праці	
7.	Загальна обізнаність у питаннях літератури та мистецтва	
8.	Ставлення до фізичної культури	
9.	Гнучкість волі	
10.	Ставлення до моди	
11.	Ставлення до грошей та збагачення	
12.	Наполегливість	
13.	Ставлення до раціональних потреб	
14.	Співпереживання до біди інших	
15.	Співчуття	
16.	Професійні особливості мислення	
17.	Товариськість	
18.	Ставлення до оточуючого середовища	
19.	Прагнення до лідерства	
20.	Ставлення до захисту навколишнього середовища	
21.	Ставлення до старших	
22.	Ставлення до батьків	
23.	Ставлення до самого себе	
24.	Емоційна стійкість	

25.	Емоційна збудженість	
26.	Сила емоцій	
27.	Артистичність емоцій	
28.	Самостійність	

Цільова модель спеціаліста дає можливість підготувати відповідного спеціаліста, який має необхідні якості для можливості працювати в ринкових умовах. Відсутність цільової моделі спеціаліста юриста не дає можливості підготувати відповідного фахівця, який володіє якостями необхідними в його професійній діяльності. Коли ми готуємо сьогодні фахівця з вищою освітою без відповідної цільової моделі, то втрачаємо в навчальному процесі, тому що ми надаємо знання, формуємо навички, які ніколи не знадобляться в практичній діяльності. А це витрачання бюджетних коштів при підготовці фахівців за державним замовленням, навчання на комерційній основі – необґрунтоване використання оплати за навчання, тому що згідно з контрактом необхідно підготувати відповідного спеціаліста, який зможе працювати ефективно після закінчення навального закладу. А під час навчання відсутні міжпредметні зв'язки, повторення матеріалу, відсутність базової підготовки призводить до нерозуміння спеціальних дисциплін. Можна навести приклад економічної підготовки юриста, коли відсутність первинних знань з економічної культури ускладнює засвоєння спеціальних правознавчих навчальних дисциплін, які базуються на знаннях з економічної теорії [2]. Наприклад, таких, як фінансове право, банківське право, правові основи ринку цінних паперів, правові основи вексельного обігу та ін.

Дидактичний матеріал повинен отримувати точні параметри оптимізації, контролю й управління відповідно до цільової моделі спеціаліста. Макаров Р.М. розглядає, що впорядкуванню підлягають такі компоненти (складові):

- сукупність цілей, задач і змісту за етапами професійної підготовки;
- домінантно-мотиваційні установки за етапами;
- часові інтервали функціонування засобів професійної освіти;
- просторово-часова інтеграція різних методів та засобів навчання;
- ступінь спеціалізованості педагогічного процесу в динаміці за етапами (вираховується в математичних одиницях);
- співвідношення напруженості функціонування загальних і спеціальних засобів та видів професійної підготовки;
- індикаторні ознаки, засоби й методи оцінки за етапами готовності до майбутньої діяльності та інтегративна оцінка професійної готовності.

Таким чином, модель дозволяє визначити системоутворюючий фактор у професійній підготовці фахівця. Цільова модель визначає особистісні, професійні, надійнісні, психофізіологічні, фізичні та інші аспекти в підготовці спеціаліста, що і є системоутворюючим фактором для організації педагогічного процесу професійної підготовки й дозволяє вирішити й організаційно-дидактичні проблеми. Втілюється можливість розробки технічних засобів навчання для отримання визначеного параметру спеціаліста.

### Література

**1. Макаров Р.Н.,** Герасименко Л.В. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления. Монография. – М., 1997. – 532 с. **2. Рижиков В.С.** Професіограма сучасного юриста на прикладі фрагменту «Економічна культура юриста» // Військова освіта: збірн. наук. пр. №2 (14), К., 2004. – С. 60 – 67. **3. Ушинський К.Д.** Собр. соч.: в 11 т. – М., 1958. **4. Яворська Г.Х.** Педагогіка для правників: Навч. посіб. – К.: Знання, 2004. – 335 с.

The Development of the market relations, economy-legal transformations occurring in state in connection with entering in united economy-legal field require new preparation a lawyer-правоведов. Therefor that to prepare the new sytucture a lawyer necessary to have a target model of the specialist. In scientific article and opens the theorist-methdological bases of the development to target model of the lawyer.

УДК 811.161.2'27-054+37.035.6 (477)

**С.З. Романюк**

### **ЕТНІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ ЗАРУБІЖНИХ УКРАЇНЦІВ**

У сучасному світі, який в умовах глобалізаційних процесів переживає гостру кризу етнічної ідентичності (творюється єдиний простір – інформаційний, економічний, культурний, освітній), особливої актуальності набуває проблема збереження й розвитку рідної мови (як традиційної зовнішньої ознаки нації), культури (як матеріальної, так і – особливо – духовної), традицій (витворених історичним розвитком і змаганнями на політичному та суспільному полі) та ін. Зумовлено це тим, що усталені ознаки нації (етносу) зазнають суттєвих трансформацій. Чимало сучасних дослідників теорії нації схиляються до того, що «національність виявляється нам, як прояв волі» (Tourgeon), «означення національності залежить тільки від почуття національної приналежності, тобто, від вільного рішення», отже, від свідомості (самосвідомості) особистості як носія етнічних ознак, а, точніше, етнічної" свідомості.



Від глибокого розуміння себе як особистості, усвідомлення своєї етнічної приналежності залежить, безперечно, збереження давніх вікових традицій, поширення та плекання мови своїх предків. Нація, стверджують окремі дослідники, – це психологічний принцип, а внутрішня самосвідомість – головний фактор її творення (Е. Ренан).

Українська нація, її розвиток, занепад чи смерть – це не якесь теоретичне питання, бо нація – це конкретні люди, що є її носіями, тому доля кожної людини певною мірою позначається на долі нації і водночас залежить від неї. Зазначимо, що лише після 1991 р. вітчизняні дослідники вперше ґрунтовно підійшли до розгляду питань нації, націоналізму й національної самосвідомості. Серед українських науковців, які останнім часом досить успішно досліджують цю проблему, варто згадати Я. Грицака, який у своєму «Нарисі історії України» (1996) здійснив одну досить вдалих спроб розглянути українську історію XIX – XX століття в контексті західних теорій нації та націоналізму, а також Г. Касьянова автора першого в Україні системного викладу цих теорій (1999). З кожним роком в Україні з'являється дедалі більше розробок як емпіричного, так і теоретичного характеру, присвячених формуванню національно свідомої особистості. Серед них слід відзначити роботи таких учених, як В. Лісовий, М. Боришевський, Д. Тхоржевський, В. Кононенко, М. Пірен, які дали можливість поставити питання про необхідність розробки методики формування національної самосвідомості представника української політичної нації.

Окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення в дисертаційних та монографічних дослідженнях Г. Ващенка (національне виховання української молоді в умовах діаспори); Г. Васьковича, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, П. Дроб'язко (національне виховання в історії школи і педагогіки); М. Пірен, О. Гриценко (розвиток подвійної ідентифікації в представників певних регіонів); І.К. Матюші, І.В. Мартинюка (національна спрямованість виховання дітей); Ю. Руденка (формування національної самосвідомості засобами козацької педагогіки) та ін.

Однак поза увагою вчених залишаються проблеми формування національної свідомості зарубіжних українців, яких нараховуємо нині майже п'ятнадцять мільйонів, її впливу на збереження і розвиток української мови у світовому часопросторі.

Мета цієї статті проаналізувати роль етнічної свідомості як націотворчого чинника у формуванні мовної (рідномовної) свідомості зарубіжних українців.

У сучасній науці утвердилася думка, що свідомість, як момент живої діяльності суспільного індивіда, яка здійснюється у формах, вироблених суспільством, починає свою історію з появи потреби в індивіда вступити в стосунки з іншими. Отже, свідомість – це розум плюс дія, і тому немає ніякої свідомості, коли всі «знають», «розуміють», а все рухається, як раніше, коли слово розходилося зі справою. Свідоме

ставлення людей до національних надбань відбиває й виражає реальний зміст національно-етнічного зв'язку, який постійно розвивається, видозмінюється, зазнає не прогнозованих трансформацій.

Більшість учених національну свідомість розглядають як систему уявлень про етнічну спільність: про її етнокультурні й етнопсихологічні особливості, формування якої відбувається в ході взаємодії з іншими національними та етнічними групами. У свою чергу, природа національної самосвідомості полягає не тільки в здатності нації до самовідбиття, виділення її з інших національно-етнічних утворень, але й у здатності людини (індивіда) усвідомлювати саму себе в національному світі, уявляти себе не тільки як етнічного суб'єкта, наділеного специфічними етнічними особливостями (Левкович, Ланкова, 1985), але і як суб'єкта нації.

Процес формування власної ідентичності супроводжує людину протягом усього життя, цей процес – найважливіший зміст соціалізації. Напевно, саме тому одна з найбільш розроблених теорій ідентичності якраз і належить видатному фахівцю в галузі соціалізації Е. Еріксону. В «епігенетичній концепції життєвого шляху людини» дослідник позначає різноманітні зрізи проблеми ідентичності. У контексті нашої проблеми особливо цікаве саме визначення ідентичності, що дається автором, – «це суб'єктивне почуття, а також якість, що об'єктивно спостерігається, особистої самототожності й безперервності, сталості, з'єднане з визначеною вірою в тотожність й безперервність, сталості деякої поділюваної з іншими людьми картини світу». У цьому визначенні реально проглядається роль національної ідентичності в пізнанні етнонаціонального світу: приналежність до нації зумовлює конструювання образу цього світу разом з іншими членами політичної нації.

Слушними видаються міркування Е. Еріксона з приводу складної структури ідентичності, зокрема включення в її зміст, власне кажучи, трьох ідентичностей: Я-ідентичності (усвідомлення себе незмінним у просторі і часі), групової ідентичності («перенесеної всередину групової ідентичності»), психосоціальної ідентичності (значущості свого буття з погляду суспільства). До останньої варто додати й таку характеристику ідентичності, як наявність у ній двох перетинів: позитивного – якою людина повинна стати й негативного – якою людина не повинна стати. Тут усвідомлення себе як елемента етнонаціонального світу співвідноситься з виробленням стратегії поведінки, що дуже важливо з погляду єдності пізнання дії.

Зауважимо, що інтерпретація національної ідентичності в межах національного пізнання (свідомості) дуже продуктивна. Вона дає можливість сформулювати деякі наслідки з того факту, що людина в значній мірі пізнає етнонаціональний світ через визначення свого місця в ньому:

– індивіди завжди прагнуть до збереження позитивної ідентичності, її наявність сприяє сприйняттю світу як більш стабільного, надійного, справедливого. Навпаки, утрата позитивної ідентичності не тільки

дезорганізує свій власний внутрішній світ, але, як правило, приводить і до дезорганізації своїх вражень щодо навколишнього світу;

– формування позитивної ідентичності припускає порівняння своєї групи з іншими позитивними та негативними групами.

Таке порівняння також сприяє більшій чи меншій збалансованості суджень про зовнішній світ: велика кількість негативних груп сприймається як доказ його недосконалості.

Для успішного порівняння потрібні надійні примітні (специфічні) риси «моєї» групи й «чужих» груп.

На характер диференціації впливає ступінь ідентифікації себе зі своєю групою; ситуація, у якій порівняння очевидне; релевантність порівняння (тобто порівняння себе й своєї групи з близькими); значущість ознак, за якими здійснюється порівняння.

При негативній оцінці своєї групи виникає намір індивіда залишити її, долучитися до іншої. У сукупності всі ці наслідки означають, що для людини завжди характерне прагнення зберегти ідентичність, причому позитивну, і тим самим забезпечити відповідність, гармонію образу Я. У такому випадку й світ буде сприйматися як збалансований, що знаходиться у «відповідності». Якщо ж виникає дисгармонія власного образу й навколишнього світу, то це перешкоджає адекватній поведінці в цьому світі, а сам образ етнонаціонального світу починає руйнуватися. Так, в умовах радикальних перетворень і часто супутньої їм нестабільності суспільства виникає криза ідентичності. Її можна визначити як особливу ситуацію масової свідомості (і, природно, свідомості окремого індивіда), коли більшість етнічних і національних категорій, за допомогою яких людина визначала себе й своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі й свою цінність. Одночасно відбувається й переоцінка своєї групи приналежності, і свого місця в ній, а як результат – переоцінка самої ситуації в суспільстві загалом.

Із усіх елементів націотворення чітко вираженими національними функціями володіє мова. На думку лінгвістів, мова за 1000 років зберігає себе на 81 – 83%. Тому в науковій літературі при визначенні національних ознак спільнот мові приділяється провідне місце, оскільки вона є одним із основних об'єктивних факторів творення нації, з одного боку, і його національних ознак – з іншого. Мова – це утворення і загальне надбання представників конкретної національної спільноти, вона наділена властивістю з'єднувати їх у єдину спільноту й одночасно виділяє її спільноту з-поміж інших. Саме тому важливою ланкою в розвитку української класичної філософії XIX ст. була «філософія мови» Олександра Потебні (1835 – 1891), який творчо розвинув деякі оригінальні ідеї німецького вченого В. Гумбольдта.

Мова, за Потебнею, є процесом постійного, триваючого творчого зусилля духу (і в цьому плані вона ніколи не завершується, не «застигає» як готовий результат). Однією з центральних засад концепції О. Потебні є дослідження мовних категорій («мова», «мовлення», «слово», «думка» тощо)

у контексті таких соціокультурних категорій як «народ», «нація», «націоналізм». Основною ознакою народу вчений вважав «мовну єдність», усі інші, у певному розумінні, є похідними від неї. Мова – це важливий складовий елемент нації, національної самосвідомості. Скажімо, О. Потебня вбачав у мові невід'ємний компонент національного духу. Він вагомо обґрунтував визначальне місце мови в «глибинних шарах» національної психіки, її пріоритет по відношенню до таких, також важливих, на його думку, ознак нації, як єдність походження, подібність зовнішнього типу та зовнішнього способу життя, їжі, одягу, характеру будівель, державної єдності. Зокрема, учений аргументовано стверджував, що кожен народ, кожна нація психологічно «обведені» колом своєї мови, вийти з нього можуть тільки в разі переходу до іншого. Унаслідок цього передача повного змісту думок, ідей одній нації іншій неможлива. Можливе лише «взаємне збудження», у результаті якого кожна нація по-своєму відтворює ті самі думки, вкладає в них свій специфічний зміст, приходять до свого тлумачення.

У своїх роботах О. Потебня слушно наголошував, що втрата мови – це загибель нації. Але тоді виникають деякі питання. Якщо людина знає дві мови й обізнана з культурами етносів, як її ідентифікувати? І як проходить процес самоідентифікації, якщо людина виховувалась у двомовному середовищі? Якщо уважніше подивитися, то серби та хорвати мають спільну історію; сербська та хорватська мови дуже схожі, але об'єднання цих етносів не відбулося. Існують досить динамічні нації: індуси, канадці, швейцарці. У цих націях поєдналося кілька етносів, але й там існують мовні та етнічні проблеми. Нагадаємо лише про проблему франкомовного Квебеку в Канаді, а також численних етнічних меншин (до них, до речі, належать також 7 українців), які в умовах поліетнічного соціуму прагнуть зберегти свою рідну мову, створені нею духовно-культурні надбання. Але мова стає компонентом національної свідомості в тому випадку, коли вона сприймається суб'єктами як «рідна» мова й припускає спілкування на цій мові всього населення, що визнає себе єдиною національною спільнотою. Як символічний компонент культури вона забезпечує, по-перше, взаємне розуміння між членами нації, які можуть належати до різних етносів, по-друге, збереження і передачу культурної інформації від поколінь до поколінь, забезпечуючи етнокультурну наступність. Стаючи засобом створення оригінальної національної літератури, мистецтва, вона найбільш повно втілює в них самобутність своєї нації, її національну свідомість.

У зв'язку із зазначеним вище підкреслимо, що українська мова як рідна мова сотень тисяч емігрантів з етнічних земель України, які впродовж двох останніх століть масово поселилися в багатьох державах світу, під потужним тиском мов офіційних і мов етносів-сусідів, усе ж таки збереглася й продовжує функціонувати в різних сферах життєдіяльності. І це при тому, що «народжені на чужині діти (а саме вони складають більшість української спільноти – С.Р.) виростають під впливом протиставних чинників, які не можуть об'єктивно сприяти плеканню українського національного почуття» [6, с. 22]. Щоправда, у

середовищі етнічної спільноти є чинники й позитивні, які сприяють формуванню національної свідомості в діаспорі. До них, зокрема, належать рідна мова, релігія, культура, спільна історична доля, відчуття спорідненості, почуття посланництва (месіянїзм). Як слушно стверджує Б. Гнатиків, «ніщо не здержує так наших дітей від денационалізації та асиміляції, як знання рідної мови в слові і письмі. Бо українська мова для української дитини це дорога до криниці знання про Україну, тобто до української книжки. Українська мова – це зв'язок з українською спільнотою й українським життям. Українська мова в Канаді – це справа нашого існування тут як окремої групи, української національної спільноти, української культури – нас самих» [2, с 14].

Першим (і основним) джерелом формування національної, отже, й мовної свідомості в діаспорі дослідники одностайно визнають сім'ю, у хаті якої повинна панувати українська обстановка, плекання любові до української музики, українського мистецтва, читання української преси та книжок, проведення розмов на актуальні українські теми тощо. «Хата повинна бути немов святинею для дитини, – наголошує Б. Гнатиків. Тут вона народилась, виховувалась, зростала. Кожний куточок у цій хаті повинен нагадувати дитині, що це – українська хата.

Прикрасою нашої хати хай будуть святі образи в українському стилі, портрети визначних українських постатей, вишивки, кераміка, різьба, українська книжка. Добра книжка, особливо дитяча література, є незаступимим засобом у вихованні дітей і молоді» [2, с 17].

Не менш важливим бастионом у національному вихованні підростаючого покоління є українська школа, яка, за твердженням В. Леника, «заступає батьків у тих випадках, коли вони не в стані дати дитині знання про Україну, вирізьбити в її душі позитивний образ Батьківщини» [6, с. 24]. На його слушну думку, школа є також першою українською ширшою спільнотою після родини, де дитина вперше зустрічається з ровесниками й відчуває, що вона не є самотньою в чужому краї. Більше того, українознавча освіта, підкреслює О.Кульчицький, «мала би стати започаткуванням і розбудженням автодидактичного процесу і введенням в українознавчу самоосвіту» [5, с. 6], тобто процесу, який повинен тривати все життя, щоб уберегти людину в поліетнічному соціумі від такого пагубного явища як асиміляція, що, безперечно, приводить до винародовлення, денационалізації. А тому, наголошує В. Янів, українська школа має навчати й виховувати, формувати нову генерацію молоді, спроможну берегти й примножувати найдорожчі національно-духовні цінності, і, найголовніше, українську мову.

Виховання молоді, стверджують українсько-канадські дослідники, мусить мати релігійно-національний характер незалежно від того, яка організація цим займається. Треба дітей виховувати на прикладах великих жертв і самопосягати; великої й чистої любові, що творить непереможну силу. Необхідно виховувати їх на християнських і

національних принципах, бо якраз вони є головними підвалинами дальшого існування етнічної громади. Задля цього українська спільнота повинна мати міцний і постійний світогляд, у якому мусить бути впорядкована система духовних вартостей, опертих на християнських засадах, за якими треба діяти в приватному й громадському житті. Ця проблема набрала особливої гостроти вже в середині минулого століття, коли, за даними перепису населення в Канаді 1951р., приблизно одна десята української етнічної групи прийняла панівну англійську культуру й мову за свою «рідну», а переважна більшість церков перейшла на Григоріанський («канадський») календар. У значній мірі цей процес зумовлений тим, що мова є інструментом соціальної влади, а іноді й ключовим важелем впливу. Адже мова – це одна з найважливіших ознак, за якими відбувається ідентифікація, ототожнення й самоототожнення людей, що належать до певних етнічних спільнот. Недарма Вільгельм фон Гумбольдт свого часу з цього приводу цілком резонно зазначав: «Нація – це охарактеризована певною мовою духовна форма людства, індивідуалізована щодо ідеальної тотальності». Саме такими аргументами, на нашу думку, (не завше переконливими й об'єктивними, особливо для молодого покоління) користувалися українські педагоги, керівники етнічних культурно-просвітницьких товариств, патріотично налаштована частина національної спільноти. Так, Д. Струк уважає, що на запитання «Чи молодь конче мусить уживати українську мову?» Є дві категорії відповідей: емоційні та раціональні. Молодь і деякі національно несвідомі батьки вважають, що «без знання української мови у світі можна добре обійтись». Однак учений переконаний в іншому. На запитання «Чому ми говоримо українською мовою?» відповідь має бути одна: «Тому, що вона НАША. Говоримо по-українськи тому, що ми того хочемо, що хочемо пізнати себе, бо без знання української мови не можна дістатися до духовних скарбів нашого походження».

Підкреслимо, що прогресивні члени етнічної громади тісно пов'язували знання мови з патріотичними почуттями. В. Дідюк з цього приводу слушно стверджував: «Коли українець не говорить українською мовою, він не може по-справжньому любити Україну. Чужа мова не в'яже українців з Україною. Чужою мовою можна тільки допитуватися про Україну можна захоплюватися її красою, але збагнути її душу не можна. Без знання мови ми відчужуємося від рідного коріння, а без коріння немає життя» [3, с. 265]. Тому він у своїх працях справедливо наголошував: «Не обдурюймо себе самі й не даваймо обдурити себе іншим, мовляв, мова не найважливіша річ, без знання української мови можна теж бути патріотом своєї землі. Так говорять слабодухи, щоб виправдати своє кари гідне занедбання, люди, діти яких вже втратили не тільки рідну мову, але й усякий зв'язок з українством. На кожному кроці бачимо таких «колишніх українців» [3, с. 269].

Заслуговує на увагу ще одна обставина, про яку веде мову А. Качор. Він зазначає: «Якщо наша молодь не говорить українською

мовою, то це «головний і тяжкий гріх» наших батьків, які не виконали супроти дітей своїх батьківських обов'язків. І ми, батьки, бачимо тепер на власних дітях, яка це різниця, коли для дитини українська мова є ще «мовою серця» і як це виглядає, коли батьки не дали своїй дитині «мови свого серця», а вчили її тільки «мови праці», якої самі ще добре не знали, не розуміли, не відчували бо вони її настільки знали, щоб порозумітися при своїм верстаті праці. Діти, виховані такими батьками – це, з українського боку, «мовні каліки», бо, хоч і вони засвоїли собі цю мову пізніше в «Рідній Школі», в організаціях молоді, чи просто на вулиці, то вони в ній не знайшли душі народу, не знайшли батьківського серця.

Чужа мова, тобто мова праці, як сказав хтось із соціологів, неначе чуже вбрання, до якого людина не звикла та якого не вміє носити. А як навіть звикне, то немає в чужому одязі такої приємності, яку дає сама свідомість своєї власності!» [4, с. 9].

Тому, на його думку, крім виховання, немає для молоді важливішої проблеми, як її щоденна мова в хаті, у школах, у рідних і чужих організаціях, у різних місцях своєї праці. Педагог твердо переконаний: це дуже важлива проблема. Про неї вже багато написано, багато над нею дискутовано, але вона така важлива, що про неї треба постійно говорити, бо від позитивного розв'язання цієї проблеми багато в чому залежить наше «бути або не бути» у вільному світі.

Зрештою, таку думку ще на початку 1930-х років утверджував журнал «Рідна мова», редактором якого був І. Огієнко. Зокрема, у редакційній статті «Наші завдання» наголошувалося, що для одного українського народу, де б він не проживав, потрібна лише одна спільна літературна мова, одна вимова, а також лише один правопис. Так наказують нам найвищі потреби єдності нації. І доки цілий український нарід не об'єднується міцно в одній літературній мові, доти ця найголовніша ділянка нашої духовної культури не буде дорівнюватися такій же ділянці інших культурних народів. Ось тому «Рідна мова» ставить собі завданням – працювати для такого об'єднання українського народу. А це означає подавати якнайбільше різного знання про рідну мову. І коли це знання піде глибоко до широких наших мас, то тоді віримо, значно збільшиться й культура нашої літературної мови.

Така позиція цілком закономірна, адже формування мовної особистості, як правило, відбувається в процесі мовного виховання та мовної освіти на ґрунті національної мови, на основі мовних знаків національної культури. «Формування української мовної особистості, – наголошує О.С. Черемська, – має здійснюватися на засадах створення мовного середовища (для вироблення автоматизму) і якнайширших можливостей самовираження, однак відбувається в складних соціолінгвістичних умовах». Для діаспорних українців останні є надзвичайно складними з двох причин. Перша й найголовніша – мовне середовище (соціум), у якому вони опинилися як іммігранти чи вже народилися в країні проживання батьків-емігрантів і органічно входять у

іншомовне середовище, яке сприймають уже як рідне, отже, й мову соціуму також. Як зазначає вчителька школи українознавства у Вашингтоні О. Курилас-Добчанська, для переважної більшості учнів українська мова є чужа мова. Це вже не їхня матірня мова, їхні матері не думають українською, навіть якщо стараються говорити нею з дітьми. Навіть якщо батьки намагаються говорити вдома українською, практично це виходить на одну-дві, а часом і три години на день, звичайно, під час сніданку, вечері й перед сном. (Очевидно, з дошкільними дітьми може бути інакше, але тільки, коли займаються ними бабці і йдіди або няньки з України). Але всім учням вищих класів тяжко висловлюватися українською мовою.

Сприяття вирішенню цієї проблеми, як уже зазначалося, покликане українське шкільництво і, зокрема, мовна освіта (у вузькому значенні слова), що передбачає вивчення мовних засобів вираження, які відповідають нормам літературної мови, і вміння вживати їх у практичній усній і писемній мовній діяльності. Однак у час динамічних суспільних процесів, що вимагає постійної мовленнєвої адаптації особистості, мовна освіта покликана стати основою для орієнтації мовної особистості в багатоманітні людського життя, бути інструментом її самореалізації. Для цього необхідно, щоб органічно поєднувалися в мовній освіті три вихідні позиції:

- грамотність;
- лінгвістичне мислення;
- національно-мовна свідомість.

Останню позицію в умовах діаспори (як і в поліетнічному соціумі загалом), як засвідчують численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, сформувати найважче. До певної міри зумовлено це й тим, що рідна мова є одним з основних базових елементів при ідентифікації українця, але не єдиним, оскільки володіння нею залежить від багатьох факторів, і в першу чергу позамовних, серед яких надзвичайно важливу роль відіграє офіційна (чи не офіційна) політика урядів, спрямована на підтримку чи денационалізацію іммігрантів і національних меншин. Власне, урядова мовна політика і є тією другою (а, точніше, головною) причиною, яка ускладнює формування мовної особистості діаспорних українців.

Як відомо, у сучасному світі мононаціональних держав не існує. У кожній з них є етнічні меншини зі своїми мовами. У багатьох країнах питання державної мови навіть не обговорюють. Найпотужніша із сучасних мов - англійська - не має статусу державної чи офіційної ні у Великій Британії, ні у США, хоча такою є де-факто.

Зазначимо, що уніфікаторська мовна політика в США, де проживає одна з найчисленніших українських діаспор, формувалася досить своєрідно. Масовий наплив емігрантів до США в другій половині минулого століття викликав серед ірландської католицької ієрархії рух, який отримав назву «американізм». їхнім гаслом було «Єдиний Бог,



єдина мова, єдина церковна ієрархія в Америці». Держава емігрантів не могла довго залишатися єдиною і 14 водночас багатомовною. В основі політики американізації, яку активно впроваджували президенти Теодор Рузвельт та Вудро Вільсон, була промовиста метафора «плавильного казана націй». Вона проголошувала, що в Америці формується культура нового типу, заснована на кращих традиціях, принесених представниками різних народів. При цьому видимою ознакою американської лояльності була мова. Перехід емігрантів і їхніх нащадків на англійську мову відразу ж робив їх «своїми» у найбагатшій країні світу. Щоб не справляти враження «іноземця», намагалися позбутись навіть акценту. Асиміляція була безкровною і швидкою. Економічний примус виявився дієвішим, ніж політичні репресії середньовіччя [1, с. 203].

Зовсім іншу мовну політику сповідує інша північноамериканська держава – Канада, де сьогодні проживає не менша за чисельністю українська спільнота. На початку 1970-х років її уряд проголосив офіційними дві мови – англійську і французьку, а також запровадив політику багатокультурності, тобто надав право етнічним спільнотам розвивати свою культуру, мову, освіту. Проте така спроба гармонізувати соціомовне життя суспільства очікуваних етнічними меншинами результатів поки що не дала. Навпаки, прискорення набувають асиміляційні процеси, протистояти яким може лише національно свідома особистість, людина з сильною національною волею, що за І. Франком, є синтезом бажань, потреб і змагань, що сягають аж за межі можливого. Лише така особистість здатна усвідомити роль і місце мови в житті нації, у розвитку її культури й духовності, і своїми щоденними діями сприяти збагаченню української мови та розширенню сфери її використання, утвердженню в мовному просторі країни проживання.

Формування мовної свідомості особистості, її мовної лояльності в поліетнічному середовищі, особливо в умовах діаспори, надзвичайно складний і суперечливий процес. Його розвиток діалектично пов'язаний із суперечностями як особистісного, так і суспільного характеру. Зовнішні обставини, передусім мовна політика держави й мовний соціум, досить часто відіграють вирішальну роль у формуванні мовної позиції особистості. Проте внутрішні чинники, зокрема стійкий національний характер, високорозвинена національна свідомість, допомагають справжньому патріоту рідної мови й культури відстоювати свій мовний статус, позитивно впливати на мовну ситуацію в етнічній меншині, протистояти асиміляційним процесам. У формуванні такої активної позиції, як засвідчують дані наукових досліджень, провідну роль відіграє етнічна свідомість.

Подальших наукових пошуків заслуговують шляхи й засоби формування етнічної свідомості як ефективного чинника впливу на мовну свідомість особистості в діаспорі.

### Література

1. **Ажнюк Б.** Мовна політика і єдність нації // Мовознавство: Доповіді та повідомлення IV Міжнародного конгресу україністів. – К.: Пульсари, 2002. – С. 202 – 207.
2. **Гнатиків Б.** Наші завдання у вихованні дітей // Шлях до мети: До 25-річчя існування і праці ОЖ ЛВУ для українського народу. 1951 – 1976. – Торонто, 1978. – С. 108 – 120.
3. **Дідюк В.** На народній ниві. – Торонто, 1985. – Т. 2, с. 265.
4. **Качор А.** Мова серця і мова праці // Жіночий світ. – 1985. – С. 11 – 12.
5. **Кульчицький О.** Психодидактичні аспекти українознавчої освіти в діаспорі // Український учитель в Канаді. – 1983. – Ч. 3. – С. 1 – 7.
6. **Леник В.** Національне почуття в дітей мішаних подруж // Український учитель в Канаді. – 1984. – Ч. 3. – С. 20 – 25.

In the article the role of ethics consciousness as нациосозидательного facilities is analysed at forming of linguistic consciousness of foreign Ukrainians at countries of residence, the looks of diaspora scientists are exposed to the problem of forming of culture of speech of personality.

УДК 372.41

С.М. Рудь

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современное развитие общества, обновление всех сфер его социальной и духовной жизни требует качественно нового уровня образования, соответствующего международным стандартам.

Одной из главных задач реформирования образования в Украине, согласно государственной национальной программе «Освіта», является формирование образованной, творческой личности, владеющей языком как средством общения, познания, воздействия, раскрытие потенциальных возможностей и способностей учеников в разных сферах деятельности.

Решение такой задачи возможно только на основе внедрения в учебный процесс новых педагогических технологий, способствующих всестороннему развитию ребенка.

Инновационные технологии обучения вызывают большой интерес у педагогов-практиков. Использование нового, необычного предполагает ломку привычных стереотипов в организации учебного процесса, его содержательного компонента, поиск других форм и методов обучения в отличие от уже используемых [6].

В настоящее время понятие педагогической технологии заняло прочное место в педагогической терминологии. Но трактуется оно по-разному: «Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса» (В.П. Беспалько); «Технология – это

искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» (В.М. Шепель); «Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения» (И.П. Волков) и др. [4, с. 14 – 15]. Наиболее точным нам представляется определение В.Н. Монахова: «Педагогическая технология – продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [4, с. 14 – 15]. В самом определении заложено творческое начало, возможность активизации деятельности как учителя, так и учащихся.

В современном образовательном пространстве используются разнообразные технологии обучения, а чаще всего технологии, предполагающие построение учебного процесса на деятельностной основе: проблемной основе (Л.В. Занков); на основе перспективно-опережающего обучения (С.Н. Лысенкова); личностно-смысловой и эмоционально-психологической основе; на основе «диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов); ситуативной, прежде всего игровой основе; программированной основе (В.П. Беспалько); крупноблочной основе (П.М. Эрдниев) [3, с. 38 – 44].

Интерес для учителя могут представлять технологии, предполагающие построение учебного процесса на личностно-смысловой и эмоционально-психологической основе.

«Личностно-смысловая организация учебного процесса предполагает создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем изучать, например, теоретический материал, учитель посредством ярких образов воздействует на эмоции детей, создавая у них отношение к тому, о чем пойдет речь. Учебный процесс оказывается личностно-ориентированным» [2, с. 44]. На этой основе возникает учебное сообщество – дети и учитель объединяются в группу для совместного выполнения учебного задания. Сотрудничество в группе помогает каждому ребенку почувствовать себя кому-то необходимым, он может, не боясь, высказать свое мнение, соотнести его с мнением и действиями других, с общим результатом выполнения задания.

Такие возможности для организации взаимодействия учащихся начальной школы, особенно на уроках чтения, предоставляет технология педагогических мастерских. Цель данной статьи – показать возможности использования технологии педагогических (творческих) мастерских для формирования читательских умений младших школьников.

Как новаторская педагогическая система, педагогическая мастерская появилась в школьной практике России в 1989 году. Ее автором является «Французская группа нового образования», которая возникла в 20-х годах прошлого столетия. У истоков этого движения стояли такие знаменитые психологи, как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и др.; в последние годы объединение возглавляли Анри и Одет Бассис.

Эта технология обучения возникла не на пустом месте. Идеи свободного воспитания Л.Н. Толстого, практическая деятельность С.А. Рачинского, исследования Л.С. Выготского, теоретическое наследие А.С. Макаренко, «школа радости» В.С. Сухомлинского, а также основы философского учения Ж.-Ж. Руссо и последователей теории познания Гастона Вашляра стали основой практического моделирования сначала французских, а затем петербургских мастерских (в Украине пока не получили широкого распространения). Можно сказать, что мастерская представляет собой интеграцию зарубежного и российского опыта.

Основу этой технологии составляют такие идеи: обращение к личности ребенка, ее саморазвитие через взаимоотношения с другими людьми; свободный творческий поиск и выбор пути познания; общение и обмен информацией; интегрирование в процесс взаимодействия игровых, проблемных, исследовательских видов деятельности. «Цель мастерских-научить людей мыслить творчески, раскованно и самостоятельно выстраивать свои знания. «Мастерская « означает новый тип занятий, основанный на гуманистической философии» [5, с. 98]. Такая организация учебного процесса способствует профессиональному росту учителя, образовательному – ученика, развивает сотрудничество между учителем и учеником.

Педагогическая мастерская представляет собой модель обучения школьников, в которой реализуются различные формы взаимодействия обучающего с обучаемыми: в мастерской с учениками работает скорее не учитель, а мастер (руководитель). Он организует учебный процесс так, что каждый его участник (ученик) самостоятельно исследует определенный материал, например, анализирует художественное произведение, делает для себя какие-то маленькие открытия, ощущает свою значимость, умеет слушать и прислушиваться к мнению других, не боится высказывать свое мнение об исследуемой проблеме. Учитель (мастер) помогает освоить новые способы работы, включает всех участников мастерской в познавательную деятельность.

Выделим основные принципы работы а педагогической мастерской:

1. Все участники, включая мастера, равны. Поиск истины осуществляется совместно. Мастер не ставит вопросы и не отвечает на них. Иногда он включается в работу на «равных» с учащимися.

2. В процессе познания каждый имеет право на ошибку, исправлять которую он должен сам, ибо таков путь к истине.

3. Каждый способен к творчеству, к духовному самосовершенствованию. Задача мастера – дать возможность участникам раскрыть свои способности в том или ином виде деятельности.

4. Диалоговость – главный принцип сотрудничества, сотворчества. Диалог – необходимое условие личностного освоения элементов культуры, условие восхождения к истине. Диалог – способ озвучивания разных мнений по одной проблеме.

5. Подача необходимой информации небольшими порциями. Использование интенсивных методов обучения.

6. Официальное оценивание работы ученика исключается. Отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской создает условия для творческой раскованности, эмоционального комфорта. Наличие этапа рефлексии как способа переосмысления, самооценки, самокоррекции.

Реализация этих принципов возможна и в начальной школе, что позволит формировать мотивацию младших школьников к обучению, например, чтению, анализу произведения; будет побуждать их не просто к запоминанию, воспроизведению информации, но и к самостоятельному поиску знаний. Дети раскрепостятся, исчезнет неуверенность в себе, повысится самооценка, ибо «уроки в режиме мастерской – это уроки-откровения: умеешь рисовать – рисуй, хочешь петь – пой, любишь танцевать – танцуй, нравится театр – пиши сценарий, режиссируй, играй. Это урок в форме игры, дискуссионного спектакля» [2, с. 45].

В практике обучения встречаются разные типы мастерских: 1) мастерские построения знаний; 2) мастерские творческого письма; 3) мастерские по самопознанию; 4) мастерские отношений и ценностных ориентаций и ряд других. Практически мастерские любого типа объединяются задачами предметного преподавания, но имеют большие возможности для интегрированного обучения, так как комплексно реализуют цель образования. Особое место при этом отводится творческому письму, чтению и вообще работе со словом, которая важна в овладении всеми предметами и на всех этапах деятельности в мастерской.

При всем разнообразии мастерских есть общий алгоритм их построения: **1 этап** – индукция – первое задание, мотивирующее дальнейшую деятельность учащихся. Задание должно учитывать уровень знаний и умений каждого ученика, степень их готовности к работе. Детям предлагается записать свои ассоциации (вопросы, рисунки) к данному по определенной теме слову (понятию, ситуации, событию, явлению); **2 этап** – самоконструкция – индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка. Детям предлагается записать все, что они знают о познаваемом объекте либо определить признаки того или иного понятия, проблемы; **3 этап** – социоконструкция – работа в паре, ученики обсуждают выполнение задания, сравнивают возникшие у них ассоциации, оценивают работу и, может, даже что-то заимствуют друг у друга. «В результате что-то начинает раскручиваться в уме, выстраиваются тонкие мостки, соединяющие «Я» каждого участника мастерской, его сознание, рабочий материал» [5, с. 100];

**4 этап** – социализация предполагает выступление каждого ученика в группе. Каждый представляет свое понимание проблемы, формулирует свои пути ее решения, оценивает результаты своего труда, проводит самокоррекцию. В процессе выступления появляется возможность поддержать или опровергнуть высказывания товарищей. Учитель просит

подготовить выступление от группы; при необходимости предлагает дополнительные задания; **5 этап** – афиширование: предъявление полученных результатов, коллективных работ учащихся в классе; ознакомление с результатами групповой работы, их обсуждение;

**6 этап** – разрыв: это новое видение предмета, осознание новизны того знания, которое участник мастерской построил здесь сам и которое он сравнивает с тем, что имел. А учитель предлагает новое задание, которое дети не могут выполнить в силу неполноты своего знания на данном этапе. И тогда появляется необходимость в получении новой информации для дополнения знаний. Ученик начинает поиск такой информации самостоятельно для того, чтобы найти ответ на вопрос, решить возникшую проблему, опираясь на источники поиска, предложенные учителем. После индивидуальной проработки вопроса, обсуждения с товарищами выдвигается новая версия решения проблемы, что приводит к окончательному ее разрешению;

**7 этап** – рефлексия. С помощью учителя дети оценивают свою индивидуальную и совместную деятельность на интеллектуальном, эмоциональном, коммуникативном уровнях. Этот этап важен для приобретения способности к самопознанию, самокоррекции, саморегуляции.

Реализацию этой технологии обучения покажем на примере модели урока чтения сказки С. Козлова «Как поймать облако» в 3 классе [1, с. 35 – 37].

Этапы работы	Действия учителя	Действия учеников
1. Индукция	Проходилось ли вам встречать говорящих зверюшек? В каких произведениях это возможно?	Высказывают свое мнение.
2. Самоконструкция	Какие качества героев прочитанных сказок можете назвать? Запишите на листах бумаги качества героев, которые вам нравятся?	Записывают 5 – 6 слов.
3. Социоконструкция	Обсудите записанные слова в парах. Подчеркните слова, которые обозначают положительные качества героев сказок. Давайте запишем слова на доске.	Обсуждают записанные слова в парах. Подчеркивают и называют нужные слова.
4. Социализация	Задания для групп: дополните ряд записанных слов, найдите отрывки в сказках, подтверждающие ваш выбор. Подумайте, каким цветом можно представить эти качества.	Работают в группах, читают ранее изученные сказки, дополняют слова-характеристики героев, готовят выступающих от группы.
5. Афиширование	Обобщение и конкретизация ответов детей.	Представители групп читают выбранные отрывки, подтверждающие названные качества. Объясняют выбор цвета

		для обозначения качеств.
6. Разрыв	А теперь послушайте еще одну сказку С.Козлова «Как поймать облако». Почему она так названа? (Учитель читает сказку). Что вам понравилось в сказке? Какие чувства вы испытывали, слушая ее? Прочитайте сказку и ответьте на вопросы: Какие Ежик и Медвежонок? Что еще можно добавить к уже написанным словам? Запишите рядом новые слова. Сравните качества героев. Кто вам больше нравится? Что главное в дружбе?	Слушают чтение, обсуждают название.  Записывают отрицательные качества персонажей в отдельный столбик. Сравнивают столбики. Предлагают свои варианты ответов на вопросы.
7. Рефлексия	Нарисуйте удочки Ежика и медвежонка. Повесьте на них звоночки и напишите на них качества, которые вам нравятся в героях. Раскрасьте звоночки в цвет, на который похожи эти качества.	Работа в группах, обсуждение рисунков.
	Домашнее задание. Напишите продолжение сказки С. Козлова.	Чтение и обсуждение продолжения сказки.

Таким образом, использование технологии педагогических мастерских в учебном процессе начальной школы создаст условия для восхождения каждого ученика к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия.

### Литература

**1. Гудзик И.Ф.** Книга по чтению: учебник для 3 класса общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения. Ч. 1 / И.Ф. Гудзик. – К.: Освіта, 2003. – 128 с. **2. Лукьянова М.А.** Учебное сообщество детей и педагогов / М.А. Лукьянова. // Начальная школа. – 2007. – № 9. – С. 44 – 46. **3. Педагогические технологии:** учебное пособие для студентов пед. специальностей, Ростов н/Д.: 2004. – 336 с. **4. Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. М.; «Народное образование» 1998. – 256 с. **5. Скоробогатова Г.Г.** «Технология педагогической мастерской» – образовательная технология саморазвития личности / Г.Г. Скоробогатова. // Педагогические технологии. – 2007. – № 1.– С. 97 – 102. **6. Телячук В.П., Лесіна О.В.** Сходінками творчості. Методика ТРВЗ у початковій школі. / О.В. Лесіна, В.П. Телячук. / Х.: «Основа», «Триада +», 2007. – 112 с. (Серія «Педагогічні інновації. Майстерня»).

The article is dedicated to using the technologies of the pedagogical workshops on lesson of the reading in grade school.

## ДІАГНОСТИКА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Глиbokі соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, потребують постійного підвищення професійного рівня фахівців освіти. У сучасних умовах розвитку педагогічної освіти значно зростають вимоги до її якості. Орієнтація системи освіти на нову освітню парадигму вимагає підготовки фахівця, який володів би ґрунтовними знаннями, досконалими професійними вміннями, розвиненими педагогічними здібностями, здатністю до постійного професійного самовдосконалення.

Одним із актуальних завдань вищої освіти у зв'язку з переходом до кредитно-модульної системи навчання є впровадження в практику освітніх закладів діагностичних методик виявлення якості професійно-педагогічної підготовки. Педагогічна діагностика, метою якої є систематичне виявлення, оцінювання та аналіз протікання навчального процесу, дає змогу визначити не лише рівень підготовленості, обізнаності студентів, а й виявити сильні та слабкі сторони педагогічного процесу, накреслити шляхи оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхніх здібностей, внести певні корективи в діяльність викладача.

Проблема якісної підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності знайшла відображення в низці досліджень. Науковцями (І. Гавриш, Н. Грама, Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, Л. Міщик, О. Пехота, Т. Танько, Г. Троцько, Л. Хомич та ін.) визначено теоретико-методичні засади підготовки майбутніх педагогів, сутність поняття професійно-педагогічної підготовки; досліджено її компоненти, рівні, етапи; вивчено особливості організації та здійснення підготовки студентів до різних видів педагогічної діяльності.

За визначенням учених, професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь і навичок та професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності. При цьому В. Сластьонін підкреслює, що теорія і практика підготовки спеціалістів, безумовно, передбачає оволодіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, однак метою і результатом професійної підготовки є певний тип самостійної людини – кваліфікований професіонал, підготовлений до включення в стабільне професійне середовище, яке вимагає певних знань і навичок [2, с. 25].

Слід зазначити, що успішне формування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності можливе лише за умови регулярного отримання зворотного зв'язку про хід та результати такої підготовки. Забезпечити цей процес може педагогічна діагностика як система методів, процедур, методик висвітлення умов і чинників функціонування



педагогічних процесів, пояснення всіх обставин дидактичного процесу, точне визначення його результатів. Науково-методичні засади педагогічної діагностики висвітлювалися в роботах В. Аванесова, Я. Болюбаша, І. Булах, Л. Бурлачука, Ю. Мальованого, М. Мруги, П. Підкасистого, С. Смирнова, Д. Чернилевського та ін.

Систематичне отримання викладачем об'єктивної інформації про хід і результати навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливою умовою підвищення ефективності навчального процесу й професійно-педагогічної підготовки загалом, оскільки освітній процес реалізується через взаємодію його учасників. Канал зворотного зв'язку є надзвичайно важливим для викладача, оскільки дає можливість діагностувати й оцінювати результати освітнього процесу, прогнозувати наступний етап навчання на основі досягнутого, диференціювати методи навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, коректувати свої професійні дії. Для студента зворотний зв'язок дає можливість побачити свої недоліки й досягнення, отримати оцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності, поради щодо її коректування. Тобто контроль педагога за процесом і результатом праці спрямовано як на діяльність студентів, так і на власну діяльність, а також на взаємодію студентів і педагога. Успішне вирішення цих завдань багато в чому буде визначати загальний рівень якості вищої освіти.

У сучасній дидактиці здійснюється інтенсивний пошук шляхів керівництва навчальним процесом на всіх його стадіях, від розробки його змісту до перевірки результатів, зокрема використання об'єктивних методів діагностики, які дають повні й точні відомості про якість навчального процесу. Одним із таких методів, який набув широкого використання в останні роки, є дидактичне тестування. Відтак, існує необхідність визначення особливостей використання дидактичного тестування як одного з найбільш ефективних методів педагогічної діагностики в умовах сучасної вищої школи.

Метою статті є визначення місця діагностики в системі професійно-педагогічної підготовки та вивчення особливостей використання дидактичного тестування в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів.

Професійно-педагогічна підготовка розглядається науковцями як система взаємопов'язаних і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів, сукупність яких забезпечує достатній рівень готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до системного підходу професійно-педагогічна підготовка є інтегративною цілісністю, що має загальні характерні властивості, до яких відносяться: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, об'єднаних єдиною метою; єдина внутрішня організація, яка характеризується зв'язками і залежностями між окремими компонентами системи. Відповідно до цього структурними компонентами професійно-педагогічної підготовки ми

можемо визначити такі: мета, мотиви, функції, зміст, форми і методи, результат, суб'єкти педагогічної взаємодії.

За визначенням В. Семиченко, цілісність – це комплексне утворення, яке виникає як результат інтеграції відносно самостійних частин, елементів, що вступають у безпосередню або опосередковану взаємодію таким чином, що зв'язки між внутрішніми компонентами (взятими в одному відношенні, однієї функціональної залежності) виявляються сильнішими, ніж зв'язки між цими ж компонентами й середовищем. На думку вченої, від рівня впорядкованості, організованості, єдності функціонування професійної підготовки як системи залежить рівень її кінцевого результату – якості професійної підготовки спеціаліста [3, с. 9].

Цілісність означеної системи визначається взаємозв'язком системоутворювальних та перемінних складових процесу підготовки до педагогічної діяльності. Системоутворювальними елементами цієї системи можна вважати такі: мета, суб'єкти педагогічного процесу і результат, а перемінними складовими виступають зміст, мотиви, методи, форми, засоби професійно-педагогічної підготовки. Стрижневим компонентом, що визначає специфіку взаємодії інших структурних елементів системи, на наш погляд, слід уважати мету.

Провідною метою професійно-педагогічної підготовки в сучасних умовах є формування цілісної структури професійної діяльності фахівця, що забезпечує його становлення як суб'єкта цієї професійної діяльності. Основним протиріччям, що ускладнює становлення студента як суб'єкта професійної діяльності, є необхідність оволодіння цією діяльністю в рамках і засобами навчальної діяльності, яка суттєво відрізняється від професійної за своїм змістом і характером. Дослідженням В. Семиченко було доведено необхідність введення в навчальний процес моделі інваріантної двом частинам – професійної підготовки і професійної діяльності.

Тому одним із напрямів удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів є її професіоналізація, що створює можливості для поступового переходу від навчально-пізнавальної діяльності до професійної. Такий перехід стає можливим шляхом організації педагогічного процесу, який би забезпечував перетворення знань, умінь, навичок, що засвоюються, в засоби вирішення різноманітних професійних завдань і проблем уже в процесі навчальної діяльності студентів.

На думку науковців (А. Вербицький, В. Загвязинський, І. Ільєсов, В. Ляудіс, П. Підкасистий, С. Смирнов та ін.), навчальна діяльність студентів – це універсальна діяльність, яка складає основу оволодіння будь-якою іншою діяльністю, оскільки діяльність студента, яка здійснюється в процесі навчання включає дві складові: специфічну для кожної професії діяльність, що засвоюється в процесі навчання і складається з певних предметних, спеціальних дій і операцій, та загальну для всіх власне навчальну діяльність, що складається з розумових і

практичних дій, за допомогою яких здійснюється засвоєння спеціальної, предметної діяльності, необхідних для неї знань, практичних дій.

Такий подвійний характер навчально-пізнавальної діяльності студентів зумовлює певні труднощі в організації та здійсненні процесу контролю й оцінювання рівня підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності. Систематичне відстеження результатів цього процесу можливо завдяки використанню якісних моніторингових досліджень, оскільки педагогічний моніторинг – це діяльність, яка забезпечує цілісність педагогічного процесу завдяки поєднанню його основних складових: діагностики (систематичний збір інформації), прогнозування (аналіз отриманої інформації) та корекції (використання отриманої інформації з метою вдосконалення навчально-виховного процесу).

Ефективне управління навчальним процесом, досягнення оптимальних результатів, визначених цілями навчання, є неможливим без використання в сучасній вищій школі різноманітних діагностичних методик, оскільки діагностика забезпечує постійне отримання інформації про хід навчання, труднощі й досягнення в оволодінні знаннями, розвиток умінь і навичок, формування особистісних якостей.

Слід зазначити, що оцінка якості освіти завжди виступає як невід’ємна частина професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, однак до сьогодні не сформовано чітких оцінних процедур, які б давали змогу оцінити рівень підготовленості студентів не лише в процесі навчання, на момент випуску з вищого навчального закладу, а у більш віддалений час. На сьогодні найбільш розробленою є система контролю й оцінювання поточних результатів навчання, проте з переходом до кредитно-модульної системи організації навчального процесу потребує вдосконалення як змістовий компонент контролю, так і інструментарій педагогічних вимірювань.

У сучасних умовах науковцями продовжуються пошуки шляхів удосконалення методів педагогічної діагностики, які можна було б ефективно використовувати на різних етапах контролю: попередньому, поточному, рубіжному, модульному, підсумковому тощо. У практиці вищої школи серед різноманітних методів контролю й оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів значне місце займає дидактичне тестування, яке дає можливість отримати досить реальну картину засвоєння знань, умінь, навичок.

Для діагностування успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами. В. Аванесов використовує термін «педагогічний тест» і визначає його як систему репрезентативних паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно і ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості студентів [1].

У визначенні сутності поняття «дидактичний тест» науковцями підкреслюється низка особливостей. Передусім тест – це система

взаємопов'язаних завдань, тобто в тесті мають бути зібрані тільки такі завдання, які мають системоутворювальні властивості, а саме: загальна приналежність до однієї і тієї ж навчальної дисципліни; взаємозв'язок, виявлений кореляційними методами; взаємодоповнюваність і упорядкованість з точки зору складності. За формою тестові завдання є не запитаннями чи задачами, а завданнями, сформульованими у формі стверджень, які в залежності від відповідей студентів перетворюються в істинні або помилкові висловлювання.

Загальною метою дидактичного тестування є вимірювання рівня навчальних досягнень студентів. Відповідно до рівнів когнітивної сфери людини виділяються п'ять рівнів навчальних досягнень: знання, розуміння, застосування, аналіз і синтез. Загалом цілі тестового контролю можна розділити на декілька видів. Так, до цілей першого виду відноситься формування знань, понять і системи понять, термінів, законів і гіпотез, наукових фактів, моделей і методів; цілі другого виду формують уміння використовувати теоретичні знання для вирішення задач і проведення експерименту; третього виду включають уміння й навички класифікації (порівняння, аналіз, систематизація), їхнє узагальнення, визначення нових понять; четвертого виду характеризують уміння організувати експеримент, висувати й перевіряти гіпотези, формулювати висновки, знаходити закономірності; п'ятого виду націлені на виховання дидактичного підходу до явищ, самостійності суджень, цілеспрямованості пізнавальної діяльності [5, с. 295].

Тести представляють собою оптимальний засіб педагогічного вимірювання, що є актуальним при переході на багатобальну рейтингову систему оцінювання навчальних досягнень студентів. Сьогодні дидактичний тест використовується викладачами вищих навчальних закладів у різних контекстах: покращення якості освіти, сприяння розумовому й особистісному розвитку студентів, для контролю успішності навчання, розробки критеріїв росту професіоналізму викладачів.

Дидактичне тестування є одним з найбільш технологічних форм проведення машинного й безмашинного контролю з керованими параметрами якості. Саме поєднання ефективного управління пізнавальним процесом і систематичним тестуванням рівня навченості (забезпеченням оперативного зворотного зв'язку) і досягається суттєве підвищення якості дидактичного процесу. Проте й абсолютизувати можливості дидактичного тестування немає необхідності, оскільки не всі необхідні характеристики засвоєння знань можна отримати засобами тестування.

Одним із завдань тестового контролю є визначення того, які саме знання, уміння, навички можуть бути виміряні за допомогою педагогічного тесту. Поняття базисного змісту навчальної дисципліни неперервно пов'язане з поняттям навчального модуля, в якому змістові блоки логічно пов'язані в систему. Будь-яка навчальна дисципліна визначається як система знань, як система видів навчально-пізнавальної діяльності, як

елемент структури навчального плану. У підготовці дидактичних тестів як методу діагностики важливо врахувати перші два аспекти. Компоненти системи знань навчальної дисципліни досить різні – це понятійний апарат, теоретичні твердження, різноманітні точки зору на педагогічні явища, терміни, опис педагогічних процесів і явищ, педагогічні теорії і закони тощо, які у сукупності становлять тезаурус дисципліни.

Слід зазначити, що при визначенні змісту як модуля загалом, так і змісту матеріалу, що добирається для дидактичного тестування, важливо врахувати те, що будь-який модуль має дві частини, що обумовлено особливостями професійно-педагогічної підготовки: пізнавальну частину, яка спрямована на формування теоретичних знань студентів, і навчально-професійну, що зорієнтована на формування професійних умінь і навичок на основі отриманих знань.

На думку Л. Столяренко, в основу модульної інтерпретації навчального курсу має бути покладено принцип систематичності, який передбачає: системність змісту, тобто необхідне й достатнє знання (тезаурус), без наявності якого ні дисципліна, ні окремий модуль існувати не можуть; чергування пізнавальної й навчально-професійної частин модуля, що забезпечує алгоритм формування пізнавально-професійних умінь і навичок; системність контролю, що логічно завершує кожний модуль і сприяє формуванню здатності студентів трансформувати отримані навички й професійні вміння. Відповідно контроль за кожним модулем може бути змістовим, діяльним або змістово-діяльним [4, с. 567].

Безумовно, не всі компоненти системи знань можливо включити для перевірки в тестові завдання, проте дидактичне тестування дає можливість закріпити і перевірити знання студентами понятійного апарату, логічного взаємозв'язку педагогічних понять, їхню класифікацію тощо. Також не всі необхідні характеристики засвоєння знань можна отримати засобами тестування. Наприклад, такі показники, як уміння конкретизувати відповідь прикладами, знанням фактів, надати докладний опис, уміння логічно й доказово виражати свої думки неможливо діагностувати тестуванням.

Певну складність при складанні тестових завдань для викладачів становлять завдання, пов'язані з перевіркою рівня сформованості практичних умінь. Досвід засвідчує, що тести надійно вимірюють операціональний рівень володіння навчальним матеріалом (виконання дій і операцій за зразком, правилом, алгоритмом тощо). У цьому випадку доцільним є використання тесту у формі ситуаційного завдання. Це один із найскладніших видів тестів, однак він дає можливість всебічно оцінити рівень знань студентів, перевірити їхню самостійність мислення при прийнятті рішень. Структура цього тесту може бути представлена в різних варіантах: наявність педагогічної ситуації та вибір правильної відповіді із запропонованих; у текстовій частині пропонується опис педагогічної ситуації, а відповідь передбачає відкритий формат тесту;

ситуаційний кластер, який передбачає низку ситуацій з виконанням певних завдань, не пов'язаних між собою.

Ураховуючи означені особливості тестового контролю, викладачеві доцільно створити таку систему діагностики, яка б раціонально поєднувала дидактичне тестування з усними, письмовими, графічними методами перевірки знань, умінь, навичок студентів.

Дидактичне тестування надає викладачеві можливості перевірити базові знання, поєднуючи різний зміст навчального матеріалу та різні типи тестових завдань. Крім того, дидактичне тестування дає змогу перевірити результати навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах засвоєння знань, умінь, навичок: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез.

При розробці тестів важливо наскільки вони відповідають запроєктованим цілям навчання, освіти, розвитку студентів. Найважливішими критеріями якості дидактичних тестів визначаються: надійність – ступінь стійкості результатів, тобто отримання стійких результатів, безвідмовність, довготривалість, збереженість при заданих умовах; валідність – відповідність отриманих результатів цілям тестування; визначеність – простота тесту, його зрозумілість усій групі студентів; об'єктивність – мінімальність суб'єктивного впливу тих, хто проводить тестування, і досягнення при цьому максимальних результатів; точність – визначає мінімальну похибку, з якою можна провести вимірювання цим методом; ефективність – тест, який забезпечує при інших рівних умовах більшу кількість відповідей за одиницю часу, є більш ефективним.

Дидактичне тестування як метод діагностики навчальних досягнень студентів може бути ефективним лише за умови відповідності означеним критеріям та якісного складання тестових завдань. На наш погляд, технологія складання дидактичних тестів включає декілька послідовних етапів:

1. Визначення мети тестування (що оцінюється: знання, уміння, якого рівня тощо); виділення вимог до оцінювання знань, умінь, навичок (розробка шкали оцінювання, модель інтерпретації отриманих балів).

2. Визначення змісту матеріалу, що підлягає тестуванню, кількості завдань, установлення рівня їхньої складності.

3. Складання тестових завдань:

- створення інструкції тестового завдання;
- розробка запитальної частини тестового завдання;
- створення відповіді на тестове завдання.

4. Процедура валідації тестових завдань.

5. Внесення коректив (за необхідності) у зміст тестових завдань.

Зауважимо, що правильно складені дидактичні тести повинні враховувати низку вимог. Вони повинні бути відносно короткотривалими, тобто не вимагати великих затрат часу; однозначними, тобто не допускати довільного тлумачення тестових завдань, правильними, тобто виключати можливість формулювання

багатозначних відповідей, відносно короткими, тобто вимагати стислих відповідей, інформаційними, тобто такими, що забезпечують можливість співвіднесення кількісної оцінки за виконання тесту з порядковою чи інтервальною шкалою вимірювань, зручними, тобто придатними для швидкої математичної обробки результатів, стандартними, тобто придатними для практичного використання – вимірювання рівня підготовленості більш широкого контингенту студентів, які оволодівають однаковим обсягом знань на одному й тому ж рівні навчання.

Відбір змісту матеріалу, що підлягає тестуванню, залежить від змісту навчальної програми, мети дидактичного тестування, виду контролю (поточний, рубіжний чи підсумковий). Проте викладачу необхідно враховувати загальні принципи відбору змісту тестових завдань: значущість – у завдання включаються найбільш важливі ключові, сутнісні знання; наукова достовірність – об'єктивна істинність знань; відповідність змісту тестових завдань рівню сучасного стану науки; репрезентативність – включення не лише значущих елементів змісту, а і їхня повнота й достатність для контролю; зростаючі труднощі: на початку тесту рекомендується давати легші завдання, на які студент може відповісти позитивно, що стимулює віру в себе; варіативність змісту – зміст не може залишатися незмінним і незалежним від розвитку науки; системність знань – підбір завдань, які відповідають вимогам системності знань; комплектність і збалансованість змісту тесту; взаємозв'язок змісту й форми тестових завдань.

Досвід використання дидактичного тестування при вивченні курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» дає нам можливість визначити різні напрями застосування цього методу. Нами було розроблено пакет тестових завдань, що включає 120 завдань різного типу: з вибором однієї або декількох правильних відповідей на достовірність, на визначення послідовності дій, на відповідність та у формі ситуаційного завдання. Розроблені завдання використовуються нами на етапах поточного, тематичного, модульного, підсумкового контролю. Варіанти їхнього використання можуть бути різноманітними: у формі фронтального тестування, у вигляді карток для індивідуальної перевірки знань студентів, як добірка індивідуальних карток у вигляді тесту-драбинки, для роботи студентів у тренувальному режимі при підготовці до модульного чи підсумкового контролю тощо. У кінці семестру тестові завдання використовуються в повному обсязі на етапі підсумкового контролю як форма проведення заліку.

Використання дидактичного тестування дає можливість не лише урізноманітнити процес діагностики рівня навченості студентів, а й об'єктивно отримати реальну картину оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Тести є одним із оптимальних засобів педагогічного вимірювання, використання яких в умовах модульно-рейтингової системи навчання є актуальним і сучасним. Уміння викладача методично

правильно скласти завдання до тестового контролю дасть можливість забезпечити ефективний контроль навчально-пізнавальної діяльності студентів на різних етапах навчального процесу, створити передумови для індивідуальної роботи зі студентами, прогнозувати подальші результати навчання, вносити певні корективи в діяльність викладача.

### Література

**1. Аванесов В.С.,** Хохлова Т.С., Ступак Ю.А. и др. Педагогические тесты. Вопросы разработки и применения: Пособие для преподавателей. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 64 с. **2. Педагогика** профессионального образования / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с. **3. Семиченко В.А.** Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психол. наук / КГПИ имени М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 46 с. **4. Педагогика** профессионального образования / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с. **5. Столярченко Л.Д.** Основы психологии. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672 с. **6. Чернилевский Д.В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

In article the place of diagnostics in system of professional – pedagogical student’s preparation is defined, the features use of testing in process educational activity in conditions of credit-modular training is studied.

УДК 372.47:378.385

А.В. Сазонова

### ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів для реалізації особистісно орієнтованої моделі навчання дошкільників вимагає переосмислення та підвищення якості навчально-виховного процесу, упровадження активних форм та методів навчання у вищих навчальних закладах. У сучасному інформаційному просторі спеціаліст повинен володіти вмінням самостійно отримувати необхідні знання для реалізації поставленої мети. Отже, прогресивний викладач повинен звертати увагу на формування в студентів самостійності як риси особистості, без якої неможливі саморозвиток та самовдосконалення.

Мета цієї статті – розкрити особливості організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Теорія та методика формування



елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку” («ТМФЕМУ»), охарактеризувати основні форми та методи роботи.

Навчальна дисципліна «ТМФЕМУ» допомагає студентам оволодіти такими вміннями й навичками: планувати та організовувати роботу з дітьми в різних видах і формах діяльності, проводити заняття відповідно до загальних вимог, визначати місце кожного заняття в загальній структурі курсу тощо. Велику увагу при оволодінні курсом має організація самостійної роботи студентів.

Активність і самостійність необхідні студентам, у першу чергу, «для реалізації навчальних задач, для вдосконалення вже сформованих знань, умінь і навичок, для отримання ефективних результатів у роботі з дітьми» [2, с. 4]. У процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей педагог може постійно стикатися з різними педагогічними ситуаціями, для розв’язання яких необхідно правильно обрати модель поведінки. На практичних та лекційних заняттях за браком часу розглядаються лише типові ситуації. Отже, у більшості випадків, навчання студента після закінчення навчального закладу не завершується, воно продовжується впродовж усієї професійної діяльності.

У своїх працях Д.С.Мазоха, Н.І.Опанасенко зазначають, що самостійна робота – це «діяльність учнів, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або його застосуванням, що відбувається без участі вчителя» [3, с. 228]. На наш погляд, самостійна робота – це форма спільної діяльності студентів та викладача.

Викладач визначає зміст роботи, порядок виконання завдань і форму звітування. Студенти, виконуючи самостійну роботу, активно використовують сформовані знання, уміння й навички, здійснюють активну пошукову або творчу діяльність, яку планує педагог та, виконуючи завдання, піднімаються на новий, більш високий рівень пізнання.

Самостійна робота є обов’язковою ланкою в підготовці спеціалістів. Загальна кількість годин, що відводиться на самостійну роботу студентів, визначається навчальним план згідно зі спеціальністю та відповідно до спрямованості дисципліни (теоретичні, методичні). Так, кількість годин самостійної роботи студентів з курсу «ТМФЕМУ» складає 69 годин, що приблизно 50% від загальної кількості (135 годин, 2,5 кредиту).

Самостійна робота за дидактичним призначенням може бути спрямована на збір, вивчення та переробку інформації; засвоєння нових знань; формування та зміцнення умінь і навичок, їхнє практичне застосування.

У педагогічному словнику самостійну роботу розділяють на чотири рівні: а) дії учнів за зразком, ідентифікація об’єктів і явищ, їхнє пізнання шляхом зіставлення (на цьому етапі відбувається підготовка до самостійної діяльності); б) репродуктивна діяльність з відтворення навчальної інформації, що не виходить за межі рівня пам’яті (на цьому етапі відбувається узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, їхнього перенесення на розв’язання більш складних, але

типових задач); в) продуктивна діяльність самостійного застосування отриманих знань, що виходять за межі типових, потребують індуктивних та дедуктивних висновків; г) самостійна діяльність з перенесення знань при розв'язанні задач у нові ситуації [3, с. 514].

У педагогіці вищої школи традиційно виділяють такі напрямки самостійної роботи: репродуктивний, репродуктивно-конструктивний, конструктивний, дослідницький, творчий. Зауважимо, що в змісті курсу «ТМФЕМУ» студентам пропонують завдання всіх зазначених типів, а саме: 1) репродуктивний рівень: анування, конспектування статей, складання бібліографічного списку за темами, робота з додатковою літературою (словники, енциклопедії тощо); 2) репродуктивно-конструктивний рівень: складання інтелектуальних карт до вивченої теми, занять, заповнення таблиць, підготовка та презентація доповідей, рефератів тощо; 3) конструктивний рівень: підготовка конспектів занять з ФЕМУ, розробка дидактичних ігор, добір та виготовлення дидактичного матеріалу, аналіз навчально-виховних програм «Дитина», «Малюк», підготовка та презентація проектів (теоретичні питання); 4) дослідницький рівень: діагностика сформованості математичних знань, умінь та навичок дошкільників, визначення ефективних умов навчання, презентація результатів власного дослідження за визначеною темою, добір матеріалів для написання курсових робіт, виступи на конференціях, педагогічних читаннях тощо; 5) творчий рівень: створення навчальних відеороликів, презентацій у програмі Microsoft PowerPoint, розробка цілісної системи впровадження різних форм, методів роботи з формування уявлень про величину, кількість, форму тощо; створення та презентація власних творчих проектів.

Самостійна робота потребує інтенсивного мислення, розв'язання різних пізнавальних задач, ведення запису, осмислення та запам'ятовування навчальної інформації. Самостійна робота – важливий фактор теоретичної та практичної підготовки учнів до майбутньої професії, формування необхідних знань, умінь, навичок, морально-психологічних якостей [3, с. 513].

Кожен викладач повинен продумати власну систему самостійних завдань, урахувати їхнє місце та значення для формування професійних знань, умінь і навичок. Зауважимо, що, плануючи самостійну роботу студентів, слід ураховувати не лише зміст роботи, дидактичні цілі, але й час її виконання. Саме тому кожне завдання має рекомендації щодо кількості часу, витраченого на його виконання.

Розглядаючи конкретні види самостійної роботи, звернемо увагу, у першу чергу, на ті, що сприятимуть отриманню студентами нових знань. Такі роботи можуть знаходитися в різному зв'язку з викладанням навчального матеріалу: вони або передують поясненню нового матеріалу, або виконуються в процесі вивчення нової теми, або після нього.

Усі виконані завдання студенти обов'язково презентують під час практичних занять, на заняттях з контролю за самостійною роботою

студентів (КСР), або відповідні завдання включаються до модульної контрольної роботи (МКР). Наприклад, для підготовки до практичного заняття студент отримує детальний опис завдань (представлено нижче), що містить план практичного заняття, завдання до практичного заняття та опис самостійної роботи [1, с. 28].

Практичне заняття 5, 6.

Тема: Розвиток кількісних уявлень у дітей дошкільного віку.

#### План

1. Етапи лічильної діяльності.
2. Завдання, зміст і методика формування кількісних уявлень у дітей дошкільного віку.

#### Завдання до практичного заняття

1. Опрацювати лекцію 4, відповісти на контрольні запитання.
2. Підготуватися до дискусії та розв'язання вправ і задач.
3. Розкрити ключові поняття теми в словнику (до теми 4).
4. Заповнити таблиці 6 та 7.
5. Підготувати 3 – 5 вправ і 3 гри для дітей п'ятого року життя з навчання їх лічби зі застосуванням різних аналізаторів.

#### Самостійна робота

1. Підготувати реферат на одну з тем: “Історія виникнення чисел та лічби”, “Історія розвитку та види письмових нумерацій”, “Про запис чисел у Стародавній Русі” (обсяг реферату 7 – 9 сторінок друкованого тексту).

Презентація частини рефератів відбувається на практичному занятті, інші – на КСР. Разом з тим, перевірку самостійної роботи на практичному занятті можна здійснювати за допомогою роздаткового матеріалу, письмових опитувальників, тестів, взаємоопитуванню тощо. Наприклад, для перевірки вищезазначеної самостійної роботи (реферат) студентам можна запропонувати спочатку розподілитися на два варіанти. Потім студенти I та II варіантів письмово описують одну систему числення, після чого I та II варіанти обмінюються своїми записами. Отримавши запис, студент повинен визначити, яка система числення описана. Після запису відповіді, аркуші повертаються студентами, які визначають її правильність.

Дуже ефективними для перевірки самостійної роботи є використання самостійних завдань на практичних заняттях. Наприклад, завданням до самостійної роботи є розробка дидактичних ігор з ознайомлення дітей з величинами, а на практичному студенти повинні змоделювати фрагмент заняття ознайомлення дітей з величинами предметів.

Зауважимо, що кількість отриманих балів за виконання завдання залежить від терміну виконання: за несвоєчасне подання матеріалів отримані бали зменшуються майже вдвічі.

Усі вищезазначені моменти відображено в бланку оцінювання самостійної роботи, який отримує кожен студент на початку вивчення дисципліни. Нижче наведемо приклад частини такого бланку [1, с. 57].

Оскільки навчальна дисципліна «ТМФЕМУ» складає 2,5 кредиту, то максимальна кількість балів за курс складає 250 балів, відповідно самостійна робота – це 50%, отже 125 балів. На самостійну роботу відводиться 69 годин, які детально описано в бланку оцінювання, урахувавши реальний час на виконання завдань різних типів. Наприклад, найбільша кількість годин у наведеному прикладі відводиться на написання рефератів (6 годин), значно менше на завдання репродуктивного рівня (анотація, пошук і ксерокопія статті – 2 години; список літератури – 4 години тощо). Як бачимо зі схеми, ураховується й своєчасність виконання завдань.

### Бланк оцінювання портфоліо

Завдання	Кількість годин	Бали (презентація, захист)	Бали (на КСР)	Бали (після КСР)	Підпис викладача
<b>Модуль А. Теоретичні основи формування елементарних математичних уявлень у дітей</b>	<b>26</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	
Анотація 2 статей з ФЕМУ (1–2стор.)	2	6	5	3	
Реферат “Внесок педагогів, психологів і математиків-методистів у розвиток методики ФЕМУ”, “Перспективи вдосконалення й сучасні напрямки розвитку ФЕМУ” (7–10 стор. друкованого тексту)	6	10	8	6	
Ксерокопія 1-ї теоретичної статті, що розкриває питання розвитку та формування МФЕМУ	2	2	2	1	
5 цікавих вправ або задач на використання основних понять теорії множини (для студентів)	2	6	5	4	
По одному прикладу завдань для кожної вікової групи (усього 3) з формування у дітей уявлень про множини (вікова група, тема заняття й мета використання)	4	8	6	5	
Реферат на одну з тем: “Історія виникнення чисел і лічби”, “Історія розвитку та види письмових нумерацій”, “Про запис чисел у Стародавній Русі” (обсяг реферату 7–10 стор. друкованого тексту)	6	10	8	6	
Список літератури з методики формування в дітей уявлень про величину та форму (не менше 6 джерел)	4	8	6	4	
<b>Модуль Б. Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей</b>	<b>28</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	
Блоки Дьенеша (плоский варіант – 24 фігури)	2	10	8	6	
<b>Загальна кількість годин та максимальна кількість балів</b>	<b>69</b>	<b>125</b>			

Слід зауважити, що всі завдання супроводжуються чіткими вимогами щодо їхнього оформлення. Так, реферати виконуються на

аркушах формату А-4. Обсяг 7 – 10 сторінок друкованого тексту. Обов'язковим є список використаної літератури (не менше 5 джерел). Кожна наочність повинна займати площу приблизно формату А-5, бути яскрава й виконана з міцного матеріалу, оскільки буде використовуватися під час педагогічної практики. Дидактичні ігри, завдання, задачі та вправи оформляти на картках – окремих міцних аркушах паперу однакового формату (не більше А-5). Це дозволить зробити картотеку ігор, розподілити їх за розділами та віковими групами. Наприкінці курсу з усіх завдань формується папка, портфоліо з дисципліни.

Самостійна робота є дуже важливою ланкою в підготовці спеціалістів. В умовах швидкозмінного інформаційного середовища дуже важливим є сформованість умінь до самостійного навчання. Отже, одним з найголовніших завдань з усіх дисциплін є навчити студентів самостійно знаходити інформацію.

У подальшому дослідженні буде описано особливості організації науково-дослідної роботи студентів з дисципліни «ГМФЕМУ».

### Література

1. **Божко В.Г.,** Сазонова А.В. Методичні вказівки до вивчення курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку». – Луганськ: Знання, 2008. – 65 с.
2. **Красницкая Г.С.** Самостоятельные работы учащихся педучилищ по курсу «Методика формирования элементарных математических представлений»: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
3. **Мазоха Д.С.,** Опанасенко Н.І. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
4. **Педагогіка:** Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

The general questions of the organization of the independent work of students are considered in the article. Following positions are characterized: the basic directions of the independent work; distribution of the independent work within the limits of discipline; checking of the executed tasks, features of estimation (the estimation form).

УДК 378.03

О.А. Сєваст'янова

### ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ УКРАЇНИ

Сучасний стан розвитку нашого суспільства, процеси, що відбуваються в політичному, економічному та духовному житті вимагають нового погляду на проблему формування інтелектуальної та творчої еліти

у вищих навчальних закладах нашої країни, яка пов'язана з загальною проблемою приведення її у відповідність з сучасними соціокультурними умовами, у яких перебуває суспільство України, з загальною парадигмою виховання. У ході визначення нових тенденцій у розвитку вищої школи, розробки нових технологій навчання, на наш погляд, були дещо відсунуті на задній план проблеми виховання студентства. Але відомо, що розвиток творчих здібностей сприяє професійному й духовному зростанню, моральному вдосконаленню як студентів, так і професорсько-викладацького складу. Досягти креативного рівня вищої освіти України – важливе завдання педагогічної науки.

Проблема зміни парадигми виховного процесу (у тому числі й у вищій школі) розглядається останнім часом у багатьох наукових працях. У роботах О. Бондаревської, С. Вітвицької, О. Газмана, Н. Крилової, Н. Лавриченко та інших ця проблема вирішується на шляху гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, створення умов для особистісно орієнтованого виховання [1, с. 5]. Ці провідні принципи сучасної педагогіки є базою для визначення напряму виховної діяльності кожного окремого вищого навчального закладу.

У вищих навчальних закладах виховний ефект має багато чинників, пов'язаних з навчанням і побутом студентів. Раціонально організовуючи виховну роботу, можливо, не застосовуючи методів класичного виховання, психологічного тиску на особистість з метою підготовки її для виконання певної соціальної ролі, забезпечити спрямовану соціалізацію студента під час навчання у вищих навчальних закладах.

Метою цієї статті є визначення основних чинників, що впливають на ефективність процесу виховання у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах, визначення стратегії врахування їх у створенні системи виховної роботи.

У динамічних соціально-політичних умовах сучасної України однією з важливих задач вищої школи є підготовка нової генерації державних і громадських діячів, керівників підприємств та установ, викладачів загальноосвітньої і вищої школи, орієнтованих на послідовну реалізацію демократичних ідеалів. Для здійснення цієї задачі вища школа повинна стати послідовно демократичною.

Щоб досягнути рівня вищої освіти, яка відповідає рівню розвитку сучасного суспільства (науки, політики, економіки, культури, мистецтва тощо) необхідно зробити наголос на культурному розвитку студента, на формуванні у випускника вищих навчальних закладів широких культурних потреб та інтересів.

Успішне виховання молоді в добу науково-технічної революції можливо тільки лише при дотриманні трьох умов. По-перше, важливо зрозуміти, що виховання, як і політика, є мистецтво можливого, що виходить з об'єктивної оцінки умов і тенденцій розвитку, не сумісне з волюнтаризмом. По-друге, треба пам'ятати, що молодь, до якої ми звертаємося, не об'єкт, а суб'єкт суспільного розвитку. Без урахування її

специфічних інтересів і особливостей нічого зробити не можна: реальний стан, особистий досвід та власна життєдіяльність впливають на людину сильніше, ніж словесні заклики та повчання. По-третє, розмова з молоддю повинна бути не консервативно-охоронною, а проблемною.

Аналіз показує, що специфіка виховної роботи у вищих навчальних закладах залежить від наступних чинників:

1. Віковий склад студентів обумовлює більшу долю самостійності у визначенні певних форм та методів виховної роботи.

2. Виховна робота сприяє не тільки виконанню завдань загальнокультурного розвитку, але й має яскраво виражену професійну спрямованість залежно від профілю вищого навчального закладу.

3. Мета виховання студентів у вищих навчальних закладах – підготовка не тільки висококваліфікованих фахівців, а й усвідомлення своєї ролі в суспільстві, як інтелектуальної еліти.

4. Наявність різноманітних громадських організацій різної спрямованості (політичні, екологічні, творчі, соціальні тощо) обумовлює необхідність звернути увагу на виховання толерантності.

5. Гендерна специфіка залежно від профілю (у педагогічних вищих навчальних закладах, наприклад, переважають дівчата, а в технічних – хлопці) обумовлює той чи інший напрям виховної роботи зі студентами.

6. Частина студентів мешкає в гуртожитках, частина – на приватних квартирах, частина – дома з батьками.

7. Частина студентів учиться за контрактом (сплачують за навчання), частина – на бюджеті (отримують стипендію), тому зараз серед студентства з'явилася велика частка, яка змушена підробляти для сплати за навчання, що впливає на участь цих студентів у громадському житті вищого навчального закладу та обмежує ефективність виховної роботи з ними.

Проектування виховного процесу в сучасних вищих навчальних закладах неможливо здійснювати без урахування впливу цих об'єктивних чинників. При цьому треба враховувати, що сила дії цих чинників залежить від конкретних обставин, у яких діє вищий навчальний заклад (регіональні умови, специфіка профілю, чисельність студентів, якісний рівень професорсько-викладацького складу, статус вищого навчального закладу, його престижність тощо).

У той же час за будь-яких умов мета виховної роботи у вищому навчальному закладі повинна бути чітко визначена як виховання в студентської молоді рис інтелігентності. Характерними рисами класичної інтелігенції завжди були гуманізм, служіння істині та народу. Відомо, що вони формуються в старшому віці. У наш час інтелект без цих моральних основ може бути спрямований на будь-які, навіть антигуманні цілі. Тому гуманність, порядність, обов'язковість повинні стати невід'ємними якостями випускника вищого навчального закладу.

У процесі отримання вищої освіти суб'єкт освоює нові форми діяльності, одержує нові більші можливості впливу на оточуючих чи

безпосередньо чи опосередковано(через результати своєї діяльності). Ці нові можливості повинні підкріплятися новим, більш високим рівнем моральної оцінки своїх потенційних дій. Становлення цього рівня і є вихованням.

Змінити ставлення до статусу інтелектуальної праці й значення інтелігентності можна тільки шляхом системних перетворень у сфері громадської свідомості, формуванням нової психологічної атмосфери, що сприяє проявленню ініціативи, оригінальності, розробці демократичних механізмів об'єктивної оцінки й підтримки пропозицій будь-якого члена суспільства. Потрібна гідна оцінка результатів інтелектуальної праці й державна підтримка нових ідей та оригінально мислячих осіб.

Вища школа повинна стати й школою практичного освоєння демократичних процедур, щоб кожен випускник, засвоївши ці процедури в процесі отримання вищої освіти, відчув би себе захищеним. Демократичні перетворення в суспільстві можна закріпити тільки в процесі виховання нової генерації фахівців шляхом залучення їх до практичної діяльності. Тільки у вищій школі можуть з'явитися майбутні демократичні державні діячі.

Студентам потрібно навчитися розглядати свої права у вищому навчальному закладі не як чергову, нічим не підкріплену декларацію, а як реальну можливість самостійно приймати рішення, коли і як використовувати свої права. Тому механізм реалізації прав студента повинен бути не тільки роз'яснений, але й втілений у життя недвозначно.

Кожна людина має право на те, щоб її вислухали. Тому доцільно частіше проводити опитування студентів за різними питаннями функціонування вищих навчальних закладів з наступним обговоренням та аргументованими відповідями керівників, які пояснюють, чому неможливо реалізувати деякі з них.

Вищий навчальний заклад повинен культивувати перспективні моделі діяльності, що є моделями перспективної діяльності в демократичному суспільстві й залучати до них студентів. Вони повинні навчитися у вищих навчальних закладах цивілізовано захищати свої права.

Інтелектуальний потенціал суспільства, на який працює вища школа, визначається не кількістю фахівців з вищою освітою, а інтелектуальною, соціальною активністю випускників. Але якщо в суспільстві не зміниться ставлення до інтелектуальної праці, інтелектуальної активності, вироблений у вищому навчальному закладі потенціал буде реалізований лише в незначній мірі. Якщо українське суспільство бажає вивести свою вищу школу на рівень сучасного розвитку науки та техніки, воно повинно неодмінно вирішувати цю важливу проблему.

Дисципліни, які вивчаються у вищих навчальних закладах, впливають на становлення та розвиток не тільки наукових поглядів, але й моральних ідеалів. Виховний потенціал науки давно відомий, але його



реалізація має в сучасній вищій школі схоластичний, випадковий характер. «У кожній науці, чи в меншій мірі, у кожній групі наук, є своя власна освітня сила, яка не залишиться без дії на дух і на характер учня, якщо дійсне знання науки ним буде дійсно засвоєно,» – писав М.І. Пирогов [6, с. 116].

Які моральні якості потрібні для випускника вищої школи, громадянина України XXI століття, для відповідності цивілізації цього століття?

Треба позбавитися таких якостей особистості як конформізм, пасивність, намагання виділитися з маси, зневіра в правах, що гарантовані Конституцією й законами країни. Поряд з високою професійною компетентністю, необхідно всіляко розвивати такі якості особистості як моральність, упевненість у своїх силах, заповзятість, здатність переконливо доводити свою думку при повазі думок колег, правова ерудованість, законслухняність та впевненість у своїй правовій захищеності, соціальна та професійна активність.

Вищі навчальні заклади тільки тоді будуть виконувати своє призначення, коли будуть в змозі давати студенту не тільки спеціальні, але й соціальні знання, коли високі морально-етичні норми поведінки стануть провідними в студентському та викладацькому середовищі.

Визначальним і позитивним фактором соціалізації студентської молоді в умовах навчання є, на наш погляд, наявність сприятливого середовища, сприятливої атмосфери в аудиторіях, лабораторіях та гуртожитках.

Відомо, що величезний вплив на формування духовного світу молоді, її соціалізацію справляє особистість викладача, його ерудиція, культура.

Сьогодні важливе значення для підготовки нової генерації фахівців з вищою освітою має передача й освоєння загальної культури, успішність й ефективність якої, на наш погляд, великою мірою залежить від інтересу студентів, їхньої мотивації, усвідомленій активності у своєму професійному й особистісному становленні. Акцент на процесах самовизначення, самореалізації, саморозвитку особистості студента є провідним для визначення змісту виховання студентів, а його практична реалізація повинна протікати в адекватних організаційно-педагогічних умовах діяльності. Єдність задач формування фахівця й громадянина визначають необхідність взаємозв'язку й змістовної цілісності навчального й виховного процесів в освітній діяльності кожного вищого навчального закладу. У свою чергу, цілісність і єдність навчальної й виховної діяльності є необхідною умовою для організації існування й розвитку вузівського співтовариства, що може підвищити рівень результативності педагогічно організованого процесу виховання й соціалізації студентів. Виховання сучасного студента – цілеспрямований процес і результат соціально-культурного співробітництва студента з вузівським співтовариством. Основою, вихідною точкою, значеннєвим зосередженням у педагогічній організації процесу соціалізації студентів

у навчальний і позанавчальний час повинна бути активна роль особистості стосовно самої себе, обставин свого життя.

Спираючись на наукові розробки, присвячені процесу виховання, у тому числі у вищій школі, ми визначаємо виховний процес як спеціально організоване педагогічне середовище, яке збагачене соціальною реальністю й базується на найкращих досягненнях європейської й світової культури. Важливим нюансом є розуміння як соціокультурного педагогічного феномена, у якому немає єдиного руху до поставленої мети, а є складна сукупність різноманітних рухів, які розгортаються не тільки в середині процесу, але й поза ним – у широкому соціальному контексті. У цьому випадку стає можливою соціально-педагогічна імітація, яка є відтворенням аналогів реального соціуму у виховному процесі.

Таким чином, імітуючи в процесі виховання дійсне життя з усіма його складностями й суперечностями, студенти здобувають не сурогатні соціальні знання, а справжній суб'єктний досвід, який сприяє розвитку особистості студентської молоді.

### Література

**1. Бондаревская Е.В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. – Москва – Ростов н/Д.: ТЦ “Учитель”, 1999. – 560 с. **2. Вітвицька С.С.** Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. **3. Газман О.** Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Новые ценностные образования. – Инноватор, 1996. – № 6. – 196 с. **4. Крылова Н.Б.** Формирование культуры будущего специалиста: метод. пособие / Крылова Н.Б. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с. **5. Лавриненко Н.М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы [Монографія] / Лавриченко Н.М. – К.: ВІРА-ІНСАЙТ, 2000. – 444с. **6. Пирогов Н.И.** О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий / Пирогов Н.И. – М.: Изд-во АПН РСФСР. – (Избр. пед. соч.) 1953. – 752 с.

The Article is dedicated to actual problem педагогики high school – an organizations educational process in high educational institutions

УДК 811.161.2' 27

Т.І. Сердюкова

### КОМУНІКАТИВНА ОСВІТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧАСТИНА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Життя та діяльність суспільства неможливі без спілкування людей. Головним завданням комунікативної освіти студентів є формування

особистості та розвиток її комунікативних властивостей шляхом вивчення мови та культури народу для досягнення взаєморозуміння в процесі спілкування. Комунікативні властивості відображають реальні можливості особистості у взаємодії з іншими людьми, визначають глибину й повноту входження в співпрацю [4, с. 94]. До найважливіших проявів комунікативної взаємодії належать:

- рівень потреби в спілкуванні;
- активність та ініціативність;
- наявність установок на спілкування з іншими людьми.

Дослідники велику увагу приділяють вивченню характеристики комунікативного потенціалу особистості, зокрема Л. Орбан-Лембрик виокремлює такі складові:

- комунікативні можливості, які можуть бути використані в діяльності та в подальшому професійному розвитку;
- комунікативні риси особистості, котрі визначають ефективність спілкування, ступінь активності її учасників у ньому, повноцінність контактування тощо [2, с. 466].

Студенти завжди задіяні в багатоступеневій системі діяльності, спілкуються з іншими людьми, це визначає ступінь їхньої взаємодії, який залежить від змісту навчальної діяльності, від умов, у яких ця діяльність здійснюється, від індивідуальних особливостей інших учасників – усе це характеризує студента як майбутнього професіонала. Професійний рівень оволодіння комунікативною освітою перетворює його в розвинену особистість, підвищує соціальну мобільність, дозволяє вільно входити в інформаційний простір. Студент стає особистістю, придатною до продуктивної комунікації, взаєморозуміння між людьми, у нього виникає потреба оволодіти нормами літературної вимови.

О. Леонт'єв виділяє дві групи комунікативних здібностей: перша пов'язана з умінням використовувати власні комунікативні особливості в процесі спілкування; друга – з володінням технікою спілкування та міжсуб'єктного контакту [3].

Сприймання та розуміння інших людей як учасників спілкування й спільної діяльності – важлива передумова формування сукупного колективного суб'єкта. Прагнення студента до спільної діяльності викликане потребою в діловому спілкуванні, яка спричиняє ґрунтовну мотивацію та дійове спрямування на навчальну діяльність. Ініціативність у спілкуванні виявляється в умінні студента організувати мовленнєвий процес, задавати тон взаємодії, контактувати в групі.

Основним елементом концепції керівництва комунікативною освітою є державний стандарт, норми та вимоги до якості освітнього процесу та підготовленості студентів.

Ефективність педагогічного керівництва комунікативною освітою студентів може бути забезпечена створенням комплексу педагогічних умов, до яких відносяться змістовні, якими передбачено включення студентів у навчальний процес, орієнтація на ділове спілкування,

дотримання мовних норм, і процесуально-технологічні – використання ділової гри, моделювання, застосування мовного портфоліо для оцінки комунікативних досягнень. При цьому важливо звернути увагу на мотивацію спілкування. Функція мотивації полягає в здійсненні впливу на формування особистісного зростання студентів, засвоєнні кожним із них навчального матеріалу, розвиток їхніх потенційних можливостей, емоційних та моральних властивостей.

Організаційна функція з боку викладача спрямована на реалізацію планів, програм, власних педагогічних рішень через міжособистісні комунікації. Функція контролю орієнтована на забезпечення своєчасного виявлення відхилень від мовних норм, внесення корективів, планування додаткових завдань для усунення помилок у комунікативному процесі.

Функція міжособистісного спілкування – центральна в здійсненні обміну інформацією між викладачем та студентом у процесі навчальної діяльності, ґрунтується на принципах взаємодії суб'єктів [1, с. 66]. Усі функції тісно пов'язані між собою й чітко спрямовані на підвищення якості освітніх послуг та рівня комунікативної обізнаності студентів. Диференціація особистісних рис, які впливають на характер спілкування, дає змогу викладачу окреслити структуру комунікативного потенціалу студента [4, с. 97].

Успіх комунікативної освіти залежить від планування всієї навчальної та виховної роботи у вищих навчальних закладах, які повинні створити основу для успішної професійної самореалізації й забезпечення сприятливих умов щодо формування цілісної особистості фахівця з високим рівнем комунікативності – володіння літературною та діловою писемною та усною формами мови, уміння розробляти технічну документацію та користуватися нею, орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, прагнення до постійного професійного вдосконалення.

Важливою стає проблема формування в майбутнього фахівця навичок правильного використання мовних засобів. Питання мовленнєвої підготовки фахівців негуманітарних спеціальностей вивчали М. Пентелюк, Г. Кацавець, Л. Паламар, Л. Головата, Н. Тоцька та ін.

Формування комунікативної компетентності особистості, на їхню думку, визначається мовними та позамовними чинниками, це насамперед володіння мовними нормами та сформованість мотивації використання української мови в різних ситуаціях.

Вивчення української мови на неспеціальних факультетах, система підготовки фахівців різних спеціальностей спрямовані на розвиток професійної мовленнєвої компетенції. З метою створення умов для реалізації функціонально-стилістичного підходу до вивчення української мови, формування вмінь студентів уважно, стилістично-диференційовано підходити до вибору мовленнєвих засобів, пошани до правильного нормативного мовлення, на думку А. Плахотник та І. Філатової, передбачено повторення й поглиблення відомостей зі стилістики [5, с. 227].

Провідним елементом засвоєння української мови за професійним спрямуванням є робота з текстами наукового стилю, що спонукає студентів до виконання комунікативних завдань, які сприяють виробленню в них норм літературної вимови, розвитку логічного мислення. Одним із основних засобів навчання мови є вирази, побудовані на текстовому матеріалі. Тексти добираються для перекладу, аналізу мовних особливостей відповідно до тем занять. Особливу увагу приділяють викладачі розвитку зв'язного мовлення, що передбачає підготовку рефератів, повідомлень, статей. Студенти самостійно опрацьовують навчальну та довідкову літературу. Робота над текстами передбачає формулювання власних висловлювань, що активізує пізнавальну діяльність студента, сприяє розвитку професійно значущих умінь, удосконаленню усного та писемного мовлення майбутніх фахівців.

О. Сліпушко зазначає, що «добре знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей» [6, с. 7]. Професіонал повинен усвідомлювати місце й роль комунікації як засобу реалізації та координації професійної діяльності [5, с. 226]. Сьогодні нагальною проблемою є формування високопрофесійного, компетентного спеціаліста, який володіє комунікативними знаннями, вміннями та навичками в різних сферах суспільного життя.

Таким чином, комунікативна освіта розглядається як невід'ємна частина загальної професійної компетентності майбутнього спеціаліста, здатного адаптуватися до змін у суспільному житті.

### Література

**1. Афанасьєва О.Ю.,** Грот Е.В. Педагогическое сопровождение концепции управления коммуникативным образованием студентов вузов // Высшее образование. – 2007. – № 8. – С. 64 – 66. **2. Орбан – Лембрик Л.Е.** Психологія управління: навчальний посібник. – Івано-Франківськ: «Плай». – 2001. – 695 с. **3. Леонтьєв А.А.** Педагогическое общение. – М., «Знание», 1976. – 64 с. **4. Швед О.** Комунікативний потенціал сучасного студента // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 93 – 102. **5. Плахотник А.М.,** Філатова І.І. Науковий текст як засіб удосконалення комунікативної компетенції студентів-медиків / Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції. 3 – 5 жовтня 2007 р., м. Луганськ. – Ч. 2. – Луганськ: Альма-матер. – 2007. – С. 226 – 232. **6. Сліпушко О.** Українська мова й етапи кар'єри ділової людини. – К., 1999. – С. 7.

The basic concepts of communicative education of students are considered in the article, certainly groups of communicative capabilities, terms and functions of effective guidance are described by communicative education.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ - ПРОГРАМІСТІВ

Останні два десятиріччя широко застосовуються комп'ютерна техніка та інформаційні технології в різних сферах життя й діяльності людей. Тому, коли мова йде про компетентність майбутнього спеціаліста, до його знань, умінь, навичок необхідно застосовувати здібності, що стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями та сучасним програмним забезпеченням. Особливо гостро це питання стосується майбутніх спеціалістів інженерів-програмістів, що безпосередньо будуть використовувати новітні комп'ютерні технології. «Компетентність» – спеціальні структуровані комплекси знань, умінь, навичок, якими оволодівають у процесі навчання. Компетентний той, хто має достатні знання в будь-якій галузі. З чимось добре обізнаний. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [3].

Фундаментальною загальнонауковою категорією, що виконує функцію базисного поняття в провідних галузях сучасного наукового знання, є інформація. У філософському енциклопедичному словнику поняття "інформація" (лат. *informatio* – ознайомлення, пояснення, уявлення, поняття) трактується таким чином:

- повідомлення, відомості про щось, що передають люди;
- зменшена невизначеність повідомлень;
- повідомлення нерозривно пов'язане з управлінням у єдності синтаксичних, семантичних та прагматичних характеристик;
- відображення, передача в будь-яких об'єктах та процесах, різноманітності (неживої та живої природи) [2].

Отже, інформаційна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею в усіх її формах – традиційній, друкованій і в електронній; уміння працювати з комп'ютерною технікою та використовувати телекомунікаційні технології, застосовувати їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Інформаційна компетентність – сукупність трьох компонентів: інформаційного (уміння ефективно працювати з інформацією в усіх формах її представлення), комп'ютерного або комп'ютерно-технологічного, що визначає вміння та навички роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням, компонента застосування, який визначає можливості використовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій у роботі з інформацією та при розв'язанні різноманітних задач.

Можна визначити деякий набір компетентностей, який повинен входити до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця й не залежати

від змісту та характеру виконуваної ним професійної діяльності. Тобто, інформаційна компетентність майбутнього фахівця будь-якого профілю, незалежно від змісту виконуваної ним професійної діяльності, повинна визначати вміння та знання фахівця в роботі з інформацією та комп'ютерними технологіями. Такі компетенції ми назвемо інваріантними, але, окрім цих компонентів, до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця певного професійного напрямку повинні входити компетенції, визначені особливостями його професійної діяльності. Ці компетенції ми назвемо варіативними, зміст яких визначатиметься змістом та характером професійної діяльності фахівця. Розглянемо деякі фактори, що впливають на формування інформаційної компетенції майбутнього програміста.

Як і для спеціалістів інших галузей, для майбутніх інженерів-програмістів значну роль у формуванні інформаційної компетенції відіграє зміст освіти, що включає в себе не тільки перелік навчальних предметів, але й професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом.

Зміст підготовки майбутніх інженерів-програмістів повинен мати таку ж структуру, як комплексна цільова програма, орієнтована на кінцевий результат, а не бути сумою незалежних автономних дисциплін. Зміст кожної дисципліни повинен бути органічною частиною цілісного змісту всебічної підготовки спеціаліста, зокрема інженера-програміста.

Слід відзначити, що зміст та структура навчальних предметів не завжди відповідають цілеспрямованому розв'язанню виховних та навчальних завдань, пов'язаних з формуванням професійно значущих якостей майбутнього інженера-програміста. При проектуванні змісту навчання слід звертати особливу увагу на зміст, який буде сприяти розвитку не лише професійних, але й особистісних якостей майбутніх фахівців.

Процес формування сучасного змісту освіти й навчання ще недостатньо розроблений. Аналіз навчальних планів, програм, підручників і посібників свідчить про те, що не лише відбір інформації в рамках окремого навчального предмета та вибір практичних завдань і задач носять випадковий характер, але й навчальні предмети необгрунтовано включені в навчальні плани окремих спеціальностей. На вивчення додаткового матеріалу, включеного випадково в навчальні плани й програми, витрачається час, у результаті чого зменшується кількість годин на вивчення основного.

Причиною таких помилок є недостатньо обгрунтований спосіб відбору навчальної інформації, складу та змісту практичних завдань.

Ще однією важливою задачею є забезпечення мобільності навчальних програм, які відображають зміст навчання, спрямованих на забезпечення адекватної реакції системи освіти на зміни в суспільстві, на появу та розвиток нових технологій. Це стосується фахівців, які в майбутньому безпосередньо будуть працювати з комп'ютером. Тому в цьому випадку майбутній інженер-програміст повинен проявити власну

ініціативу у вивченні та дослідженні новітніх досягнень у розвитку інформаційних технологій.

Для вибору відповідного змісту освіти як компоненту системи умов, спрямованих на формування інформаційної компетентності майбутнього інженера-програміста, повинно бути вирішено ряд задач щодо вибору змісту навчальних курсів, дисциплін комп'ютерного циклу (інформатика, будова ЕОМ та ін.), професійно-орієнтованих (системне програмування, об'єктно-орієнтоване програмування) та загальноосвітніх дисциплін.

Інформаційна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, вона утворена як сукупність компетенцій, що стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями та телекомунікаціями в їхньому застосуванні в професійній діяльності та в повсякденному житті, а зміст навчальних дисциплін в загальному та окремих занять повинен бути спрямований на досягнення цього результату. Обов'язковим елементом змісту навчання повинно стати розв'язання задач професійного спрямування, вже з перших кроків вивчення дисциплін комп'ютерного циклу. Лише інтеграція змісту різних курсів, їх взаємопроникнення дозволить сформувати в майбутнього інженера-програміста цілісну картину використання інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій у повсякденному житті та професійній діяльності.

Одним із складників формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця є вміння відфільтровувати тільки актуальну та корисну інформацію. Досить чітко це вміння можна бачити на прикладі постановки задачі замовником перед інженером-програмістом щодо створення програмного продукту. У цій ситуації програміст повинен поглибити свої знання у сфері, для якої буде призначений цей продукт. При цьому, наскільки повну й актуальну інформацію він відбере, буде залежати не тільки термін написання програмного коду й відповідність програмного продукту потребам замовника, а й успіх усього проекту.

Ще одним складником формування інформаційної компетентності майбутнього інженера-програміста є вміння генерувати оригінальні думки та ідеї у сфері програмування. Це вміння в студентів-програмістів розвивається шляхом створення найпростішого програмного коду. Уже на цьому етапі можна помітити деякі відмінності в стилі написання коду в студентів однієї групи. У подальшому кількість цих відмінностей буде зростати. Як і в кожного письменника в майбутніх інженерів-програмістів буде свій оригінальний, відмінний від інших стиль написання програмного коду.

Отже, для формування інформаційної компетентності майбутнього інженера-програміста необхідно:

- сформувати міцні базові знання;
- сформувати вміння застосовувати необхідні новітні інформаційні технології;



- сформувати вміння проаналізувати інформацію, помічати закономірності та використовувати їх, прогнозувати та підводити результати;

- сформувати вміння на основі аналізу попередньої інформації формувати власну точку зору;

- сформувати вміння генерувати оригінальні думки та ідеї;

- сформувати вміння реалізовувати на практиці на основі власних ідей нові розробки, технології, пристрої тощо.

- знайти необхідну інформацію до теми;

- розвивати вміння відфільтровувати тільки актуальну та корисну інформацію;

### Література

**1. Великий** тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. **2. Гершунский Б.С.** Философия образования для XXI века. - М.: Интер-Диалект, 1997. **3. Дружилова С.А.** Этапы формирования профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28 – 29 августа 2000 г. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32 – 36.

The article is devoted the problem of forming of informative competence for future engineers-programmers

УДК 372.42+372.211

О.П. Соцька

### КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДИТИНИ

Культура досліджується такими науками, як філософія (В. Біблер, Ю. Борев, В. Давидович, Ю. Жданов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Межуєв, Е. Соколов та ін.), соціологія (Б. Єрасов, М. Мід, В. Семенов та ін.), психологія (Г. Волков, В. Вундт, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін.), педагогіка (Н. Золотухіна, Н. Салміна, Р. Чумичева та ін.) і культурологія, об'єктом дослідження якої є культура «семіотична» (Ю. Лотман), культура «літературознавська» (С. Аверинцев), культура «діалогічна» (В. Біблер), культура «історична» (Л. Баткін, А. Гуревич).

Поняття «культура» у філософії визначається як «сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, що використовуються суспільством, які складають культурні традиції і слугують подальшому прогресу людства» [25, с. 118]; у соціології – як «сукупність способів і прийомів людської діяльності, поданих у продуктах матеріальної та духовної праці, в системі соціальних норм і

настанов у духовних цінностях» [24, с. 171]; у психології – «все те, що створено, вироблено людиною, на що вона наклала відбиток своєї діяльності» [21, с. 207]; у педагогіці – «історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах та формах організації життя і діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створених ними матеріальних та духовних цінностях» [18, с. 130] і в культурології – «сукупність штучних порядків та об'єктів, створених людьми на доповнення до природних, завчених форм людської поведінки і діяльності, здобутих знань, образів самопізнання та символічних позначень довкілля» [15, с. 336].

Філософи розглядають феномен культури в різні історичні епохи та цивілізації подібно до того, як митець розглядає свій витвір, виокремлюючи для себе відтінки, що визначають його образ. Так, у німецькій філософії XVIII ст. вчені підходили до трактовки культури з різних боків, виокремлюючи яскраво виражені відтінки культури: матеріальне надбання і внутрішнє духовне багатство особистості, позначене словом – освіта [16, с. 19].

Сучасна філософія трактує поняття «культура» у взаємозв'язку з поняттям «мистецтво», де «культура» визначається як діяльність, продуктом якої є соціальна пам'ять людства, яку збережено засобами знаків і символів.

Визначаючи сутність культури звернемося до твердження В. Біблера: «лише у творах культури індивід може жити, розвиватись і змінюватись через спілкування «розуміння (актуалізацію) загального буття: буття світу, буття людей, власного буття, – власної події із світом та людьми» [2, с. 289]. Що ж відображають «твори культури»? Так, В. Давидович визначає культуру як «генеральну рису всього людства», в основі якої стоять ідеали (вищі породження Духа). Ідеали, як структурну форму свідомості, він розглядає у двох формах: цінностях та свободі, де цінності бувають загальнолюдські (символи, зразки, регулятивні ідеї), цінність життя (перша передумова, фундаментальна умова будь-яких інших передумов); свобода – можливість саморозкриття, самореалізації, дії за власним розумінням і за своєю волею. Свобода, у свою чергу, є передумовою й умовою такого вагомого ідеалу, як достоїнство – це можливість для кожного мати те коло внутрішнього світу, в яке будь-кому вхід «без дозволу» – заборонено: це «мій світ», моє таємне, ніхто й ніщо не може мною потурати [9, с. 410]. Саме «Віра в ідеали дає нам сили існувати», – відзначає В. Давидович.

М. Каган розуміє культуру як цілісний системний погляд на речі, здатність бачити в різноманітності безліч взаємопов'язаних елементів специфічні утворення, а також як спосіб діяльності людини, що складається з двох граней (продукт і технологія) і трьох шарів (матеріальна, духовна і художня культура). Характеризуючи будову духовної культури, учений відзначає наявність у ній продуктів пізнавальної та ціннісно-орієнтаційної діяльності. Виокремлення

художньої культури він обґрунтовує тим, що мистецтво має унікальну культурогенну здатність утворювати навколо себе відносно автономну сферу всіх видів людської діяльності (перетворювальної, пізнавальної, комунікативної й ціннісно-орієнтаційної) [13, с. 235].

Розглядаючи культуру як систему, Е. Соколов виокремлює сім функцій культури: освоєння перетворення світу; комунікативну, сигніфікативну; накопичення й збереження інформації; нормативну; проєктивної розрядки або психологічну; захисно-адаптивну.

Перша функція – освоєння перетворення світу – неодноразово розвинена в різних суспільства і в різні епохи. Вона пов'язана з центральним положенням людини у Всесвіті як мислячої, творчої істоти, покликаної оволодівати силами природи і продовжувати за допомогою властивого їй розуму процес спрямованої еволюції природи.

Друга функція – комунікативна – пов'язана із соціальністю людини. Без спілкування собі із подібними людина не може стати нормальним членом суспільства. Спілкування, а не «самодостатнє» існування, є істинною стихією людського життя.

Третя функція – сигніфікативна – обумовлена, з одного боку, розумністю людини, послабленням у процесі еволюції інстинктивно-приспосувальних форм поведінки, а з іншого – космічністю, всесвітністю людства. Суть цієї функції полягає у створенні знакової системи дійсності, цілісної, усвідомленої, загальнозначущої картини світу.

Четверта функція – накопичення й збереження інформації – розкриває той факт, що культура не лише «кодує» світ явищ і допомагає передавати інформацію через час і простір. Культура створює умови для її збереження, накопичення, систематизації. Форми її зберігання: штучна пам'ять, писемність, радіо, телефон, телебачення, фотографія, кіно, магнітофон тощо.

П'ята функція – нормативна – вказівка на ті «межі», «рамки», у яких людина повинна діяти. Вона містить спонукання до дії або утримання від неї. Це результат багатовікового суспільного досвіду.

Шоста функція – проєктивної розрядки або психологічна – свята, ритуальні дії, ігри, мистецтво. Механізмом, що забезпечує розрядку напруження, є несвідома психічна «проєкція», яка постійно виявляється у спілкуванні, коли люди схильні бачити в інших те, що вони відчувають у собі.

Сьома функція – захисно-адаптивна – забезпечує підтримку рівноваги між людиною та довкіллям. Також Е. Соколов відзначає й особистісну значущість культурних цінностей, що спрямовують духовну і практичну діяльність людини: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну і внутрішньої координації. Він виокремлює функції, що безпосередньо пов'язані з особистістю: гомінізація, соціалізація, інкультурація, індивідуалізація. Гомінізація – оволодіння родовими якостями, становлення нормальною здоровою істотою; соціалізація – засвоєння особистістю деякого обов'язкового «мінімуму» культури, наприклад, мовлення; інкультурація – залучення особистості до культурної спадщини в більш широкому обсязі й засвоєння елементів інших культур; індивідуалізація –

процес розвитку здібностей та якостей особистості, закладених природними задатками, біографією, життєвим досвідом [23, с. 78].

У соціології розуміння культури визначається у таких характеристиках:

– «міцні вірування, цінності і норми поведінки, що організують соціальні зв'язки і уможливають загальну інтерпретацію життєвого досвіду» (У. Бекет);

– «успадковані винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї й цінності» (Б. Малиновський);

– «мова вірування, естетичні смаки, знання, професійна майстерність і будь-які звичаї» (А. Радкліфф-Браун);

– «загальний і прийнятий спосіб мислення» (К. Юнг) [20, с. 14].

Соціологія розглядає культуру в декількох аспектах: культура як творчість й особлива сфера діяльності; культура як сума людських досягнень; культура як різноманітність і самотність суспільств; культура як етнічна спільнота; культура і час тощо. Досліджувана проблема звертає нашу увагу на феномен культури як творчість й особливу сферу діяльності. Розглядаючи цей аспект культури, Б. Єрасов визначає культуру як особливу сферу і форму діяльності, що має свій зміст і свою структуру, яка водночас впливає на інші сфери буття, у тому числі на соціальні відносини та політику; створює поле і спосіб спілкування, у якому формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою структурою, але відзначене самотністю, що виокремлює це суспільство від інших; рівень життєдіяльності, який забезпечується постійною турботою про підтримку високих зразків і «підтягування» до них реальної діяльності й поведінки людини [11, с. 17].

Вивчення праць соціологів (Б. Єрасова, М. Мід, В. Семенова та ін.) виявило, що культура в цій науці розглядається як «повсюдна», але водночас у кожному конкретному виді діяльності вона виявляє лише її властивий духовний бік – у всьому різноманітті соціально-значущих проявів. Соціологи визначають культуру як процес і результат духовного виробництва й соціальної регуляції поряд з економікою, політикою і соціальною структурою. На думку Б. Єрасова, саме духовне виробництво й забезпечує формування, підтримку, розповсюдження і впровадження культурних норм, цінностей, значень і знань, втілених у різних компонентах культури (міфи, релігія, художня культура, ідеологія, наука тощо) [11, с. 8].

У психології культура розглядається як «шлях трансформації» за допомогою, так званого «пароля» культури, знаків і символів. Проходження цього шляху, одночасне засвоєння усього попереднього досвіду, культури, що включає різні знаково-символічні системи, і здійснює психічний розвиток. Так, Л. Виготський, наголошуючи на тісному зв'язку інтелектуального й семіотичного розвитку, відзначав: «При розпаді вищих психічних функцій, у першу чергу, знищується зв'язок символічних і натуральних функцій, унаслідок чого відбувається відщеплення деяких

натуральних процесів, які починають функціонувати за примітивними законами як більш чи менш самостійні психологічні структури» [6, с. 81].

Однією з форм культури, на думку Ю. Волкова і В. Полікарпова, є мистецтво, що пов'язане з творчою діяльністю людини, зі створенням уявного світу, що відтворює життєвий досвід в образах і символах [4, с. 250]. Результатом такої «творчої діяльності» є твори мистецтва як «символи неперервної творчої діяльності людини». Розуміння цього «символу» відбувається після того, як людина усвідомлює, що мозок сам постійно оперує символами, тому що твори мистецтва є символами, вираженими словами, звуками музики тощо, які певним способом кореспондують з кодом символіки людського мозку. За твердженням Ю. Волкова і В. Полікарпова, цей код є часткового вродженим, частково обумовленим культурою. Звідси випливає, що деякі реакції на твори мистецтва виявляються безпосередніми й загальними, проте в цілому вони передбачають знання «коду», яким користується митець, тобто код і символіка митця повинні кореспондуватися з тим, що відбувається в мозку глядача, слухача. Сутність символізму творів мистецтва Ю. Волковим і В. Полікарповим вбачається в тому, що вони – символи – викликають інтерес у реципієнта внаслідок їх зв'язку з програмами мозку, що відповідають за реалізацію емоційних потреб [4, с. 245].

Дослідження феномена культури в психології засвідчило, що психічний розвиток людини здійснюється шляхом трансформації за допомогою певного пароля, коду, символіки людського мозку.

Саме з появою культури пов'язане виникнення педагогічної діяльності, що є виховним і навчальним впливом учителя й учня (учнів), спрямованого на його особистісний, інтелектуальний і дієвий розвиток, який водночас виступає основою його саморозвитку і самовдосконалення. Педагогічна діяльність виникла тоді, коли завдання «створення, збереження і передачі підростаючим поколінням зразків (еталонів) виробничих умінь норм соціальної поведінки» [10, с. 134] стало одним із вирішальних для суспільного розвитку, починаючи з первісного суспільства, де діти навчались у спілкуванні зі старшими, наслідуючи, переймаючи їх, що було визначено Дж. Брунером як «навчання в контексті» [3]. Виходячи з цього положення про виникнення педагогічної діяльності, пов'язане з появою культури, у педагогіці було створено культурологічний підхід, сутність якого відбито у принципі культуровідповідного виховання, творцями якого є Дж. Локк, К. Гельвецій, Й. Песталоцці і який вперше був сформульований у ХІХ ст. Ф. Дистервегом. У сучасному трактуванні передбачено, що виховання повинне ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях культури і будуватися відповідно до несуперечливих загальнолюдських цінностей і норм національних культур й особливостями, властивими населенню тих чи інших регіонів [18, с. 217].

Відтак, у численних трактовках поняття культури остання постає як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і

здібностей людини, виражених у типах організації життя і діяльності людей. Незважаючи на різні погляди у трактуванні терміну «культура», позиції багатьох учених збігаються в тому, що культура створена людиною й існує для людини, її розвитку й самовираження. Світ культури – це світ людини. Людина в культурі є її метою і результатом. У зв'язку з тим, що наші програми і технології орієнтовано на формування внутрішнього світу дитини, його цілісності й гармонійності, перед нами постала необхідність звернутися до поняття «світ».

«Світ» не випадково означає і всесвіт і мирність, – зазначав М. Реріх. – Не випадково ці два великих поняття об'єднано в одному звучанні. Світ всесвіту і світ людини невіддільні у своєму існуванні. М. Реріх закликав об'єднатися навколо знаку культури, щоб уникнути розпаду, руйнування світу навколо себе і в собі. Захист й утвердження культури, знання, краси – це шлях до нероздільності, гармонії світу всесвіту і людини, що дає плоди дозрівання і творчості [22, с. 189]. Такої позиції дотримувалися багато представників мистецтва, педагогіки, психології.

На значущості зіткнення зі світом культури, що створює унікальну початкову освіту й спрямовує розвиток внутрішнього світу дитини акцентували Б. Ананьєв, Л. Виготський, Н. Гусева, Е. Гусинський, О. Запорожець, Е. Ільєнков, О. Леонтьєв, В. Розін та ін.

Аналіз поглядів учених на трактування поняття «внутрішній світ» людини дозволив виявити схожість і відмінність у трактуванні. Так, внутрішній світ людини розуміється як сукупність властивостей особистості (Б. Ананьєв [1, с. 328]; суб'єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості (О. Бондаревська); «відсторонення від власного «Я» та його злиття зі світом цінностей» (Ю. Волков, В. Полікарпов [5, с. 13]); виникнення усвідомленої картини світу (Л. Виготський [7, с. 179]); індивідуальна система моделей світу (Е. Гусинський [8, с. 187]); «плоди» пізнавальної, проєктивної, ціннісно-орієнтаційної діяльності та духовного спілкування людей (М. Каган [13, с. 67]); базис особистісної культури, що ввібрав цінності пізнання, перетворення, переживання (В.А. Петровський [19, с. 51]); вираження в особистості моментів культури: об'єктивності, самопізнання, дисципліни, комунікації, творчості, духовної свободи, негентропійності (трансценування – за К. Юнгом [26, с. 171]).

Внутрішній світ дитини, у силу своєї «незасміченості», відкритості, довірливості, почуттєвого сприймання, завжди готовий відгукнутися на світ культури, що відкриває дорослий. Як же ввести дитину в дорослий світ безболісно і без страху – засобом знаків, які розуміються, і таємних знаків та символів культури.

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити такі напрямки в розробці проблеми: вивчення структури образу «Я» (І. Кон, Т. Шибутані, З. Фрейд, Е. Еріксон, К.Г. Юнг та ін.); умови становлення образу «Я» (Дж. Мід та ін.); класифікація образу «Я» (В. Джеймс та ін.); концепції

«Я» (Ж. Брукс-Ганн, М. Льюїс, Н. Непомняща, В. Столін та ін.); етапи розвитку «Я» (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.); фізичне «Я» (Б. Ананьєв, О. Мдивані, І. Сеченов, Н. Чамата, Є. Шорохов та ін.); свідомість і самосвідомість «Я» (В. Бехтерєв, І. Чесноков, В. Ядов та ін.); спілкування як механізм становлення «Я» (М. Бахтін, Л. Виготський, А. Лагутіна, М. Лісіна, Є. Родіонов та ін.); самооцінка (Г. Архирєєва, В. Гончаров, Р. Шакурова та ін.).

У дошкільному віці образ «Я» розвивається здебільшого в афективній сфері, у сфері самопереживання. В афективній сфері з'являються й розвиваються когнітивні компоненти ставлення особистості до себе. Образ «Я» дошкільника багато в чому визначається його «соціальними ролями». Дитина починає усвідомлювати себе носієм ролі і джерелом дій. Н. Непомняща відзначає, що за певних умов ця дифузія виокремлення себе, свого «Я» починає визначатися тими галузями відносин і дійсності, здійснення яких пов'язано для дитини з отриманням емоційних переживань, обумовлених «певним змістом». Слід відзначити, що під терміном «певний зміст» Н. Непомняща має на увазі, що він наповнений цінностями. Цінність, на думку вченої, характеризує ту сферу дійсності, відносин, діяльності, що є найбільш значущою для суб'єкта і через яку виокремлюється зміст його уявлень про себе, відбувається утвердження свого «Я» [17, с. 79]. У працях М. Котової було встановлено, що об'єктивно змістовий бік цінності – це значущий для дитини зміст, через який для неї виокремлюється її власне «Я» [17, с. 123].

Образ «Я» особистості – це її внутрішнє самовизначення через ставлення до ціннісних орієнтацій. Якщо розглядати діяльність людини, яка активно вглядається у картину Рембрандта, з позиції індивідуальної діяльності, відзначає А. Крилов, то ми маємо діяльність у системі «людина – предмет». Образ «Я», зауважує учений, містить ставлення особистості до норм культури і, отже, найбільш повно може бути зрозумілим й описаним у контексті міжособистісного спілкування. Внутрішній світ особистості формується і складається у ході спілкування, в його різноманітних видах. А саме в межах культури здійснюється утвердження особистості, її образу «Я» [14, с. 356].

Відтак, «внутрішній світ» людини і світ культури є сукупністю властивостей особистості, що є «плодами» пізнавальної, проєктивної, ціннісно-орієнтаційної та іншої діяльності й духовного спілкування людей. Це об'єднувальна властивість «внутрішнього світу» і світу культури, той факт, що кожна особистість збагачує, вносить у світ культури частку свого «внутрішнього світу» і навпаки, вказує на взаємозв'язок, взаємодоповнення, взаємозалежність двох «світів».

На підставі розглянутих нами понять «культура», «світ», «внутрішній світ», поряд з укоріненим у педагогіці принципом культуровідповідного виховання, враховуючи велике значення однієї з форм культури – мистецтво, що спрямоване на творчу діяльність людини зі створення уявного світу, який відтворює життєвий досвід в образах і символах,

виходячи з великої культурогенної здатності мистецтва, визначимо, яким шляхом педагогу краще провести підростаюче покоління, з метою введення дитини у світ культури з позитивом, інтересом, глудом.

Педагогічною умовою освітнього процесу розвитку і саморозвитку внутрішнього світу дитини є взаємопов'язані й самообумовлені його складові: зміст освітнього процесу, спеціально організований художній вид діяльності в усіх його напрямках. Метою цього освітнього процесу є створення умов для художньо-естетичного розвитку дітей і творчої самореалізації свого «Я» через знаково-символічну систему синтезованих мистецтв (музика, література, живопис, де домінує остання). Завдання повинні будуватися залежно від цілей і форми організації художньої діяльності дітей й реалізовуватися поетапно.

1. Перша група завдань – змістові, пов'язані із засвоєнням змістового боку твору та його цінностей: що зображено, про що розповідає, що хотів виразити художник, тобто усвідомити тему, сюжет, ідею й цінність твору (соціальний досвід мистецтва).

2. Друга група – зображувально-виразні, що дозволяють засвоїти знаково-символічну систему мистецтва, визначити специфіку мови того чи іншого виду мистецтв, сприйняти й оцінити виразно-зображувальні засоби (колір, композицію, ритм, мелодію, висоту звука, темп, епітети, образні порівняння тощо); встановити взаємозалежність між змістом і засобами виразності (професійна мова того чи іншого виду мистецтва), що забезпечує створення художнього образу твору, пізнати спосіб засвоєння мистецтва.

3. Третя група завдань – емоційно-особистісні. Вони пов'язані з формуванням емоційно-естетичної сфери дитини – відносин, потреб, основ естетичного смаку, чутливості до краси твору, усвідомлення морально-естетичних суджень художника, розвитком гами емоційно-естетичних проявів (захоплення, радості тощо).

4. Четверта група – культурно-ціннісна, що спрямована на формування духовно-ціннісного ядра особистості дитини, її внутрішнього «Я»: пізнавально-естетичних інтересів та здібностей, морально-естетичних якостей, культурно-комунікативних здібностей, уміння рефлексувати (самооцінювати, самоконтролювати), творчо сприймати мистецтво й реалізовуватися в ньому.

### Література

**1 Ананьев Б.Г.** Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с. **2. Библер В.С.** От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с. **3 Брунер Дж.** Психология познания. – М., 1977. **4 Волков Ю.Г.,** Поликарпов В.С. Человек. Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики, 2000. – 520 с. **5 Волков Ю.Г.,** Поликарпов В.С. Человек как космопланетарный феномен. – Ростов-на-Дону, 1993. – 45 с. **6. Выготский Л.С.** Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 179 с. **7. Выготский Л.С.** Развитие высших



психических функций. – М., 1960. – 321 с. **8. Гусинский Э.Н.** Образование личности. – М.: Интерпракс, 1994. – 291 с. **9. Давидович В.Е.** В зеркале философии. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 448 с. **10. Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – С. 134. **11. Ерасов Б.Г.** Социальная культурология: Пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 591 с. **12. Каган М.С.** Человеческая деятельность – М., 1988. – С. 235. **13. Каган М.С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 179 с. **14. Крылов А.А.** Психология: Учебник для студ. вузов / В.М. Аллахвердов, С.П. Безносков, В.А. Богданов и др.; Отв. ред. Крылов А.А. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 2004. – 752 с. **15. Культурология.** XX век. Энциклопедия. – Т. 1. – СПб.: Университетская книга; ООО «Алетейя», 1998. – 447 с. **16. Мир философии.** Человек. Общество. Культура. – М.: Полит. лит-ра, 1991. – Ч. 2. – 171 с. **17. Непомнящая Н.И.** Опыт системного исследования психики ребенка / Н.И. Непомнящая, М.Е. Котова, В.И. Слободчиков и др.; под ред. Н.И. Непомнящей; Науч. исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1975. – 231 с. **18. Педагогическая энциклопедия.** Словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. **19. Петровский В.А.,** Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993. – 88 с. **20. Полищук В.И.** Мировая и отечественная культура. – Екатеринбург, 1993. – Ч. 1. – С. 14. **21. Психологический словарь** / Авт-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с. **22 Рерих Н.К.** Врата в будущее. – Рига: Виеста, 1991. – 226 с. **23. Соколов Э.В.** Понятие, сущность и основные функции культуры. Учебное пособие. – Л., 1989. – 82 с. **24. Социологическая энциклопедия** / Под общ. ред. А.Н. Данилова. – Мн.: Бел Эн, 2003. – 384 с. **25. Философская энциклопедия** / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – Т. 3. – 740 с. **26. Юнг К.Г.** Конфликты детской души. – М., 1994. – 336 с.

In the article the phenomenon of culture is considered as factor of development of internal world of child from the point of view such sciences, as philosophy, sociology, psychology, pedagogics. Certainly concept «culture», «world», «internal world». A purpose, tasks, terms of introduction of child, is selected in the world of culture, world of art.

## ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОБІЗНАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Найважливішим, самобутнім і неповторним періодом у становленні особистості є дитинство. У цей час формується оцінка дитиною свого «Я», яка є регулятором її моральної поведінки, лежить в основі знань про свої права та обов'язки, на ній ґрунтуються такі почуття, як відповідальність, сором, провина, совість тощо. Тому, на нашу думку, саме в цей період потрібно починати підготовку дитини до життя, неабияку увагу приділяючи громадянському вихованню.

У сучасній українській педагогіці поняття «громадянське виховання» залишається невизначеним. Так, професор О. Вишневський визначає два вектори громадянського виховання: національний та демократичний [2]. Природа цих понять різна й дуже суперечлива, саме тому справжній громадянин сучасної держави має стати носієм двох цих ідей, примирити й узгодити їх у своїй свідомості.

Концепцією «Громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» визначено, що громадянське виховання – це «формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною» [4]. У свою чергу С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає визначення поняттю «громадянськість». На його думку, це «усвідомлення прав і обов'язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище» [3, с. 75]. Майже таке визначення поняттю «громадянськість» дає Н. Волкова. Вона вважає, що громадянськість визначає не лише духовно-моральну цінність, але й пов'язана зі світоглядною і психологічною характеристикою особистості. Саме вона визначає обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

З огляду на те, що в роботі з дітьми старшого дошкільного віку простежити та перевірити розвиток певних громадянських якостей досить важко, ми вводимо більш доцільне для роботи з дошкільниками поняття – громадянська обізнаність.

Під поняттям «*громадянська обізнаність*» ми розуміємо необхідний обсяг знань у галузі патріотичної, соціоморальної та правової освіти, яка визначається нормативно-правовими документами дошкільної освіти; уміння використовувати свої знання у вирішенні проблемних ситуацій та в повсякденному житті.

Громадянська обізнаність старших дошкільників має включати в себе правове, моральне та патріотичне виховання. Розглянемо кожний з цих компонентів більш детально.

Формування громадянської обізнаності в дошкільників передбачено «Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні» [1]. Так, одним із

показників життєвої компетентності дошкільника є формування комплексу уявлень дитини про держави, народи, нації, суспільство як узагальнені категорії, розуміння себе громадянином. Дитина повинна вміти вільно володіти такими поняттями як назва держави, розуміти, що Україна – це її рідна країна, знати столицю та великі міста України, розповісти про державні символи (впізнавати прапор України, знати гімн).

Громадянська освіта – це вимога часу, тому розвиток та вдосконалення її системи є актуальним завданням виховання підростаючого покоління.

Мета нашої статті – визначення критеріїв та рівнів сформованості громадянської обізнаності дітей старшого дошкільного віку.

Роботу було розпочато з вивчення «Базового компоненту дошкільної освіти в Україні», де чітко окреслено зміст і обсяг знань, умінь і навичок з проблем громадянської обізнаності. Він зорієнтований на системно організоване життя дитини дошкільного віку, створення таких соціально-педагогічних умов організації життєдіяльності, які допомагають їй якнайповніше самореалізуватися.

Формування ціннісної моральної та правової практики дітей – одне з найважливіших завдань. В основу роботи покладено основні міжнародні документи ЮНІСЕФ щодо прав дітей: Декларація прав дитини (1959 р.), Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990 р.). Використовано також Закон України «Про охорону дитинства», який визначає охорону дитинства в нашій країні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і встановлює основні засади державної політики у сфері реалізації прав дітей на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток.

Громадянська обізнаність формується в процесі цілеспрямованої та систематичної роботи. Аналіз теоретичних джерел (Вишневський О., Дерев'яно Н.), вивчення нормативно-правових документів, а також аналіз програм та методик Володарської М., Дуровського В., Калуської Л., Кононько М, Шалди Н. дали нам змогу визначитися з критеріями оцінки рівня громадянської обізнаності.

Ми визначили такі критерії та показники громадянської обізнаності дошкільників:

• Понятійний:

- уявлення про країну, її минуле, традиції, свята;
- знання про рідний край, рідне місто;
- знання про свою родину, старше покоління; родинні свята й традиції;
- уміння застосувати знання в процесі життєдіяльності.

• Термінологічний:

- поняття громадянин, патріот;
- поняття про закони, права та обов'язки, норми поведінки;
- знання державних символів (герб, прапор, гімн);
- уміння оперувати поняттями.

- Ідейний:
  - сформованість ставлення до країни, міста;
  - взаємовідносини з членами родини, старшими поколіннями;
  - громадянська спрямованість;
  - застосування знань у повсякденному житті;
  - громадянська спрямованість поведінки.

На основі критеріїв, відповідно до вимог програми ДОЗ ми виділили умовно три рівні сформованості громадянської обізнаності старших дошкільників (див. табл. 1).

Мета діагностування дітей дошкільного віку за визначеними критеріями полягає у виявленні знань дошкільників про Батьківщину, рідний край, родину. Вважаємо за необхідне виявити рівень розуміння дітьми таких понять як патріотизм, відданість, громадянин; ставлення дошкільників до старшого покоління, до родинних звичаїв та традицій.

Виходячи з цього положення, нами розпочато систему роботи, яка базується на таких принципах:

- демократичність, тобто пріоритетність прав людини й громадянина; виховання соціальної справедливості; формування толерантної солідарності; уміння приймати доцільні рішення, виходячи із загальнолюдських і національних цінностей. Цей принцип передбачає суб'єктний характер виховання й навчання, атмосферу взаємоповаги та довіру;

- зв'язок із практичною діяльністю, що передбачає формування пріоритетних умінь, які орієнтують дошкільників на соціальну взаємодію, а також уміння самостійно аналізувати різноманітні ситуації у своєму житті, приймати рішення та виконувати відповідні дії;

- орієнтування на активні позитивні соціальні дії; на розмаїття світу, що передбачає формування поваги до людини незалежно від належності до країни чи нації, виключення дискримінаційного підходу в поведінці дітей; виховання толерантного ставлення до різних точок зору.

У процесі формування громадянської обізнаності, на нашу думку, мають бути сформовані такі групи знань і умінь, що стануть основою для набуття навичок і ключових компетенцій:

- інтелектуальні: аргументовано відстоювати власну точку зору; толерантно вислуховувати точку зору іншої людини; обробляти й зіставляти отриману інформацію; розуміти проблему й бачити шляхи її розв'язання;

- комунікативні: співпрацювати з оточенням, бачити свою роль і своє місце у виконанні спільних завдань; шукати й знаходити компроміс; дотримуватись правил поведінки; брати до уваги вікові особливості спілкування;

- практичні: реалізовувати свої права й свободи; співвідносити свої права й свободи з обов'язками та загальноприйнятими правилами поведінки; любити та поважати батьків і родичів, людей навколо; любити свою Вітчизну – Україну – і пишатися нею; шанувати державні символи.

Таблиця 1

**Критерії та рівні громадянської обізнаності старших дошкільників**

Рівні	Низький	Середній	Високий
Критерії			
Понятійний	Має фрагментарне уявлення про Україну, не називає жодної традиції; у розповіді про родину спирається на щоденні події, називає рідне місто, але нічого не може розповісти про нього, знає імена найближчих членів родини	Знає, як називається країна, у якій ми живемо, визначає деякі найбільш яскраві українські традиції, має уявлення про рідне місто, визначає історичні місця; знає імена та прізвища найближчих членів родини, використовує знання в повсякденному житті	Знає, що живе в Україні, може розповісти про українські традиції та свята; має уявлення про козацьке минуле нашої країни, деякі факти історії; знає й поважає рідне місто; розповідає про родину, знає імена та прізвища старших членів родини. Використовує свої знання в грі та повсякденному житті
Термінологічний	Не може пояснити поняття; називає столицю України; не орієнтується в державній символіці; не орієнтується в регіональній символіці	Фрагментарно пояснює поняття, використовує односкладні відповіді; називає столицю України; знає державні символи, але не пояснює їх; орієнтується в символіці рідного міста. Оперує поняттями в стандартних ситуаціях	Уміє пояснити поняття, розуміє для чого потрібні право і закони; називає столицю України – Київ; може пояснити значення державних символів; знає символіку рідного міста. Уміє оперувати поняттями, залежно від ситуації
Ідейний	Поважає (слухає) лише близьких людей, дотримується деяких норм поведінки; не виявляє поваги до міста, бажає переїхати в інше місто або в іншу країну	Поважає старших, в основному дотримується норм поведінки в суспільстві; виявляє бажання збільшити кількість розважальних центрів у місті	Шанобливо ставиться до старших, уміє поводитись у суспільстві; поважає рідне місто, виявляє бажання покращити його в майбутньому

Таким чином, перед педагогами стоїть завдання надзвичайної ваги – виховання громадянина – патріота своєї Батьківщини, культурно освічену людину, яка гідно представлятиме свою державу у всесвітній спільноті.

Громадянське виховання має глибоке коріння, проте на сучасний момент воно потребує творчого вдосконалення, систематизації. Його ефективність забезпечує творчий характер педагогічної діяльності.

### Література

**1. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 62 с. **2. Вишневський О.** На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання. Вибрані науково-публіцистичні праці. – Дрогобич: Коло, 2005. – 176 с. **3. Гончаренко С.У.** Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. **4. Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти, 2001. **5. Програма** і методичні рекомендації з правового виховання дітей дошкільного віку «Я маленька людина» / Укл. М.М. Конько та ін. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС»ЛТД, 2005. – 80 с.

Theoretical bases of forming of civil knowledge of children of senior preschool age are analyzed in the article. The special attention is spared the analysis of rich in content components of civil knowledge and their integration.

УДК 378.14

Г. Тарасенко

### ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Активізація уваги до педагогічної діагностики в наш час не є випадковою. Педагогічна діагностика повинна стати нормою для кожного вчителя, який працює в умовах упровадження принципово нових педагогічних технологій і функціонування різних як за формою власності, так і за принципами побудови навчального процесу шкіл. Тому підготовка вчителя до педагогічної діагностики є вмотивованою необхідною й незамінною.

Дослідницька складова професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу набуває першорядного значення. Сьогодні потрібно якнайшвидше створити оптимальні умови для організації діагностичної діяльності майбутнього педагога. Особливої ваги це набуває в підготовці магістрів, оскільки, отримавши освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем, учитель повинен знати наукове підґрунтя педагогічної діагностики, розуміти її функціональні особливості, уміти вправно застосовувати з метою отримання прогнозованих позитивних результатів навчання й виховання учнів.

Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний позитивний досвід у розробці теоретичних передумов побудови педагогічного

процесу на діагностичній основі. Структура діяльності, її функції, вплив на психічні процеси та властивості особистості, механізми її вдосконалення досліджувалися К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, Л. Анциферовою, Л. Буєвою, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, С. Рубінштейном та ін.

Особливий інтерес викликають сучасні дослідження, що безпосередньо висвітлюють проблеми психологічної діагностики, (Л. Венгер, Ю. Гільбух, К. Гуревич, І. Дубровіна, Д. Ельконін, Я. Коломінський, Л. Фрідман, А. Фурман та ін.). Окремі аспекти діагностики досліджують вітчизняні педагоги В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, А. Ісайко, В. Козаков, О. Кочетов, К. Макагон, Ю. Мальований, С. Мартиненко, О. Мельник, Л. Момот, С. Операйло, І. Підласий, І. Распопов, М. Ржецький, Н. Розенберг Г. Цехмістрова, Й. Шамес та ін. Проблема використання діагностики в педагогічному процесі присвячені праці зарубіжних дослідників, зокрема, В. Бітінаса, Г. Вітцлака, К. Інгекампа, Д. Зеебаха, Г. Клауса, Е. Стоунса та ін. Підготовка до педагогічної діагностики дотично вивчається в дослідженнях, присвячених організації магістерської освіти (О. Безлюдний, Р. Гуревич, Г. Кіт, С. Романюк, С. Руснак, Г. Тарасенко та ін.). Проте дослідницька складова фахової освіти майбутніх магістрів потребує більш докладного наукового аналізу.

Метою нашої статті є презентація досвіду підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до діагностичної діяльності.

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що більшість учителів глибоко не усвідомлюють сутності й значення діагностичної діяльності, мають обмежений арсенал її методів. Такий стан зокрема ускладнюється тим, що поки цілісно не розкрито зміст компонентів діагностичної діяльності, не виявлено можливості педагогічних дисциплін у формуванні діагностичних умінь та не впроваджено систему поетапного формування компонентів діагностичної діяльності майбутнього фахівця в галузі освіти.

Уміння діагностувати ситуації, перевіряти методами логічного аналізу свої наміри, усебічно оцінювати завершені педагогічні проекти, виконувати експертні педагогічні оцінки належать до найголовніших професійних умінь педагога. В. Загвязінський резонно зазначає, що бути педагогом-дослідником – це значить уміти знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виділивши найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією тощо. Складність педагогічних явищ із незавершеністю їх логічного аналізу та недостатньою інформованістю про них, робить проблему наукового пошуку особливо актуальною [3, с. 15].

Уперше термін “педагогічна діагностика” був уведений німецьким ученим К. Інгекампом у 1968 р. На його думку, педагогічна діагностика не є частиною психодіагностики, а виконує роль самостійної наукової галузі. У німецькій педагогіці під педагогічною діагностикою розуміють усі дії в контексті дослідження педагогічних процесів, вимірювання їх ефективності, визначення можливостей індивіда щодо отримання освіти (особливо щодо індивідуального вибору бажаної спеціальності в системі професійної підготовки або в системі підвищення кваліфікації) [4, с. 6].

На сучасному рівні осмислення цієї проблеми педагогічну діагностику розуміють як систему технологій, засобів, процедур, методик і методів вивчення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об’єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв’язку із заходами, які можуть передбачити або здійснити (В. Вербець, Г. Кловак, І. Підласий, О. Рудницька та ін.).

Зокрема, І. Підласий вважає, що педагогічна діагностика покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їхнього зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації. Предметом педагогічної діагностики, у вузькому розумінні, є проектування оптимальних педагогічних процесів. Якщо проаналізувати її предмет ширше, то сюди необхідно віднести розв’язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування й практичну допомогу батькам та учням [9].

Нам імпонує позиція дослідників, які вбачають сутність педагогічної діагностики у вивченні результативності навчально-виховного процесу в школі на основі змін в рівні вихованості учнів та зростанні педагогічної майстерності вчителів (В. Бітінас, Н. Голубєв, О. Кочетов, Я. Коломінський, І. Прокоп’єв). З нашого погляду, педагогічна діагностика найперше покликана дати відповідь на такі питання: що і навіщо вивчати в духовному світі школяра й учителя, за якими показниками це робити, якими методами користуватись, де й коли використовувати результати інформації про якість педагогічної діяльності, яким чином навчити вчителів самопізнанню й самоконтролю.

Центральною ланкою педагогічної діагностики традиційно є вивчення особистості школяра. Позитивний досвід виховання знаходить відображення в таких показниках вихованості дітей як сформованість інтегративних особистісних якостей теоретична і практична готовність до праці, самоосвіти, самовиховання тощо. Проте не менш важливим об’єктом педагогічної діагностики є й сам учитель. Він, як правило, не завжди усвідомлює власні потенційні можливості. Допомогти вчителю побачити зону свого найближчого особистісного професійного розвитку – важливе завдання професійної діагностики. Знаменно, що дослідники, виокремлюючи функції педагогічної діагностики, наголошують на важливості виховувально-спонукальної функції (В. Бітінас, Н. Голубєв). З нашого погляду, педагогічна діагностика, спрямована на вчителя, спонукає педагога краще пізнати себе, власний внутрішній світ, зрозуміти



свою індивідуальну неповторність, оцінити фахову спроможність. Це позитивно впливає на коригування особистісної та професійної самооцінки, зміцнює мотивацію педагогічної діяльності взагалі.

У процесі фахової підготовки майбутніх магістрів початкової освіти на базі Інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського накопичено досвід залучення магістрантів до проведення діагностичних процедур щодо вивчення готовності студентів до екологічного виховання молодших школярів. Ми виходимо з того, що у зміст магістерської підготовки повинні обов'язково включатись способи самоконтролю, спрямовані на зміцнення *соціально-педагогічної антиципації* (прогнозування результативності педагогічного впливу щодо розв'язання глобальних екологічних проблем), а також *особистісної та професійної рефлексії* (самоаналізу власних ціннісних орієнтирів на зв'язок з природою та інтенсивності їх реалізації в практичній еколого-виховній роботі з дітьми).

Так, майбутні магістри початкової освіти в процесі фахової підготовки розробляють комплекси діагностичних процедур для виявлення структури ціннісних орієнтацій студентів щодо взаємодії з довкіллям; з'ясування особливостей розвитку в них емпатійних процесів в означеному контексті.

Зокрема, обов'язковою формою діагностики особистісної готовності майбутніх педагогів до розв'язання екологічних проблем є *аксіологічний зондаж*, зміст якого розробляють студенти магістратури. Так, результати діагностичних зрізів 2006 – 2008 рр. засвідчили, що поняття цінності природи як феномена соціального (а не лише біологічного) усвідомлено студентами випускного та передвипускного курсів лише частково. Переважна більшість студентів (83%) визначають власні екологічні орієнтири щодо навколишнього середовища на емпіричному рівні. Слабка загально-філософська підготовка з цієї проблеми не дозволяє їм порівняти власні позиції із ціннісними підходами до природи, виробленими культурою людства.

Зондаж мотивів ставлення майбутніх педагогів до природи виявив пістряву картину. Зокрема, широко представлені пізнавальні мотиви – 47%. Досить вагомою є частка утилітарних мотивів – 28%. Морально-естетична мотивація ставлення до природи розвинута, яскраво виражена у відповідях лише чверті опитаних студентів. Пізнавальний контекст ставлення до довкілля націлює їх на аналітичний підхід до оцінки природи, у якому домінує зацікавлена увага до найменших подробиць функціонування природних процесів. Поширений раціональний погляд на навколишній світ на фоні обчислювань конкретної користі природи для життя людини (утилітарний контекст). Слід зазначити, що відверто споживацьких мотивів виявлено не було. У той же час морально-естетична мотивація ставлення до природи зустрічається доволі часто. Однак співвідношення різних мотивів в структурі ставлення до навколишнього світу показало, що в більшості студентів такі мотиви не ієрархізовані й проявляються спонтанно.

Близько половини опитаних студентів виявили схильність до романтизованих форм сприйняття та оцінки природи. Так, значна кількість майбутніх учителів початкових класів (42%) сприймає довкілля на індивідуально-психологічному рівні, тобто проектуючи особистісні переживання на природу й перетворюючи її на своєрідний “фон” для власних думок і міркувань. Лише 22% опитаних студентів продемонстрували змістовний рівень сприйняття природи, для якого характерні багатомірність, ідеосенсорність реакції на її об’єкти та явища, а також комплексний підхід до їхньої оцінки на основі поєднання всіх контекстів – від утилітарного до морально-естетичного. Для таких педагогів природа є не стороннім об’єктом, не фоном для власного існування, а самоцінним суб’єктом взаємодії.

У той же час розуміння майбутніми педагогами естетичного потенціалу навколишнього середовища в більшості випадків (72%) є загальмованим і неточним. Так, студенти відчули значні утруднення під час диференціації категорій “прекрасне”, “естетично виразне” щодо оцінки природи. Інтуїтивно відчуваючи різницю між ними, педагоги все ж таки не змогли чітко визначити суттєву межу, яка відділяє ці категорії. У більшості випадків учителі ототожнюють прекрасне й естетично виразне, адже не володіють способами естетичного аналізу об’єктів і явищ природи. Зондаж естетичних уподобань педагогів щодо природи підтвердив картину аморфного розуміння ними естетики навколишнього середовища – 68% опитаних віддали перевагу максимально яскравому, екзотичному в природі. Розуміння естетичної цінності життєвих механізмів у природі (краси життя) усвідомлюють у власних оцінках лише 24% опитаних майбутніх учителів.

Неправильні оцінні стереотипи, широкий утилітарний контекст оцінок, їхній зв’язок з вітальною безпекою людини зумовили хибне розуміння частиною студентів категорії “потворне” щодо оцінки природи. Більше половини опитаних (52%) відносять до потворних численні об’єкти та явища природи, що позбавляє їх права на естетичну виразність, ціннісну значущість і самодостатнє існування (найнижчий “естетичний статус” у студентських оцінках отримали: жаба, змія, павук, плазуни, комахи, ожеледиця, землетрус, вулкан, болото, калюжа, мряка та ін). Подальше опитування з’ясувало особливості тлумачення потворного в природі: до цієї категорії студенти, як правило, відносять небезпечне (жахливе), неприємне (огидне), шкідливе для господарської діяльності людини. Такий аксіологічний підхід є яскравим свідченням небезпечного егоцентризму, який диктує детальне врахування власних вітальних потреб на фоні ігнорування вітальних потреб природи.

Лише 32% студентів однозначно відкинули можливість існування потворного в здоровій природі. Категорія “потворного” в таких оцінках трансформується в “спотворене”, до якого вчителі відносять аномальне в природі (мутанти, вирубані ліси, забруднені водоймища, занедбані землі та ін).

Студенти магістратури залучаються також до *адаптації розроблених раніше діагностичних методик* з метою розширення діапазону дослідницьких процедур. Так, задля визначення конфлікту між професійно бажаним (важливим) і професійно доступним (посильним) у структурі екологічної та професійної свідомості майбутніх учителів було адаптовано методика Є.Б. Фанталової “Рівень співвідношень “цінності” й “доступності”. За результатами обробки отриманих даних, сума розходжень між “важливим” і “посильним” презентує достатньо виражений конфлікт між професійно бажаним (тобто таким, що усвідомлене студентами як професійно важливе) і професійно доступним (тобто таким, що є посильним для студентів на даному етапі готовності).

Методика передбачала попарне ранжування цінностей (загальнолюдських і виховних):

1. Любов до природи як до творця життя.
2. Любов до себе як до частини природи.
3. Уміння зберегти здорову природу навколо.
4. Уміння зберегти здорову природу в собі.
5. Уміння навчити інших цінувати життя в природі.
6. Уміння співпереживати з природою радість і сум.
7. Уміння виокремлювати в природі корисне.
8. Уміння виокремлювати в природі естетично виразне.
9. Бажання безпосередньо спілкуватися з живою природою.
10. Уміння навчити інших милуватись природою.
11. Бажання насолоджуватись художніми образами природи (в літературі, музиці, образотворчому мистецтві, кіно тощо).
12. Уміння долучити інших до мистецьких шедеврів на теми природи.
13. Бажання творчо оспівувати й примножувати красу природи.
14. Уміння спонукати інших до творчого освоєння природи.

***Матриця 1. Порівняння понять-цінностей на основі більшої людської і професійної важливості (у запропонованих парах обрати ту цінність, яку вважаєте більш важливою, обвести кружечком).***

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14

1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14

1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14

1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14

1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14

1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14

1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14

1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14

1 10 2 11 3 12 4 13 5 14

1 11 2 12 3 13 4 14

1 12 2 13 3 14

1 13 2 14

1 14

***Матриця 2. Порівняння понять-цінностей на основі більшої доступності (професійної посильності)***

1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6 7 7 8 8 9 9 10 10 11 11 12 12 13 13 14

1 3 2 4 3 5 4 6 5 7 6 8 7 9 8 10 9 11 10 12 11 13 12 14

1 4 2 5 3 6 4 7 5 8 6 9 7 10 8 11 9 12 10 13 11 14

1 5 2 6 3 7 4 8 5 9 6 10 7 11 8 12 9 13 10 14

1 6 2 7 3 8 4 9 5 10 6 11 7 12 8 13 9 14

1 7 2 8 3 9 4 10 5 11 6 12 7 13 8 14

1 8 2 9 3 10 4 11 5 12 6 13 7 14

1 9 2 10 3 11 4 12 5 13 6 14

1 10 2 11 3 12 4 13 5 14

1 11 2 12 3 13 4 14

1 12 2 13 3 14

1 13 2 14

1 14

Обробка результатів

Потрібно обрахувати, скільки разів кожне поняття домінувало за рівнем посильності. Усе “важливе” й “посильне” ранжується окремо. Після цього відбувається порівняння рангів “важливого” і “посильного”, визначаються величини розходжень між кожним. У підсумку підраховується інтегральний показник, який дорівнює сумі розходжень за модулем для всіх запропонованих понять-цінностей. Сума розходжень корелює із силою внутрішнього конфлікту між професійно бажаним і професійно доступним.

Якість особистісно-професійної реакції студентів на болючі проблеми докільця значною мірою залежить від їхньої здатності до емпатії. Тому для виміру рівня розвитку цієї здатності було адаптовано методика І.М. Юсупова, що дозволило визначити рівні емпатійності щодо природи (відповідно до шкали розвиненості емпатійних тенденцій).

**Мета застосування методики:** визначення вміння майбутніх учителів поставити себе на місце природи (об’єктів, явищ, істот) і виявити довільну емоційну чутливість до емоційних станів природи (зокрема, живих істот). Методика передбачає відповіді на запропоновані твердження: “не знаю” (0 балів); “ні, ніколи” (1 бал); “інколи” (2 бали); “часто” (3 бали); “майже завжди” (4 бали); “так, завжди” (5 балів):

1. Мені більше подобаються книги про природу, ніж книги із серії “Життя видатних людей”.
2. Людину дратує прив’язливість тварин.
3. Мені подобається глибоко аналізувати причини екологічних негараздів у нашому місті (країні, планеті).
4. Серед усіх музичних напрямків віддаю перевагу екологічному джазу.
5. Занадту дратівливість хворої тварини потрібно стерпіти.
6. Хворій тварині (рослині) можна допомогти навіть співчуттям і ласкою.
7. Людині не варто втручатися в конфліктні ситуації в житті природи.
8. Кішки дуже чутливі до образи, навіть без причин.

9. Коли я в дитинстві чув сумну історію (бачив фільм) про ображених тварин, то плакав.
10. Роздратування мого (сусідського) собаки впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається роздивлятися анімалістичні картини (про тварин), ніж натюрморти.
13. Я завжди все прощаю тваринам, навіть коли вони агресивні щодо мене.
14. Якщо кінь погано тягне, його потрібно бити батогами.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті природи, то відчуваю, що це відбувається ніби зі мною.
16. Господарі завжди ставляться до своїх тварин справедливо.
17. Коли я бачу, як гризуться собаки, то втручаюсь.
18. Я не звертаю уваги на погані настрої мого собаки (кота, пташки).
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відклавши інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози лише в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому бездомних котів і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Спостерігаючи за сторонньою людиною, хочу вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві тварини ходили за мною вервечкою.
26. Якщо я бачу скалічену тварину, то намагаюсь чимось зарадити.
27. Людині стане легше, якщо вислухати її скарги.
28. Якщо я бачу брутальну поведінку інших щодо природи, то намагаюсь не попадати в число свідків.
29. Тваринам подобається, коли я пропоную їм розваги.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрої свого господаря.
31. З конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно.
32. Якщо собака плаче (скавучить), на те є причини.
33. Людина повинна повсякчас турбуватись про "братів менших".
34. Мені хочеться зрозуміти, чому природа буває задумливою й сумною.
35. Безпритульних домашніх тварин потрібно відловлювати й знешкоджувати.
36. Якщо мені нав'язують обговорення гострих проблем (у тому числі екологічних), я переключаю розмову на іншу тему.

**Шкала розвиненості емпатійних тенденцій:**

Від 82 до 90 балів – дуже високий рівень емпатійності. У спілкуванні з природою індивід витончено, як барометр, реагує на стан об'єктів, явищ, живих істот. Нерідко відчуває комплекс вини перед знівеченою людиною природою. Страждає при вигляді скаліченої тварини.

Відчуває гостру потребу допомогти природі. Схильний вимагати такої ж альтруїстичної поведінки щодо природи від інших.

Від 63 до 81 бала – високий рівень емпатійності. З щирою зацікавленістю індивід ставиться до природи. Емоційно чутливий, довірливий, великодушний відгук на проблеми довкілля. В оцінці екологічних проблем схильний довіряти почуттям та інтуїції, а не аналітичним висновкам. Схильний до конструктивних дій щодо порятунку природи від екологічних негараздів.

Від 37 до 62 балів – нормальний рівень емпатійності. Реакцію на природу не можна вважати “товстошкірою”, у той же час і не варто вважати її особливо чутливою. Усі емоційні прояви знаходяться під самоконтролем. Під час зайвих впливів почуттів (у книгах, кінофільмах) втрачається терпіння. Немає розкутості почуттів, і це заважає повноцінному сприйманню природи.

Від 12 до 36 балів – низький рівень емпатійності. Емоційні прояви в житті природи здаються незрозумілими й позбавленими сенсу. Перевага віддається конкретним справам, а не спілкуванню з природою. Прибічник раціональних рішень, прагматичних оцінок. Позиція щодо природи та її проблем характеризується певною відчуженістю.

11 балів і менше – дуже низький рівень емпатійності. Немає взаєморозуміння з навколишнім світом, у тому числі з природою. Занадта центрованість на власній персоні. Іронічне ставлення до будь-яких проявів почуттів. Певна індіферентність щодо екологічних проблем.

Студенти магістратури здійснюють також *діагностику якості творчо-проективної діяльності студентів випускного курсу* (освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст). У контексті вивчення педагогічних дисциплін та підготовки до ДЕК студентам-випускникам традиційно пропонується підготовка й захист індивідуальних еколого-виховних проєктів (Наприклад: Відкрию дітям дивосвіт природи. Як поєднати моральне та екологічне виховання дитини. Естетика природи – учням тощо). Мета виконання таких проєктів – теоретико-методичне втілення власних педагогічних ідей, які мають конструктивно-прогностичне значення для гармонізації стосунків дитини з природою.

Магістранти залучаються до розробки критеріїв оцінки виконаних педагогічних проєктів. Результатом колективної роботи є створення критеріального апарату діагностики ефективності виховних проєктів (доречність і ґрунтовність використання класичної педагогічної спадщини; знання найновіших наукових досліджень з обраної проблеми; самостійність та критичність осмислення сучасних освітянських тенденцій; прогностичність екологічного бачення; проєктивність педагогічного мислення; експресивність втілення власної еколого-світоглядної позиції; креативність методичної пропозиції та ін.).

Таким чином, діагностична діяльність майбутнього магістра початкової освіти є однією з центральних складових його фахової підготовки, підтверджує значну ефективність формування його творчо-педагогічного потенціалу. У

процесі діагностичної діяльності фахівець найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки не лише поліпшує власний рівень теоретичних знань – він набуває вміння глибоко аналізувати процес педагогічної діяльності (як своєї, так і інших), оцінювати її результати, формулювати висновки та пропозиції щодо корекції та усунення виявлених недоліків.

### Література

**1. Борисов В.В.** Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: – К., 1997. – 22 с. **2. Вербець В.В.** Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді. – Рівне: РДГУ, 2005. – 147 с. **3. Загвязинский В.И.** Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с. **4. Ингекамп К.** Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с. **5. Кіт Г.Г., Тарасенко Г.С.** Магістерська робота з педагогіки початкової освіти: Навч.-метод. посіб. – Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2006. – 86 с. **6. Кловак Г.Т.** Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 12. – С. 253 – 256. **7. Макагон К.В.** Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. Вип. 5 / Ред. кол.: Л.І. Даниленко та ін. – К.: Логос, 2001. – С. 66 – 74. **8. Мартиненко С.М.** Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 434 с. **9. Мельник О.М.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Запоріжжя, 2002. – 21 с. **10. Підласий І.П.** Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. –К.: Україна, 1998. – 343 с. **11. Руснак І.С., Романюк С.З.** Магістерська робота з педагогіки: Навч.-метод. посібник. – Чернівці: Рута, 2005. – 207 с.

The experience of future Masters' of Primary Education training for diagnostic activity is presented in the article.

УДК 378.147:372:808.5

**В.В. Тарасова**

### **РИТОРИКО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У сучасному світі дуже важливо вміти знаходити шляхи до спілкування. Уміння розуміти й переконувати, слухати та чути дається не

в процесі самовиховання. Воно також здійснюється спеціальним навчанням, оволодінням цілою системою розумово-мовних операцій. Система була створена стародавніми філософами й отримала назву – риторика.

Розвиток риторики як науки в Україні бере свій початок з уведення її як предмета в братських школах. Обов'язковою навчальною дисципліною вона стала в Києво-Могилянській академії. Курс риторики читався такими видатними професорами як С. Яворський, И. Кононовичем-Горбацький, И. Гизель, Ф. Прокопович, Г. Коніський та ін. У навчальних курсах з риторики йшла мова про мету та завдання, визначалися поняття та категорії. В одному з них говорилося: «Метою риторики є «служіння благу». Дар красномовства залежить не тільки від природи, але й від навчання й вправління»[6, с. 26].

Риторика розвивалась на стику філософії й словесності, а також деяких суміжних наук – логіки, етики, естетики, еристики, лінгвістики. Уявлення про риторику як синтез науки, мистецтва, педагогіки були закладені в греко-латинській і візантійській культурах .

На сучасному етапі риторика повинна посісти гідне місце серед гуманітарних наук. Як наука, вона має певну системність, що є відбиттям системності й взаємозв'язку мислення людини та його мовлення. У процесі формування гармонічної риторичної особистості роль першооснови відводиться саме риториці, яка єднає досягнення інших фундаментальних гуманітарних наук.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що сучасні дослідження в основному присвячені розгляду різних аспектів професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів. В останній час розроблялися окремі аспекти риторичної підготовки майбутнього вчителя і формування в студентів навичок монологічного висловлювання, мовленнєвих якостей учителя, комунікативної підготовки майбутніх учителів. Визначалися функції мовлення в педагогічному процесі, розглядалися проблеми педагогічної творчості й ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності, а також зміст і технології навчання риторики майбутніх учителів. Ці дослідження були проведені у вищих навчальних закладах такими науковцями як М. Вашуленко, Н. Ільїн, А. Капська, О. Кретова, Л. Кондрашова, С. Крисюк, Н. Кухарев, Т. Ладиженська, М. Лазарєв, М. Петров, Л. Ткаченко та ін.

Роботи відомих педагогів довели необхідність упровадження курсу риторики при підготовці майбутніх фахівців.

Але аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що на сучасному етапі, на жаль, недостатньо окреслені шляхи формування риторичної вправності студентів на різних етапах вузівського навчання дошкільного факультету. Не до кінця визначеними є функції педагога в здійсненні навчання. Майже відсутні науково обгрунтовані й



експериментально перевірені методичні рекомендації щодо формування риторичної вправності майбутніх дошкільних працівників.

Незважаючи на важливість усіх наукових досліджень у галузі, ступінь розробки проблеми формування риторичної вправності студентів дошкільного факультету є недостатнім. Так, вимагають обґрунтування компоненти її змісту з урахуванням нових підходів до процесу навчання, необхідно уточнити критерії, показники й рівні професійно-комунікативної компетентності, розробити технології формування риторичної компетентності студентів-дошкільників тощо.

Виникла необхідність риторичної підготовки майбутніх вихователів на дошкільному факультеті в процесі дослідження проблеми педагогічної творчості й ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності, адже вимоги до особистості та професійної якості вихователя дошкільного навчального закладу постійно підвищуються.

Актуальність теми в тому, що в сучасному суспільстві необхідний педагог, який майстерно володіє мистецтвом взаємодії з дітьми, колегами, батьками, що вміє заздалегідь передбачати складності та прогнозувати результати, оперативно знаходити оптимальні педагогічні рішення в нестандартних ситуаціях.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування риторичної вправності майбутніх вихователів на дошкільному факультеті вищих навчальних закладів у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості і ролі риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності.

За визначенням Платона, риторика це є вправність, тобто це вміння, спритність, яким можна навчитись, розвинути в собі [4, с. 3 – 17].

Риторична вправність це майстерне володіння мистецтвом красномовства [5, с. 186].

Красномовство – майстерність (іноді – мистецтво) усного мовлення, здібність говорити переконливо, цікаво, красиво, виразно, на вищому рівні мовленнєвої культури.

Вищий рівень мовленнєвої культури – дотримування сукупності вимог щодо загальної культури та культури мовленнєвого спілкування.

Загальна культура – система духовних форм забезпечення життєдіяльності людини.

Культура мовленнєвого спілкування – це такий вибір і застосування мовних засобів, що в спілкуванні при додержанні мовних норм та етики дозволяють отримати найбільший ефект від поставлених комунікативних завдань.

Педагогічне спілкування – таке спілкування педагога з дітьми у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності для правильного формування особистості дитини, забезпечує доброзичливий емоційний клімат навчання, управління соціально-психологічними процесами в

колективі й дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вихователя.

Тому до мови вихователя пред'являються серйозні вимоги:

- мова повинна бути абсолютно грамотною, літературною;
- особливій уваги потребує культура мови, її етика;
- структура мови повинна відповідати віку дітей.
- зміст мови повинен суворо відповідати розвитку дитини, її уявленням і інтересам;
- точність, ясність, простота мови;
- регулювання темпу мови;
- регулювання сили голосу;
- мова повинна бути емоційна, образна, виразна, відбивати інтерес, увагу, любов до дитини;
- володіти прийомами майстерності. необхідними для впливу на мовлення дитини.

Досягти цього можна лише в результаті тривалого спеціального навчання, відмінного володіння граматичною, лексичною, фонематичною стороною мовлення, а також самовдосконаленням.

Дитина виховується в стихійному мовному середовищі, яке може бути сприятливим і несприятливим для мовного розвитку дитини, а також і для загального психічного стану. Майбутній вихователь навчального дошкільного закладу повинен знати всі основи специфіки засвоєння дітьми функції мови, тому що саме в цей час, у період дошкільного дитинства, діти починають оволодівати елементами функцій мови. Цей процес, на думку Л.С. Виготського, відбувається в комплексі, у взаємозв'язку, а рівень розвитку однієї функції залежить від рівня розвитку іншої [2]. Роздивляючись процеси засвоєння функціонального значення слова дітьми дошкільного віку, можна відмітити, що оволодіння рідною мовою як засобом і способом спілкування й пізнання є одним з найважливіших надбань дитини в дошкільному дитинстві. Мова – критерій психічного розвитку дитини.

Рівень розвитку мови визначає й проектує розвиток дитини. Дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку й засвоєння мови. Саме в період дошкільного дитинства діти починають оволодівати елементами основних функцій мови, а їхнє недорозвинення може привести до відставання в психічному розвитку дитини.

Мова – соціальний фактор, який сприяє спілкуванню дітей з дорослими. Спілкування впливає на ускладнення змісту й структури мовлення дитини, тому інтереси розвитку мови потребують поступового розширення й поглиблення її соціальних зв'язків.

Тому не можна уявити педагога-дошкільника без оволодіння мовленнєвою вправністю, так як основною спілкування з дитиною є такт і вміння педагога передавати відомості дітям, які впливають на позитивний розвиток дитини. Необхідно підкреслити, що в роботі з дітьми важливе використання ефективних методів, які сприяють

особливій атмосфері спілкування дорослого з дитиною. А це допомагає розкривати й розвивати потенційні можливості маленької людини, її скриті творчі сили й кращі якості.

Формування риторичної вправності майбутніх фахівців з дошкільної освіти сприяє реалізації творчого потенціалу як освітянина, так і вихованця, забезпечує основні напрямки навчання й виховання засобом переконуючого слова, визначає найбільш ефективний вплив на особистість дошкільника, розвиває важливі компоненти педагогічної культури.

Таким чином, необхідно розробити комплексно – цільову систему диференційної підготовки випускників педагогічних вищих навчальних закладів до успішного спілкування в професійній сфері.

### Література

1. Білоус О., Маслова-Лисичкіна Н. Глобалізація розвитку і соціальна безпека // Віче. – 2001. – № 5. 2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. 3. Пелепейченко Л.М. Основи теорії мовної комунікації. – Харків, 2005. – С. 29. 4. Рождественский Ю.В. Теорія риторики. – М., 2000. – С. 3 – 17. 5. Словарь синонимов. Справочное пособие. Л. – 1975 г., С. 186. 6. Чибисова Н.Г., Тарасова О.И. Риторика. – Харьков, 2003. – С. 261.

This article deals with need of forming rhetorical culture of future educators in a process of studying problem of pedagogical creation and role of rhetorical-speaking component in the structure of pedagogical activity on the preschool faculty in the institutes of higher education.

УДК 378.034 (05)

А.А. Токман

### ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МВС УКРАЇНИ

Особливості розвитку сучасного суспільства, соціально-економічні зміни ставлять перед освітньою системою МВС України завдання вдосконалення об'єктивної і якісної діагностики індивідуальних можливостей і досягнень курсантів. Стратегія розвитку сучасної освіти визначає потребу в розробці квалітативних технологій діагностування рівнів сформованості моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України, а також їхніх навчальних досягнень у цілому. Особливо важливо діагностувати показники сформованості моральних якостей у курсантів на освітніх етапах – початок навчання в навчальному закладі МВС України і його закінченні [2, с. 107].

Проведений педагогічний аналіз наукової літератури з питань педагогічної діагностики сформованості моральних якостей свідчить про те, що на сьогоднішній день відсутні чітко визначені валідні методики, які були б орієнтовані на пряме вивчення рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України. В існуючих методиках перевірки якості цілісного освітнього процесу в частині, що спрямована на формування моральних якостей курсантів, не представлені чіткі критерії його оцінювання, не визначені можливості об'єктивного аналізу його результатів. М. Яхнін указує на те, що при оцінюванні навчально-виховного процесу недостатньо використовуються кваліметричні процедури, експертні й математико-статистичні методи [7, с. 112]. Разом з тим, застосування кваліметричного (від лат. qualis – методи кількісної оцінки якості педагогічного процесу [6, с. 607]) підходу дозволяє більш обґрунтовано підійти до оцінювання не тільки рівнів знань, умінь, навичок, але й сформованості моральних якостей в освітньому процесі.

Цієї ж думки притримуються Ю. Максименко і Г. Матвєєв, які зазначають, що сучасні проблеми виховання набувають усе нових напрямків, але незмінними залишаються завдання, пов'язані з розвитком моральних якостей особистості. Реалізація цього процесу вимагає не тільки впровадження активних форм і методів педагогічної дії, але й адекватних методів оцінки їхньої ефективності. Найбільш прийнятними в педагогічній діяльності є методи, що реалізуються за допомогою засобів кваліметричної діагностики [5, с. 67]. Мета діагностики результатів виховної роботи полягає в тому, щоб за допомогою певних кваліметричних засобів провести об'єктивну оцінку моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України. При цьому, як зазначає А. Кравцов, необхідно пам'ятати, що одна й та ж моральна якість, як правило, має подвійну функціональну природу щодо її значення й продуктивності. В одних ситуаціях одна й та ж якість виступає як «сильна», а в інших – як «слабка» [4, с. 69].

Мета статті – проаналізувати основні підходи до педагогічної діагностики моральних якостей у курсантів та розробити анкети оцінювання рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України.

Сучасну ситуацію в теорії і практиці діагностування сформованості моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України можна охарактеризувати *суперечностями*, що склалися, між потребою педагогічних працівників у діагностиці рівня сформованості моральних якостей на різних етапах освітнього процесу і недостатньою розробленістю технології їхньої діагностики в педагогічній практиці; необхідністю в об'єктивній і якісній діагностиці рівня сформованості моральних якостей курсантів і недостатньою розробленістю валідного педагогічного інструментарію для її оцінювання.

У роботах російських учених, присвячених педагогічній кваліметрії (Г. Азгальдов, А. Казарінов, А. Мірошніченко, В. Міхеєв В. Огорелков, В. Панасюк, В. Черепанов та ін.) визначена концептуальна модель технології оцінювання рівня сформованості моральних якостей, яка відображає послідовний взаємозв'язок алгоритмів (анкетування, валідизації, оцінки рівня сформованості моральних якостей) і визначає послідовність дій, виконання яких дозволяє отримати оцінку рівня сформованості моральних якостей курсантів у цілісному освітньому процесі. Як зазначають Ю. Максименко та Г. Матвеев, методики оцінювання рівнів сформованості моральних якостей та обробки, результатів анкетування сприяють ефективному проектуванню й конструюванню вимірювальних засобів, їхній експертизі й дозволяють здійснити індивідуалізацію навчання, з урахуванням особистості й можливостей курсантів [5, с. 82].

Педагогічна технологія оцінювання рівня сформованості моральних якостей, яка заснована на системному та кваліметричному підходах, забезпечує функціонування освітнього процесу як соціально-педагогічної системи, цілісний розвиток особистості курсантів, визначає достатній, задовільний і незадовільний рівні сформованості в них моральних якостей і сприяє її об'єктивній оцінці в навчально-виховному процесі.

Аналіз праць українських учених (М. Ануфрієв, О. Бандурка, О. Ярмиш) також показав, що на теперішній час у навчально-виховному процесі з підготовки майбутніх працівників міліції відсутня єдина думка про те, якою повинна бути модель формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України, скільки рівнів вона може в себе включати й використання яких кваліметричних методик оцінювання рівня сформованості моральних якостей у курсантів буде забезпечувати достатню ефективність контролю й сприятиме адекватному моніторингу якості освіти в частині морального навчання та виховання [1, с. 168].

На підставі аналізу ряду робіт, присвячених проблемам діагностики структури знань й вмінь курсантів, їхніх властивостей і особистісних якостей ми пропонуємо в якості основного інструментарію діагностики рівня сформованості моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України використовувати кваліметричні анкети-вимірювальники. Запропонована технологія діагностики включає процедури валідизації анкети й визначення її надійності як контрольного вимірювального інструменту.

Нами розроблені анкети оцінювання рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України, засновані на самооцінці самих курсантів та експертному оцінюванні моральних якостей курсантів командно-викладацьким складом навчального закладу (див. додатки 1, 2), які дають можливість оцінити на оптимальному, допустимому й критичному рівнях ступінь розвитку моральних якостей кожного курсанта за наступними категоріями: ставлення до Батьківщини, до суспільства, до службової діяльності, до інших і до себе.

Розроблена нами анкета відноситься до письмових анкет і включає три форми питань: прямі, непрямі й тестові. У цих формах питань смислове навантаження несуть окремі слова, позначаючи моральні якості (для прямих питань), закінчені і незавершені фрази і речення (для тестових питань) та завдання-речення, що описують різні ситуації (для непрямих питань).

Проведений нами контент-аналіз та семантичний аналіз визначених нами моральних якостей, які ввійшли до анкети, за допомогою тлумачного словника російської мови С. Ожегова, словника з етики, Радянського енциклопедичного словника, філософського словника, Російської педагогічної енциклопедії, Тлумачного словника живої великоросійської мови В. Даля, етимологічного словника української мови дозволив їх конкретизувати відповідно до їхнього прояву в системі відносин особистості до оточуючої дійсності.

Пілотажне дослідження, у якому взяли участь 604 курсанти, які не входили до складу експериментальної та контрольної груп, виявило що запропоновані нами дефініції моральних якостей, розуміються респондентами інакше, тобто в 78,8% (477 респондентів) випадків спостерігається розходження в семантизації понять, за рахунок різного сприйняття значень багатозначних слів, що свідчить про низьку прогностичну валідність запропонованої анкети.

Для того щоб наукові терміни перекласти на мову респондента, нами була проведена процедура операціоналізації понять, у ході якої початкові теоретичні поняття трансформувалися в емпірично сприймані індикатори. Після збору емпіричної інформації відбувається «сходження» від індикатора до початкових теоретичних понять-показників.

Основні результати, отримані в ході пілотажного дослідження, свідчать про наступне:

- більше тридцяти найменувань моральних якостей особистості, із п'ятдесяти запропонованих, респонденти пояснювали інакше, ніж вони визначаються в словниках;
- пояснення запропонованих термінів через добір синонімів більшості опитаних давався значно легше, ніж їхнє тлумачення;
- спостерігалися значні варіації при поясненні моральних якостей у різних респондентів, як при доборі синонімічних рядів, так і при їхньому тлумаченні. Синонімічні ряди, складені за наслідками досліджень в одних навчальних групах, при пред'явленні курсантам в інших групах легко пізнавалися й однаково інтерпретувалися.

Результати дозволили зробити ряд висновків:

- застосування термінів як індикаторів, що позначають моральні якості особистості, як правило, призводить до неточного й неоднозначного розуміння на рівні буденної свідомості курсантів; використання синонімічних рядів, що існують на рівні буденної свідомості як індикаторів моральних якостей особистості, значно підвищує адекватність їхнього розуміння за рахунок загального смислового ядра синонімічного ряду, і може використовуватися при конструюванні

питань анкет, при цьому не тільки зростає якість отриманої інформації за рахунок точності сприйняття, але й економиться простір анкети, час проведення дослідження, спрощується процедура створення інструментарію письмових опитувань;

– оскільки вербальне комунікативне середовище молоді володіє підвищеною рухливістю, вивчення моральної свідомості курсантів за допомогою синонімічних рядів вимагає попереднього уточнення значення загальнозживаних термінів на рівні буденної свідомості.

Ми пропонуємо надійність анкетних даних вимірювати за допомогою повторного її проведення на тій же виборці респондентів через два тижні після першого анкетування за допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона [3, с. 121]. При цьому, емпіричне значення коефіцієнта валідності як лінійна або рангова кореляція між двома рядами значень: анкетними балами й сумарними балами експертної оцінки.

Таким чином, створення й застосування кваліметричних засобів оцінювання, розроблених на основі технологій анкетування з використанням методу групових експертних оцінок дозволить оцінювати рівні сформованості моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України та виявляти динаміку їхніх змін у навчально-виховному процесі.

Необхідно зазначити, що в результаті проведеного аналізу різних моделей виховання й морального розвитку особистості курсантів виявлено ряд нових проблем, які вимагають подальшого вивчення та впровадження в системі освіти МВС України, а саме: визначення педагогічних засад формування моральних якостей у курсантів навчальних закладів МВС України, які повинні передбачати кваліметричну оцінку рівня сформованості їхніх моральних якостей на різних етапах навчання.

### **Анкета оцінки рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України**

Переконливо просимо Вас узяти участь у невеликому дослідженні, результати якого будуть використані в наукових інтересах. Ваша участь має для нас велике значення, але вона буде корисною тільки в тому випадку, якщо Ви віднесетеся до справи серйозно.

1. П.І.П. \_\_\_\_\_
2. Ваш вік: \_\_\_\_\_ років
3. Перед вами список різноманітних якостей людини, які знаходяться у випадковому порядку. Вам необхідно вказати, яка із цих якостей, на вашу думку, повинна бути важливою і необхідною для працівника ОВС. Навпроти цієї якості поставте цифру 1. Знайдіть другу до важливістю й значущою якість, потім – третю і т.д. Роздивіться й пронумеруйте всі наведені якості.

– Патріотичність (проявляє любов до Батьківщини).

– Громадянськість (інтегративна якість особистості, яка характеризує рівень самосвідомості людини, її здатність виконувати свої обов'язки на користь народу).

– Гуманістичність (проявляє людяність у ставленні до інших).

– Принциповість (дотримується твердих принципів).

– Самовідданість (працює з повною віддачею сил, знань).

– Вірність міліцейському обов'язку.

– Відповідальність (високо розвинене почуття обов'язку).

– Самовладання (здатний володіти собою, витримка, стриманість).

– Дисциплінованість (виконує загальноприйняті правила, дотримується порядку).

– Сумлінність, старанність.

– Цілеспрямованість, наполегливість у досягненні мети.

– Толерантність (стійкий, урівноважений, не підвладний коливанням).

– Рішучість (здатний прийняти й здійснити своє рішення).

– Безкорисливість (не має власної вигоди).

– Відвертість, відкритість.

– Вихованість (ввічливий, делікатний, тактовний у ставленні до людей).

– Порядність (не здатний до аморальних вчинків).

– Щирість, правдивість (любить говорити правду).

– Справедливість, чесність (здатний діяти безпристрасно, правильно).

– Доброзичливість (бажає іншим добра).

– Скромність (стриманий у вислові власних позитивних якостей).

– Великодушність (готовий пожертвувати власними інтересами заради інших).

– Має почуття власної гідності та честі (сукупність моральних якостей, їх повага у самого себе).

– Чуйність, уважність (здатний до співчуття, до допомоги іншому).

– Емпатійний (здатний до співчуття, співпереживання).

– Здатність до самовиховання.

– Самокритичність (здатність бачити в собі плюси й мінуси).

– Поступливість (легкий, гнучкий, такий, що йде на співпрацю і компроміс).

– Гармонійність (збалансований, живе в гармонії із самим собою та оточуючими).

– Оптимістичність, життєрадісність (вірять у краще).

4. Визначте, будь ласка, ступінь вияву у Вас наведених нижче особистісних якостей. Оцінюйте найближчий рік життя. Вибирайте одну відповідь з п'яти можливих, що представлені в шкалі можливих



відповідей, ставлячи навпроти оцінюваної якості галочку в колонці з відповіддю. Відповідайте широко. Збереження таємниці ваших відповідей – професійний обов'язок експериментатора.

Шкала можливих відповідей:

1 – дуже слабка вираженість якості; 2 – слабка вираженість якості; 3 – середня вираженість якості; 4 – висока вираженість якості; 5 – дуже висока вираженість якості.

№	ЯКОСТІ	Можливі відповіді				
		1	2	3	4	5
1	Патріотичність					
2	Громадянськість					
3	Гуманістичність					
4	Принциповість					
5	Самовідданість					
6	Вірність міліцейському обов'язку					
7	Відповідальність					
8	Самовладання					
9	Дисциплінованість					
10	Сумлінність, старанність					
11	Цілеспрямованість, наполегливість, рішучість					
12	Толерантність					
13	Безкорисливість					
14	Щирість, відвертість, відкритість, правдивість					
15	Вихованість (ввічливий, делікатний, тактовний у ставленні до людей)					
16	Справедливість, чесність, порядність					
17	Доброзичливість					
18	Скромність					
19	Великодушність					
20	Має почуття власної гідності та честі					
21	Емпатійність, чуйність, уважність					
22	Самокритичність, здатність до самовиховання					
23	Поступовість характеру					
24	Гармонійність					
25	Оптимістичність, життєрадісність					

5. Закінчіть речення одним або декількома словами.

- а) Якщо я знаю, що вчинив неправильно, то \_\_\_\_\_.
- б) Коли мені важко самому прийняти правильне рішення, то \_\_\_\_\_.
- в) Вибираючи між цікавим, але необов'язковим, і необхідним, але нудним заняттям, я зазвичай \_\_\_\_\_.
- г) Коли в моїй присутності кривдять людину, я \_\_\_\_\_.
- д) Коли брехня стає єдиним засобом збереження добрих стосунків до мене, я \_\_\_\_\_.
- е) Коли я їду в автобусі і на зупинці до нього входить стара людина або мати з маленькою дитиною, я \_\_\_\_\_.

6. Оцініть за 5-ти бальною шкалою ступінь впливу на розвиток моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України наведених нижче заходів.

1 бал – ніяк не впливає; 2 бали – має незначний вплив; 3 бали – не може відповісти; 4 бали – частково сприяє розвитку моральних якостей; 5 балів – має значний вплив на розвиток моральних якостей.

№	Заходи	Оцінка				
		1	2	3	4	5
1	Навчальний процес (заняття з відповідних дисциплін) у навчальному закладі					
2	Позанавчальні заходи: культурно-масові (участь у худ. самодіяльності, КВК, театри, музеї та ін.), спортивні змагання тощо					
3	Спілкування з однокурсниками					
4	Спілкування з курсантами старших курсів					
5	Спілкування з працівниками міліції під час стажування					
6	Спілкування з ветеранами ОВС					
7	Виховна робота з боку керівництва курсу					
8	Самовиховання, робота над усуненням власних недоліків					
9	Інше (укажіть)					

7. Наведіть приклади:

- принципового вчинку \_\_\_\_\_;
- зла, зробленого Вам іншими \_\_\_\_\_;
- доброї справи, свідком якої Ви були \_\_\_\_\_;
- справедливого вчинку Вашого знайомого \_\_\_\_\_;
- безвольного вчинку \_\_\_\_\_;
- прояву безвідповідальності \_\_\_\_\_.

*Дякуємо Вам за допомогу в роботі!*

#### Анкета

#### експертної оцінки рівня сформованості моральних якостей курсантів навчальних закладів МВС України

З Вашою допомогою ми хотіли б отримати оцінку деяких особистісних якостей курсанта \_\_\_\_\_ за двополюсними шкалами. Кожна шкала має дві полярні характеристики. Послідовно, переходячи від шкали до шкали, Ви вирішуєте, який полюс характерний для оцінюваного курсанта й у якій мірі:

1 – якість слабо виражена; 2 – середньо; 3 – сильно.

Якщо Ви сумніваєтеся в оцінці якихось якостей, то підкресліть нуль. Прагніть бути щирими.

*На кожному рядку необхідно підкреслити тільки одну цифру!*

Якості	Оцінка							Якості
Патріотичний	3	2	1	0	1	2	3	Не проявляє любові до Батьківщини
Громадянськість	3	2	1	0	1	2	3	Низький рівень самосвідомості щодо виконання своїх обов'язків як громадянина
Гуманістичний	3	2	1	0	1	2	3	Не проявляє людяність у ставленні до інших
Принциповий	3	2	1	0	1	2	3	Безпринциповий
Самовідданий	3	2	1	0	1	2	3	Ледачий, безініціативний
Вірний міліцейському обов'язку	3	2	1	0	1	2	3	Байдужий до службових обов'язків
Відповідальний	3	2	1	0	1	2	3	Безвідповідальний
Здатний володіти собою, стриманий	3	2	1	0	1	2	3	Безвільний, низький самоконтроль, імпульсивний, розв'язний
Дисциплінований	3	2	1	0	1	2	3	Недисциплінований, не схильний дотримуватися загальноприйнятих норм і правил
Сумлінний, старанний	3	2	1	0	1	2	3	Цинічний
Цілеспрямований, наполегливий	3	2	1	0	1	2	3	Безцільний
Толерантний	3	2	1	0	1	2	3	Неврівноважений
Безкорисливий	3	2	1	0	1	2	3	Завжди піклується про власну вигоду
Щирий, відвертий, відкритий, правдивий	3	2	1	0	1	2	3	Брехливий, хитрий, замкнений
Вихований	3	2	1	0	1	2	3	Не вихований
Справедливий, чесний, порядний	3	2	1	0	1	2	3	Цинічний, здатний до аморальних вчинків
Доброзичливий	3	2	1	0	1	2	3	Недоброзичливий, часто недружелюбний
Скромний	3	2	1	0	1	2	3	Хвалькуватий
Великодушний	3	2	1	0	1	2	3	Егоїстичний, байдужий до проблем інших
Має почуття власної гідності та честі	3	2	1	0	1	2	3	Не має почуття власної гідності
Емпатійний, чуйний, уважний	3	2	1	0	1	2	3	Холодний, черствий, бездушний, неповажливий, грубий
Самокритичний, здатний до самовиховання	3	2	1	0	1	2	3	Не критичний до себе, поблажливий до власних недоліків, не прагне до самовдосконалення
Поступливий	3	2	1	0	1	2	3	Упертий
Гармонійний	3	2	1	0	1	2	3	Не гармонійний
Оптимістичний, життєрадісний	3	2	1	0	1	2	3	Песимістичний, озлоблений, злопам'ятний

## Література

**1. Ануфрієв М.І.** Вищий заклад освіти МВС України: [Науково-практичний посібник] / Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмиш О.Н. – Харків: Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с. **2. Бандурка О.М.** Професійна

етика працівника органів внутрішніх справ / Бандурка О.М. – Харків: Ун-т внутр. справ, 2001. – 220 с. **3. Бодалев А.А.** Общая психодиагностика / Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с. **4. Кравцов А.А.** Критерии анализа методик диагностики воспитанности / А.А. Кравцов // Педагогическая диагностика. – 2002. – №2. – С. 68 – 79. **5. Максименко Ю.Б.** Основы теории вероятности и математической статистики для психологов / Ю.Б. Максименко, Г.П. Матвеев – Донецк: Юго-Восток, 2001. – 122 с. **6. Советский** энциклопедический словарь / [Под общ. ред. С.В. Славина]. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с. **7. Яхнін М.К.** Міліція сьогодні / М.К. Яхнін – К.: Наук. думка, 2006. – 167 с.

In the articles the basic going is analysed near pedagogical diagnostics of moral qualities for students. The questionnaires of evaluation of level formed of moral qualities of students educational establishments of MIA Ukraine developed an author are resulted.

УДК 378.013

**В.О. Топольский**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Як зазначає «Національна доктрина розвитку освіти» освіта є стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації і держави, майбутнього країни, найбільш масштабної сфери суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної і наукової організації. Вона розглядається як засіб відтворення та нарощування інтелектуального, духовного потенціалу нації, виховання патріота і громадянина, як діючий фактор модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені.

За роки незалежності в Україні визначені нові пріоритети розвитку освіти, створена відповідна нормативно-правова база, здійснюється практичне реформування галузі на основі прийнятої урядом Програми «Освіта. Україна ХХІ століття». Разом з тим темп та глибина реформувань не задовольняють у повній мірі потреби суспільства, держави та особистості. Для подальшого відродженні соціуму, формування інтелігенції, особливо вагомого значення набуває підвищення рівня та якості підготовки майбутніх спеціалістів. Докорінне оновлення суспільства необхідно розглядати у нерозривному зв'язку з розвитком вищої освіти.

З іншого боку, триває інтеграційний процес об'єднання Європи, у тому числі в освіті та науці, але сучасна ступенева система вищої освіти не сприймається в міжнародному освітньому співтоваристві. Справа в тому, що загальний освітній та науковий простір формується, шляхом розробки єдиних критеріїв та стандартів освіти. Крім цього, для

суттєвого підвищення конкурентоспроможності системи освіти та науки як у всесвітньому вимірі, так і в національному необхідно вдосконалення технології навчання.

Незважаючи на велику кількість, різноманіття термінів та їхнього змісту, новітні технології в галузі освіти, у якості головного системовідтворюючого фактору, включають особистість суб'єкта навчання, яка повинна бути гуманною, висококваліфікованою, професійно зрілою та здоровою.

Отже, проблема вдосконалення технологій навчання у вищих навчальних закладах є вкрай соціально зумовленою й актуальною. Опис педагогічного досвіду, як вітчизняного, так і зарубіжного, є основою для прогнозування технологічних тенденцій педагогічної освіти. Тому ми й присвячуємо своє дослідження погляду в найближче минуле, розгляду розвитку технологій у вищій освіті країни за останні 25 – 30 років і, перш за все, монопредметної технології в рамках гнучких педагогічних технологій навчання, висунутих відомим українським ученим Б.І. Коротяєвим.

Педагогічні технології висвітлені в літературі та практиці університетської освіти відомими вченими та дослідниками, серед яких Т.Ф. Акбашев, А.М. Алексюк, Т.А. Алексеєнко, В.М. Галузинський, О.В. Євдокимов, М.Б. Євтух, А.В. Кальянов, Т.Д. Мишковська, В.І. Носков, А.М. Нісімчук, О.С. Падалка, О.М. Пехота, М.І. Приходько, І.О. Смолюк, В.В. Сушанко, О.Г. Шпак та інші, але тільки В.М. Галузинський і М.Б. Євтух торкалися питання гнучких технологій навчання у вищій школі. З цієї проблеми було захищено дві кандидатські дисертації (В.М. Андросюк і О.С. Гохберг), декілька публікацій В.Н. Патлачука також присвячені окремим аспектам зазначеної теми. Але, на наш погляд, питання потребує більш системного підходу та ретельного аналізу, особливо в заявленому контексті.

Вивчення й аналіз архівних документів і літературних джерел на предмет розуміння і тлумачення ключового поняття «технологія навчання» в період з кінця ХХ і до початку ХХІ століття свідчить про дуже широкий і значний розкид уявлень і поглядів на його значеннєвий зміст і логічну природу. Нами встановлений факт різночитання й багатозначного тлумачення як вихідного поняття «технологія», так і всіх його похідних.

У багатьох роботах виділяють і називають різні види педагогічних технологій без попереднього розгляду тих чітких підстав, за якими класифікуються ці види. Якщо дотримуватись з цієї позиції та взяти за основу масштабність педагогічного «виробництва» і його складових за характером цільових настанов, то простежується така класифікація – технологія → педагогічна технологія → технологія формування → технологія виховання → технологія навчання.

Кожний з перерахованих видів технологій містить у собі ряд менш масштабних складових. Так, технологія навчання містить у собі такі традиційні складові: технологія викладання й читання лекцій; технологія проведення семінарських, практичних і лабораторних робіт; технологія

організації та проведення самостійної роботи студентів; технологія організації і проведення виробничої практики; технологія контролю й оцінювання результатів навчання. У якості самостійних та інноваційних розглядають і обговорюють інформаційні, організаційно-управлінські, індивідуально-орієнтовані та інші технології.

У практиці вузівської освіти наприкінці ХХ століття центральне місце у всіх вищих навчальних закладах України займають традиційні технології навчання, перераховані вище. Усі вони, як і вся технологія навчання в цілому, відносяться до класу стандартних, досить твердих і стійких, діючих за єдиними нормами й правилами. Фундаментом, що визначає сутність технології вузівського навчання в цілому і його складових, є навчальний план, неухильний до виконання в усіх вищих навчальних закладах як обов'язковий документ. У зв'язку з цим, традиційна технологія вузівського навчання в педагогічному мисленні керівників і практиків вищої освіти в той період посідала домінуючі позиції. Вона виконувала функції стандарту й державного еталону, що ретельно зберігався і захищався органами влади всіх рівнів.

Процес переосмислення історично сформованої технології вузівського навчання, що обмежувала й стримувала поступальний розвиток й удосконалювання якості вищої освіти, почався ще в 70-і роки минулого століття, причому не знизу, а зверху. Так, міністерство вищої освіти у зв'язку з бурхливими процесами технологізації промислового виробництва почало впроваджувати ідеї технологізації в практику вузівського навчання. У надрах міністерства була розроблена директива, у якій усім вузівським викладачам і за всіма теоретичними курсами рекомендувалося розробити так звані технологічні карти вивчення програмного матеріалу, які згодом були названі логіко-структурними схемами. Але такі рекомендації швидко були відкинуті практикою як порожні, не підкріплені об'єктивними потребами. Іншими словами, їх не прийняла й відкинула сформована технологія навчання, яка була досить інертною до всіх зовнішніх впливів. Таким чином, спроби верхів удосконалити технологічну сторону вузівської освіти виявилися безуспішними, проте це було першим сигналом початку процесу переосмислення сформованої технології навчання як замкненої та інертної системи.

Під тиском подій у суспільстві та всіх його сферах наприкінці 80-х і особливо в 90-х роках уся система освіти, у тому числі традиційна й стандартна технології вузівського навчання потребують істотних змін. У результаті цього процесу суттєво обмежується командна функція органів управління, значно розширюються права й свободи всіх суб'єктів освіти, з'являються приватні вузи, навчальні плани і технологічні карти складаються безпосередньо у вузах, як у державних, так і у приватних, хоча і з обов'язковим затвердженням їх у міністерстві.

Ці зміни створюють сприятливі умови для появи й визрівання принципово нових технологій навчання, названих інноваційними. Поширюється, наприклад, педагогічна технологія, побудована за

принципом модульного змісту й процесу навчання. За А.В. Глузманом, змістом модульної технології навчання є така зміна організаційних основ педагогічного процесу в університеті, яка забезпечує умови для індивідуалізації та диференціації навчання. Структурною одиницею технології є модуль – відносно самостійна частина навчального процесу, яка інтегрує близькі за змістом і фундаментальні за значенням поняття, закони, принципи. Освоєння модуля починається традиційно оглядово-настановною лекцією. Потім організована індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації, семінарські й лабораторні роботи, які у своїй сукупності й становлять зміст модуля. Заняття містять у собі тричотири види навчальної роботи: дискусію за змістом вивчених першоджерел, аналіз ситуацій, рішення проблемних завдань, рольову та ділову гру. Модульна технологія навчання надає студентам можливість вивчати курс за індивідуальним планом, достроково здавати заліки за пройденим матеріалом, що входить до складу того або іншого модуля.

Таким чином, як зазначає А.В. Глузман, головною перевагою модульної технології навчання є стимулювання самостійної роботи студентів, надання їм можливості визначати індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, свободи вибору форм оволодіння інформацією.

З іншого боку, поширюється методика формування пізнавальної активності студентів у структурі блокової технології навчання (Т.А. Алексеєнко, В.В. Сушанко). Під блоковою технологією навчання (БТО) дослідники розуміють оптимальну для окремого факультету або кафедри технологічну систему навчання, що сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу викладача і студентів при спільному досягненні поставленої навчальної мети. Блокова технологія навчання поєднує мету, планування, зміст, форми і методи навчання, механізм його постійного стимулювання й відновлення. Вона супроводжується вибудованою системою комплексного різнорівневого рейтингового контролю, що виводить якість поетапної підготовки фахівців на задалегідь позначений рівень, що гарантує ефективність підсумкової готовності студентів до професійної діяльності.

Особливе місце займає концепція гнучких педагогічних технологій навчання у вузі, перші ознаки якої дають про себе знати в процесі дослідно-пошукового експерименту, проведеного в 1986 – 1987 навчальному році на одному з факультетів Слов'янського державного педагогічного інституту.

Саме тоді було заявлено про приведення у відповідність ритму діяльності студентів навчального режиму. В основу закладалося таке співвідношення обов'язкових аудиторних занять та обов'язкової самостійної роботи з літературою під безпосереднім контролем викладачів: 20 годин – навчальні заняття і 16 годин – самостійна робота. У новому навчальному режимі також передбачалося усунення багатопредметності за рахунок введення принципу пакетування навчальних дисциплін, концентрація і послідовне вивчення основних пакетів дисциплін.

Подальший розвиток ця концепція отримала в дослідницькій роботі на базі Тернопільських інститутів – комерційного й народного господарства, а також Краматорського економіко-гуманітарного інституту. Технологія навчання розроблялася таким чином, щоб бути, насамперед, рухомою, динамічною і гнучкою, щоб забезпечувати режим найбільшого психолого-педагогічного, методичного й організаційного сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів на основі використання широкого вибору й відповідальності за здійснений вибір. У рамках технології зимові або літні екзаменаційні іспити, орієнтовані на відтворення студентами вивченого навчального матеріалу по пам'яті, були непотрібними, тому що оцінювання та підсумки результатів з кожної окремої дисципліни підводилися одразу після її вивчення (у випадку монопредметної системи). Закладалися принципово інші форми обліку, контролю та оцінювання результатів діяльності студентів – індивідуальні співбесіди, публічні захисти підсумків навчальної, наукової і виробничої практики, метод вимірювання і індексації, а також експертних оцінок на основі твердих критеріїв і 10-бальної шкали вимірювання. На думку автора концепції і його послідовників, це надійний спосіб захистити студентів від скритої та завуальованої суб'єктивної думки викладачів, їхнього монопольного права на оцінку.

Слід відзначити, що перенесення деяких акцентів та збільшення долі самостійної роботи студентів, а також можливість здійснення вибору з боку студентів окремих навчальних дисциплін цілком співпадає з вимогами Болонського процесу та кредитно-модульної системи навчання, що на сучасному етапі широко запроваджується у вищих навчальних закладах України.

Підсумовуючи, слід відзначити, що в основі будь-якої педагогічної технології, яка існує у вищому навчальному закладі, незалежно від того, чи є вона традиційною, стандартною, інноваційною або пошуково-експериментальною, незалежно від її масштабності в часі та просторі, повинна лежати чітко усвідомлювана мета її використання як безпосередньо розробниками, так і виконавцями.

На наш погляд, ця мета полягає в тому, щоб у процесі використання новітніх технологій навчання підготувати фізично й морально здорового, творчого та кваліфікованого фахівця-професіонала, здатного приймати самостійні рішення в професійному та громадському житті, і з усією повнотою відповідати за них. Проведена в рамках дослідження оцінка існуючого проблемного поля педагогічних технологій указує на необхідність формування і впровадження в практику діяльності вищих навчальних закладів культури й методології багатокритеріальної постановки й вирішення інноваційних завдань. Метою навчання стає розвиток особистості і різноманітних форм мислення в процесі оволодіння знаннями, навичками та вміннями. При такому підході викладач обирає активну особистісно-орієнтовану позицію з перевагою організаційної та



стимулюючої функції, демократичним стилем поведінки, підтримкою ініціатив студентів, установкою на партнерство, сумісну діяльність, орієнтацією студентів на вирішення творчих і продуктивних задач, професійного самовизначення.

### Література

**1. Алексєнко Т.А.,** Мишковська Т.Д., Сушанко В.В. Модульна технологія вивчення курсу «Педагогіка»: Навч. посіб. – Чернівці: Рута, 2002. – 159 с. **2. Андросюк В.Н.** Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения. – дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Тернополь, 1992. – 160 с. **2. Галузинський В.М.,** Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 237 с. **3. Глузман А.В.** Инновационные технологии обучения в системе университетского педагогического образования // В сб. Проблемы и перспективы инновационного развития экономики // Материалы десятой международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. – Киев-Симферополь-Алушта 2005. – 343 с. **4. Гохберг О.С.** Проблема реализации гибких педагогических технологий обучения студентов. – дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Тернополь, 1994. – 170 с. **5. Инновационные** технологии в гуманитарном вузе / В.И. Носков, А.В. Кальянов, О.В. Мирошниченко и др. / Под ред. В.И. Носкова – Донецк: ООО «Лебедь», 2002. – 288 с. **6. Коротяев Б.И.** Краматорский экономико-гуманитарный институт – новая генерация вузов Украины: взгляд в прошлое, настоящее и будущее. – Краматорск: Изд-во Центра производительности Министерства труда и социальной политики Украины, 2001. – 236 с. **7. Коротяев Б.И.,** Гришин Э.А., Устенко А.А. Педагогика высшей школы. – К., 1991. **8. Коротяев Б.И.,** Курило В.С., Чаусов А.А. Восхождение. – Луганск: ЛГПУ им. Тараса Шевченко, 2003. – 205 с. **9. Падалка .С.,** Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Г. Педагогічні технології: Навч. посіб. – Вид-во «Українська енциклопедія» ім. П. Бажана, 1995. – 254 с. **10. Патлачук В.Н.** Використання гнучких педагогічних технологій навчання в приватних вищих навчальних закладах / Нові технології навчання: колективна монографія. – К., 2004. – С. 114 – 152. **11. Пехота О.М.** Особистісно-орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. **12. Семкин В.С.** Соотношение образовательной и нравственной подготовки будущего учителя (на материале обучения студентов физико-математического факультета). – дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Славянск, 1994. – 170 с.

The article deals with the development of teaching technologies in higher school in the period: the end of the XXth century – beginning of the XXIth century. Much attention is paid to the usage of the so-called flexible

educational technologies as a reliable means of training highly-qualified specialists capable of making decisions and taking responsibility. Flexible teaching technologies enable to protect students from the subjective judgement of the teacher, monopolistic right to the knowledge assessment, to provide new criteria of the educational standards.

УДК 371.1:373.3

**О.В. Торшевська**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

Вступ України до Болонської угоди, яка передбачає орієнтацію освіти в країні на європейський рівень, продовжує загальний напрямок модернізації сучасної освіти. Положення Болонської Декларації визначають необхідність формування відповідальної особистості, здатної вести конструктивний діалог, творчо підходити до вирішення навчально-професійних задач, самостійно приймати відповідальні рішення в різних ситуаціях, а також здатної до активної співпраці.

Отже, освіта сьогодні не може задовольнитися лише знанняєвою моделлю навчання та виховання. Потрібні нові підходи до організації освітнього процесу, що ґрунтується на компетентнісному розумінні сутності педагога-професіонала. Проте фахова придатність педагога включає багато особистісних параметрів, серед яких особливе місце належить відповідальності.

Зазначена проблема є предметом міждисциплінарного дослідження. Відповідальність розглядається фахівцями різних галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки та ін.

У психології виділяються декілька напрямків у дослідженні відповідальності. У межах одного з них висвітлюється проблема виховання відповідальності на різних вікових етапах. Мова йде про фактори, умови, прийоми, що впливають на виховання цієї особистісної якості (І. Бех, Ж. Завадська, Л. Ітельсон, К. Клімова, А. Колесова, Т. Морозкіна, К. Мурай, В. Пискун, Н. Румянцева, Л. Славіна, Ю. Сокольніков, Л. Татомир, Н. Тен, Л. Шевченко). У роботах іншого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних відносин у груповій діяльності (В. Агеєв, Л. Сухінська).

Інший аспект психологічного дослідження представлено у працях Т. Гаєва, Л. Коршунова, К. Муздибаєва, А.Слобідського та інших, в яких досліджується проблема формування відповідальності в конкретному виді діяльності, зокрема, в трудовій.

Окремий напрямок дослідження відповідальності представлений у працях К. Абульханової-Славської, Є. Дорофєєва, В. Каліна, С. Карпухіна, В. Крутецького, В. Розанової, М. Савчина, Л. Славіної,

Л. Фрідмана, О. Шушеріної, де відповідальність розуміється як різні форми контролю суб'єкта за своєю діяльністю з огляду на виконання ним прийнятих норм і правил. При цьому базовими психологічними утвореннями, що лежать в основі відповідальності, вважається самоусвідомлення особистості й такі її компоненти, як Я-концепція, самооцінка особистості та відповідні психологічні механізми (саморегуляція та рефлексія тощо).

Велике значення в дослідженні проблеми відповідальності має психологічна теорія діяльності, оскільки вона є провідним фактором формування основних якостей особистості (Б. Анан'єв, М. Каган, В. Крутецький, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та інших).

У педагогічній теорії одним із перших відповідальність як соціальну якість особистості розкрив А. Макаренко. Він розглядає її крізь призму включення вихованців в систему відповідальних залежностей як визначальної умови формування особистості.

Велике значення даній якості особистості приділяв В. Сухомлинський. Досліджуваний нами феномен визначається педагогом як здатність особистості самостійно формулювати зобов'язання, виконувати їх і здійснювати самоконтроль та самооцінку.

До проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Ці відомі педагоги визначають відповідальність крізь призму реальних проявів діяльності й спілкування індивіда в царині навчання і виховання.

Відомі українські вчені-педагоги – І. Бех, Т. Левченко, О. Савченко, О. Сухомлинська – наголошують на необхідності формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких значне місце посідає відповідальність, як здатність відповідально ставитися до життя, навчання, діяльності, природи, сім'ї, здоров'я тощо.

Таким чином, аналіз наукових джерел, документів у галузі освіти, організації навчально-виховної роботи в педагогічному закладі дозволяє зробити наступний висновок. Не зважаючи на певні досягнення в теорії і практиці вищої школи, виявляється недостатньо розробленою проблема формування відповідальності студента – майбутнього вчителя початкових класів.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні аспекти формування професійної відповідальності вчителя початкових класів, визначити критерії та показники її сформованості, виділити умови формування професійної відповідальності майбутніх вчителів початкових класів у межах педагогічного коледжу.

В умовах змін і реформ, в період нестабільності в політичній і економічній сферах, в умовах нарощування темпів розвитку науки і техніки, потоку інформації, що постійно зростає, надзвичайно важливим стає

значення вищого навчального закладу і всієї педагогічної науки у вихованні відповідальної особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Як показує аналіз педагогічної практики, процес професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу не завжди спрямований на становлення і розвиток особистісного потенціалу студентів, формування їх професійно-особистісних якостей. Цим обумовлена необхідність узагальнення теоретико-методологічних підходів до розкриття сутності та природи відповідальності, а також критеріїв, показників та умов її формування.

На засадах зазначених вище наукових підходів, ми розглядаємо відповідальність як складну, інтегровану характеристику особистості. Відповідальність – це вольова здатність особистості, що характеризується усвідомленням і виконанням нею професійних обов'язків, які висуває з одного боку суспільство, а з іншого – вона сама.

Слід зауважити що неможливо розглядати відповідальність відокремлено від поняття свободи. Як зауважує Т. Титаренко, відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним наслідком, який об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення [2, с. 2]. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності життєвого світу. Якщо простір, в якому живе особистість, замкнений, то й відповідальність ніби зменшується, стає зовнішньою [3].

Під час опитування студентів педагогічного коледжу про найважливіші якості вчителя початкових класів було названо близько двадцяти суттєвих рис особистості вчителя. Цікавим є той факт, що на відповідальність вказала лише десята частина респондентів. Безсумнівно, це свідчить про недооцінку багатьма студентами значущості однієї з найважливіших професійно-особистісних якостей вчителя початкових класів.

У праці «Сто порад вчителю» В. Сухомлинський писав: «Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, він завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставиш» [1, с. 421].

Професійна відповідальність передбачає одночасно сформованість усіх видів відповідальності. Вона є результатом відбиття об'єктивно необхідних взаємин у колективі, які характеризуються усвідомленою особистістю необхідністю: виконувати професійні вимоги; моральний і професійний обов'язок; соціальні норм та відповідати за свої професійні дії перед собою, колегами, колективом і суспільством. Професійна відповідальність є структурним компонентом будь-якої професійної діяльності.

Професійна відповідальність вчителя початкових класів має складну структуру і містить у собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та операційно-діяльнісний компоненти.

Критеріями та показниками мотиваційно-ціннісного компоненту ми вважаємо мотиви вибору професії, стійкий інтерес до професійної діяльності, прагнення та здатність до подолання труднощів, самореалізація у процесі виконання завдань, доручень, обов'язків, ціннісні орієнтації вчителя, ціннісне ставлення до професії вчителя та особистості учня; критерії та показники когнітивного компоненту відповідальності полягають у здатності до самопізнання, усвідомлення власних потреб, прав і зобов'язань на рівні соціуму, розумінні важливості саморозвитку не тільки для власного, але й суспільного добробуту; емоційно-вольовий компонент відповідальності виявляється в бажанні майбутніх вчителів початкових класів активно включатися в навчальну, науково-дослідну, предметно-перетворювальну, суспільно-корисну діяльність, а також у здатності до співпереживання, співчуття; в операційно-діяльному компоненті професійної відповідальності суттєвим є виявлення пізнавальних, пошукових, організаторських, предметно-перетворювальних умінь та вмінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні звичок як основи відповідальності.

На нашу думку, однією з умов формування професійної відповідальності майбутніх вчителів початкових класів є процес інтерактивної взаємодії викладача та студента. Вся діяльність викладача повинна бути спрямованою на розкриття особистості студента, формування його ініціативності, самостійності, активності і, врешті решт, відповідальності. Цьому сприяють взаємодовіра, повага один до одного, здатність до співпраці [4, с. 64].

Також вважаємо, що процес формування професійної відповідальності майбутніх вчителів початкових класів буде більш ефективним за умови:

- розвитку у студентів коледжу професійної спрямованості як системи мотивів, інтересів, потреб;
- організації пізнавальної, предметно-перетворювальної, суспільно-корисної та науково-дослідно діяльності майбутніх вчителів початкових класів, яка б забезпечувала виявлення та розвиток духовних і моральних сил в їх єдності;
- впровадження в навчально-виховний процес педагогічного коледжу різноманітних завдань рефлексивно-аналітичної спрямованості;
- організації цілеспрямованої та систематичної інтерактивної взаємодії викладача та студента;
- використання тренінгових вправ, що сприяють розвитку самостійності та організованості студентів;
- реалізації заходів виховної програми «Шлях у досконалість», дієвість якої забезпечується дотриманням основних методологічних засад, серед яких: формування теоретико-методологічної і психологічної готовності педагогів до роботи в системі гуманістичних відносин; переорієнтація на удосконалення особистісних якостей і міжособистісних відносин; творче освоєння сучасних напрямків, форм,

технологій виховання; звернення до досвіду минулих років, який зберіг продуктивні варіанти виховної роботи [5, с. 7].

На превеликий жаль, сучасне матеріальне становище населення призводить до того, що молодь вступає до педагогічних закладів не тільки за власним бажанням, а через те, що останні знаходяться ближче від домівки та навчання в них коштує дешевше. Саме це наносить негативний відбиток на якість підготовки молодих фахівців, а проблема формування професійної відповідальності майбутніх вчителів початкових класів стає все більш актуальною.

Безсумнівним є факт, що всі існуючі теоретичні положення вимагають подальшого експериментального дослідження феномена професійної відповідальності, визначення чинників, що обумовлюють високий рівень цієї особистісної риси та обґрунтування найефективніших шляхів формування та розвитку цієї інтегральної якості у майбутніх та сучасних вчителів початкових класів.

### Література

**1. Сухомлинський В.О.** Вибрані твори у п'яти томах. Т. 5. – К.: Рад. школа, 1976. – 638 с. **2. Титаренко Т.М.** Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с. **3. Титаренко Т.М.** Життєві домагання особистості – феноменологічний та структурно-функціональний підходи // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 61 – 71. **4. Торшевська О.В.** Проблема формування відповідальності як професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів // Актуальні проблеми сучасної науки: наук.-практ. конф., 29 – 31 жовтня 2008 р.: тези доп. – К., 2008. – С. 63 – 64. **5. Шлях у досконалість: наук.-метод. збірник з досвіду роботи Відокремленого підрозділу «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка».** – Лисичанськ, 2008.

In the article the author presents psychology-pedagogical approaches to the study of the problem of forming of professional responsibility the future teachers of Primary School, defined criteria and indexes, and also terms of forming of professional responsibility of teachers in the conditions of pedagogical college.

УДК 371.13:78

С.П. Федорішева

### ОСОБИСТІСНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Сучасна школа потребує такого вчителя, у педагогічній діяльності якого б з усією повнотою розкрилися його здібності, талант і

обдарування. Бо чим глибше в майбутнього вчителя будуть виявлятися ці особистісні якості, тим сприйнятливішим він буде до вияву таланту і здібностей інших людей, тобто його можна буде охарактеризувати як естетично сприйнятливою.

Естетичне виховання майбутніх учителів музики здійснюється в процесі музично-естетичної діяльності. Діяльність педагога-музиканта є не тільки загальнопедагогічною, що містить спеціальні моменти музичного виконавства. Вона відноситься до художньо-естетичної діяльності і їй властиві закономірності процесів художньої творчості. «Мистецтво, – пише Л. Виготський, – є робота думки, але абсолютно особливого емоційного мислення» [1, с. 70]. У творчій естетичній діяльності повинні формуватися такі властивості особистості, як естетична спрямованість, естетичні знання і уміння, що складають її індивідуальну культуру та естетичний досвід.

У естетико-педагогічному аспекті проблему естетичного виховання особистості розглядали О. Буров, В. Бутенко, М. Каган, М. Киященко, А. Комарова, В. Кузнецов, М. Лейзеров, В. Ліпський, С. Мельничук, М. Овсянников, Г. Петрова, Л. Печко, О. Сисоєва, Л. Сисоєва, Г. Шевченко.

Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя музики та окремих її елементів досліджували М. Барахтян, І. Гринчук, К. Дебелая, Л. Дерев'янко, Р. Кузьменко, К. Матвеева, І. Мостова, О. Музальов, Т. Стратан, С. Швидка.

У формуванні педагогічної майстерності вчителя музики існує ряд протиріч: між необхідністю високого естетичного рівня розвитку вчителя і практикою педагогічної підготовки, між знанням закономірностей процесу естетичного виховання й потребою в самостійній естетичній діяльності. Тому в процесі формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики виникає необхідність пошуку таких естетичних чинників, які, впливаючи на характер педагогічної діяльності, зможуть наповнити її естетичним змістом.

Метою нашої статті є з'ясування особистісних аспектів формування естетичних основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

М. Каган наголошує, що цінності не можна передавати так само, як передаються знання, тому що зі знань ціннісні орієнтації не виникають. Шлях до формування цінностей – це духовне спілкування людей [2, с. 29]. Таке духовне спілкування може відбуватися також між людиною та художнім образом мистецтва. «Музично-художні образи людини (його твори, образні уяви) є живими, одухотвореними, активно й динамічно «явищами», що розвиваються, з якими він вступає в духовний, невербальний контакт, отримуючи насолоду в процесі цього спілкування», – стверджує Е. Абдуллин [3, с. 19]. Цей процес відбувається завдяки емоційності, яка притаманна процесу переживання та «особистісному значенню».

Естетичне переживання неможливе поза особистісним значенням. «Особистісне значення», на думку О. Леонтьєва, складає міцний

фундамент утворення і вияву вищих емоцій [4]. Відомо, що те або інше явище в житті людини стає надбанням його внутрішньої культури, закріплюється свідомістю тільки тоді, коли індивід виявляє в ньому особистісне значення.

Цей аксеологічний (ціннісний) аспект переживань важливий для усвідомлення і вирішення задач естетичного виховання. Оцінювальне орієнтуюче значення емоції, супутньої процесу пізнання, виявляється в естетичному пізнанні людиною навколишнього світу. На основі ряду психофізіологічних досліджень учені довели, що емоції і переживання, породжені суперечністю між організмом і середовищем, лежать в основі всіх психічних процесів і є їх збудниками [5, с. 418], [6, с. 126]. Тим самим, пов'язані з всією сукупністю суспільних відносин людини, вони займають центральне місце в структурі естетичної свідомості.

Однак для розвитку структурних елементів естетичної свідомості необхідно закріплення цих процесів у стійких фізіологічних механізмах, здатних виконувати регуляторні, контрольні й активізуючі діяльність мозку функції. Такою базою, концентрованим виявом і закріпленням сили емоцій, що переходять у переживання, виступає естетичне почуття. Його характер визначається особливостями взаємодії певного об'єкта з конкретним суб'єктом. Одні й ті ж предмети або явища можуть викликати протилежні емоційні реакції й переживання. Однак в естетичних відносинах присутня безперечна константність, залежна від визначальної ролі об'єкта. Об'єктивні чинники зрештою зв'язують в одне ціле різноманітні сприйняття. Тому-то привабливі для даної людини об'єкти сприйняття уявляють собою об'єкти, відповідні властивій особистості естетичній константі, викликаючи в людині відповідне почуття.

Цей процес важливий для дослідження акту сприйняття людиною художніх цінностей. Інтуїтивне естетичне почуття спрацьовує при сприйнятті об'єкта як вибіркової до нього. Потім починається уважне вивчення твору, почуттєвий і раціональний аналіз всіх його компонентів, включаються в роботу інші складові елементи естетичної свідомості, як смак, уявлення про прекрасне або піднесене тощо. Це усвідомлення, аналіз естетичного в житті не тільки закріплює враження, посилює і прояснює бачення світу і художніх цінностей, але і забезпечує подальше зростання естетичного потенціалу особистості, її естетичний розвиток.

Незацікавленість естетичного дозволяє людині милуватися предметом самим по собі, відчуваючи цілісність світу, можливості людського пізнання і діяльності. Ця здатність естетично відчувати, відчувати навколишній світ не є природженою здатністю. Естетично розвиненій особистості властиві прагнення до розвитку, вдосконалення своїх здібностей, творче прагнення пошуку. Людина здатна отримувати задоволення і насолоду від споглядання здібностей і талантів, виявлених іншими людьми в предметах діяльності, які і прийнято вважати красивими.

Розглядаючи естетичні здібності як творчі естетичні властивості особистості, компоненти її естетичної культури, ми спираємося на



концепцію структури особистості К. Платонова, яка розглядає здібності як властивості всіх основних чотирьох підструктур особистості в їх відповідності або невідповідності вимогам будь-якої певної діяльності, для якої вони і є потенційними, але можуть стати і актуальними здібностями (як системною якістю даної діяльності) [7, с. 158].

Таким чином, естетичні здібності являють собою сумарну характеристику психологічних структур, необхідних для успішного здійснення естетичної діяльності. На основі цього є важливою думка психолога К. Платонова про те, що розвиток здібностей – це не тільки вдосконалення самих здібностей, скільки розвиток зв'язків між ними [7]. Отже, естетичні здібності є стійкими багатоелементними співвідношеннями, заснованими на взаємозв'язках між психологічними підструктурами особистості. Так, наприклад, однією з провідних естетичних здібностей є здатність особистості оцінювати предмет сприйняття з точки зору естетично сформованого або естетичного ідеалу, що формується. Без неї людина не може стати суб'єктом естетичної дії і взаємодії. Виділена здатність передбачає наявність у суб'єкта багатства емоційної сфери, здатної включити особистість у процес естетичного відчуття, наявність розвиненого художньо-образного мислення, емоційної пам'яті, естетичних знань, сприяючих умінню естетично сприймати навколишній світ.

Здатність переживання, осмислення художньої суті музичного твору є творчою здатністю людини. Сама творчість, по визначенню К. Платонова, є «вищим виявом активності, а її елементом є відношення як один з атрибутів свідомості» [7, с. 157].

Оволодіння майбутнім педагогом закономірностями і механізмами естетичної педагогічної творчості як підсумок естетичного виховання в науці отримало назву естетичної творчої здібності. Під цим феноменом розуміється «система якостей особистості, що володіють силою, яка перетворює матеріальну дійсність в духовно-ціннісному значенні» [9, с. 34]. Індикатором сформованості естетичної творчої здібності В. Кан-Калик уважає розвиток емоційно-художньої сфери особистості [9, с. 36].

Отже, формування творчих естетичних властивостей особистості як важливих компонентів естетичної культури особистості має велике значення при підготовці вчителя музики загальноосвітньої школи.

Дослідники зазначають, що особистість педагога являє собою не просту сукупність властивостей і характеристик, а відображає структуру педагогічної діяльності як цілісне утворення, основою і логічним центром якої є професійно-педагогічна і пізнавальна спрямованість [10, с. 124].

Специфіка навчання майбутнього вчителя музики передбачає професійну спрямованість студентів як усвідомлення значущості педагогічної професії, схильність займатися педагогічною діяльністю, інтерес і любов до дітей в широкому розумінні і як здатність реалізовувати виконавчі і музикознавчі уміння і навички у вузькому розумінні.

Ми вважаємо, що центром особистісного аспекту естетичного фундаменту педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики повинна бути естетична спрямованість особистості. Вона повинна бути провідним видом спрямованості, крім громадської і професійно-педагогічної, в загальній структурі спрямованості особистості. У поняття естетична спрямованість особистості ми включаємо потребу в естетичній діяльності, інтерес до професії вчителя музики, бажання й схильність займатися нею.

Естетична спрямованість особистості виражається в здатності реалізувати естетичні функції в своїй музично-педагогічній діяльності. Цими функціями, на наш погляд, є постановка і вирішення задач естетичного виховання школярів, естетичний розвиток особистості учнів у процесі їх навчання основам естетики і досвіду естетичної діяльності, в розвитку їх естетичної свідомості; розвиток мотиваційної сфери до естетичної діяльності: вироблення емоційного ставлення до естетичної діяльності, любові до мистецтва, задоволення від занять музично-естетичною діяльністю, розвиток потреби глибокого оволодіння професією вчителя музики; вироблення естетичного відношення до дійсності, що включає в себе формування естетичного відношення щодо музичного мистецтва.

Таким чином, особистісний аспект формування естетичних основ педагогічної майстерності виражається у формуванні естетичних якостей – компонентів естетичної культури особистості. Учитель музики в процесі своєї діяльності виступає носієм цих естетичних якостей. Центром особистісного аспекту естетичного фундаменту педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики виступає естетична спрямованість особистості як провідний вид спрямованості в загальній структурі спрямованості особистості.

### Література

- 1. Выготский Л.С.** Психология искусства; Под ред. М.Г. Ярошевского / Выготский Л.С. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
- 2. Каган М.С.** Роль и взаимодействие искусств в учебном процессе // Музыка в школе / Каган М.С. – 1987. – №4. – С. 28 – 32.
- 3. Методологическая культура педагога-музыканта:** Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др. // Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
- 4. Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М., 1977. – 304 с.
- 5. Выготский Л.С.** Эмоции и их развитие в детском возрасте. Собр.соч. в 6 т. – Т. 2. – Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова / Выготский Л.С. – М., 1982. – С. 416 – 436.
- 6. Ларьков А.П.** Особенности эмоционально-эстетического переживания в процессе взаимодействия искусства и человека // Этика и эстетика / Ларьков А.П. – К., 1987. – Вып. 30. – С. 123 – 128.
- 7. Платонов К.К.** Структура и развитие

личности / Платонов К.К. – М.: Наука, 1986. – 255 с. **8. Киященко Н.И.** Эстетическая творческая способность: сущность и структура // Марксистско-ленинская эстетика и художественное творчество / Киященко Н.И. – М., 1980. – 248 с. **9. Кан-Калик В.А., Хазан В.И.** Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / Кан-Калик В.А., Хазан В.И. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с. **10. Слостенин В.А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Слостенин В.А. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

The personality aspects of forming the aesthetic bases of pedagogical skill of future music teacher are studied in the article. The author considers that they consist of aesthetic qualities, the components of aesthetic culture of personality. A music teacher in the process of his professional activity comes the transmitter of these aesthetic qualities.

УДК 371.134.37

**О.В. Федорова**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Державна освітня політика України, входження у Європейський простір, приєднання до Болонського процесу підвищує попит соціального замовлення на справжнього професіонала. Одним із основних засобів реалізації освітньої політики є професійна компетентність учителя, здатного працювати в різних освітніх системах. Активні процеси дезінтеграції управління державою, громадянським суспільством і освітніми громадами в кожній європейській країні наприкінці ХХ ст. висунули проблему професіоналізму педагога-європейця, який розширює свою ідентичність від місцевого до національного і європейського рівня [10, с. 252]. За таких умов підвищення рівня якості фундаментальної підготовки майбутнього вчителя є нагальною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки і практики, а також одним з пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету.

Метою статті є аналіз різних підходів до фундаментального навчання і тлумачення дефініції «професійна компетентність» майбутнього вчителя.

На даному етапі розвитку університетської педагогічної освіти позначився значний інтерес до фундаментального навчання.

Меморандум Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО відмічає, що фундаментальна університетська освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути направлена на рішення

проблем глобальної етики та глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму [8].

Поняття глобалізації та фундаменталізації освіти ввійшло в наш повсякденний лексикон порівняно недавно. Але, на думку деяких вчених, про готовність вищої освіти України до відповіді на виклики глобалізації та фундаменталізації говорити можна лише умовно. Тенденція, яка охоплює поняття глобалізації, вносить суттєві зміни у світову динаміку, розклад силових ліній взаємодії між державами і регіонами, багато в чому визначає вигляд того майбутнього, яке невідворотно наближається [2].

На сучасному етапі вища педагогічна освіта зазнає значних змін. Тому поширеною формою вищих закладів освіти у системі вищої освіти України стають саме педагогічні університети [4].

На підставі аналізу психолого-педагогічної, філософської, соціальної літератури з проблем розвитку вищої освіти ми дійшли висновку, що проблема фундаменталізації університетської педагогічної освіти є дуже актуальною для сьогодення (О.В. Глузман, А.І. Кіктенко, В.Г. Кінельов, С.О. Сисоєва та інші).

О.В. Глузман вважає, що фундаменталізація є одним із принципів розвитку університетської педагогічної освіти на рівні з гуманізацією, гуманітаризацією, інтеграцією, універсалізацією, педагогізацією, інтелектуалізацією, непереривністю, індивідуалізацією, диференціацією, інноваційністю, національним і регіональним підходом тощо. Фундаментальність означає глибоке засвоєння основ професійної діяльності з практичним її оволодінням, формуванням системи загальнонаукових теоретичних знань, способів діяльності [3, с. 201].

Звісно, модернізація системи професійної підготовки вчителя полягає у введенні нових навчальних планів, у яких передусім повинна бути передбачена ґрунтована фундаментальна психолого-педагогічна підготовка майбутнього учителя, оскільки сучасний вчитель має володіти інноваційними педагогічними технологіями, інтерактивними системами навчання, а це неможливо без глибокого засвоєння психолого-педагогічних знань. Усе це потребує відповідного технічного оснащення, навчально-методичного забезпечення тощо. Також, на наш погляд, фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя неможлива без впровадження інноваційних підходів до організації навчання студентів, зокрема до активного використання сучасних інформаційних технологій із застосуванням комп'ютерної техніки, мультимедійних та телекомунікаційних технологій, мережі Інтернет тощо.

Разом з тим, зазначені напрямки в дослідженні проблеми далеко не вичерпують усіх питань професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету, а головне – не визначають повністю тенденцію перспективного розвитку, а саме глобалізацію та фундаменталізацію університетської педагогічної освіти тощо.

У період впровадження технологій особистісно-орієнтованої освіти, розвитку міжнародної освітньої та професійної мобільності особливого значення набуває компетентність учителя.

Компетентний учитель – це високоосвічена особистість, яка має усвідомлення необхідності знань, розширений кругозір, орієнтується в потоці інформації, може реалізувати отримані знання на практиці, у повсякденному житті, орієнтована на навчання впродовж життя; особистість зі сформованими морально-духовними цінностями; особистість, що має правову освіченість, політичну грамотність та стійку громадянську позицію.

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за доцільне розглянути різні тлумачення поняття «компетенції» та дати власне визначення, що має принципове значення для дослідження професійної компетентності вчителя.

Терміни «компетентність», «компетенція» та їх інваріанти «психолого-педагогічна», «комунікативна», «психологічна», «міжкультурна» тощо дедалі більше поширюється в науці й педагогічній освіті тлумачаться і різних контекстах, приміром, коли визначаються стратегії неперервної освіти або обґрунтовуються технології професійної підготовки вчителів.

Деякі дослідники навіть указують на кризу компетентності сучасних педагогів, в основі якої: диспропорція між рівнем інформованості сучасної людини, його потенційними можливостями та ступенем їхньої реалізації, особистісною та професійною адаптивністю педагога та динамікою соціально-педагогічної реальності [14].

Звернімось до витоків понять і зазначимо, що терміни «компетенція» латинського походження: від лат.competentia, означає «здібний» або від лат.competere-досягти, відповідати. Сучасний словник іншомовних слів пояснює: (competence) – 1) компетенція здібності та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) спеціальна сфера знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. «Компетентний» (Eng. Competent) – особа, що має рівень знань та спеціальних вмінь, що є достатніми і відповідають певним професійним стандартам. Згідно зі словником методичних термінів, професійна компетентність має такі складові: знання системи ІМ, певні вміння та здібності користуватися нею як в процесі комунікації, так у професійних цілях, навчаючи мови [13, с. 369].

В юриспруденції та економіці – це сукупність встановлених в офіційній (приміром, юридичній чи неюридичній) формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові до виконання рішення, організувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності.

Немає сенсу наводити тут всі тлумачення поняття, але можна зробити деякі узагальнення. Як свідчить дефініційний аналіз, «компетенція» є

похідним від поняття «компетентність» і визначає сферу застосування знань, умінь та навичок людини, у той час як «компетентність» є семантично первинною категорією та являє собою їхню інтеріоризовану сукупність, систему, певний знаннєвий «багаж» людини.

Ми впевнені, що еволюція понять є явищем позитивним, бо свідчить про розвиток методичної науки та педагогічної практики.

На даному етапі дослідження встановлено, що у психолого-педагогічній науці використовуються такі інваріанти терміну «компетентність»: професійна, педагогічна, комунікативна, психологічна, індивідуальна, управлінська, міжкультурна тощо. Розглянемо це детальніше.

Аналіз наукових праць з цього приводу показує, що більшість дослідників визначають компетентність як специфічну здатність, яка необхідна людині для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії (Равен Джон); як здатність особи реалізувати знання і навички в конкретній ситуації, а також кваліфікаційна характеристика особи, що властива їй в момент включення в діяльність (О.С. Проворов, О.Г. Смолянінова). Е.О. Манушин зазначає, що професійна компетентність включає кваліфікацію, а також широкий кругозір, зацікавленість і правомірність у здійсненні прийнятих рішень. О.В. Хуторський розрізняє поняття «компетенція» і «компетентність». Так, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, засобів діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності. Компетентність розуміється ним як володіння певною компетенцією, що включає особистісне відношення до неї та предмету діяльності. Отже, перше поняття визначає задану вимогу-прогноз загальноосвітньої підготовки учня, а компетентність – сформовану якість, результат цілеспрямованої педагогічної діяльності [15].

Наші дослідження свідчать, що науковці визначають людську компетентність також як самопрогнозування, усвідомлення свого місця в житті, особистісної відповідальності за події свого життя і своїх ближніх. Формування компетентності передбачає входження в спеціальність, оволодіння нормами професійної діяльності і професійного спілкування, досягнення її високих рівнів; розвиток творчості як індивідуальний внесок у суспільний досвід своєї професії; опис особистого досвіду і передача його наступним поколінням [12, с. 76 – 77]. «Вищі компетентності» проявляються тільки в органічній єдності з глибокою особистісною зацікавленістю людини у конкретному виді діяльності незалежно від галузі, передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати інших людей, готовності аналізувати соціальні наслідки власних дій [11, с. 77 – 78].

Визначаючи педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивні основи, І.А. Зязюн вважає професійну компетентність вчителя складником професіоналізму і «підвалиною професійної майстерності» [9, с. 31 – 32].

Отже, компетентність, – це знання аспектів життя і сфер діяльності людини, навички творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності міжособистісної комунікації на всіх рівнях [1, с. 23 – 25].

Компетентність вчителя – мета й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі та процесі неперервної педосвіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальної, педагогічної, психологічної, інформаційної, комунікативної, міжкультурної, управлінської тощо), які сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності (у т.ч. професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Формування педагогічної компетентності відбувається, на думку М.Н. Карпетової, за напрямками: а) зміни діяльності, їхніх функцій та ієрархічній будові (формування навичок, набуття специфічних засобів виконання діяльності); б) зміни особистості (моторика, мовлення, форми спілкування, емоційність, увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера); в) зміни у відношенні суб'єкта до об'єкта діяльності (інтерес до об'єкта, відчуття його значущості, пізнання власних можливостей впливу на об'єкт) [5].

Категорія «компетенції» є наслідком нової економіки і сучасного підходу до людських ресурсів, коли людині постійно треба адаптуватися до умов життя, праці, а також інноваційних технологій.

Слідом за А.І. Кіктенко ми вважаємо, що студент педагогічного університету одержує вищу педагогічну освіту, яка повинна передбачати гуманізацію, фундаменталізацію, гуманітаризацію і диференціацію професійної підготовки, використання для реалізації цих сутнісних характерних рис професійного ставлення майбутнього спеціаліста, інноваційних педагогічних технологій, певних навчальних підходів [7, с. 47].

Ми підтримуємо думку академіка В.Г. Кінельова, що в нових соціальних і економічних умовах не має бути протиріччя, яке завжди існувало між фундаментальною освітою і професійним навчанням. Орієнтування на вузьких спеціалістів відображає рівень розуміння соціального захисту особистості в минулі десятиріччя. Нині ситуація змінюється. Реально захищеним в соціальному відношенні може бути лише всебічно освічена людина, яка здатна гнучко перебудовувати напрямки і зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною технології або вимог ринку [6, с. 10].

Розуміння компетенції, як співорганізації ресурсів для досягнення освітньої мети дозволяє визначити такі ключові компетенції: організація власних ресурсів людини для вирішення проблем (самоменеджмент), отримання даних про ситуації та про себе (інформаційна), залучення

інтелектуальних ресурсів інших людей шляхом взаємодії з ними (комунікативна). Критерієм сформованості компетенції є досягнення людиною власне позитивного результату.

Таким чином, необхідність рішення як глобальних проблем людства, так і забезпечення насущних потреб особистості в сучасному освітньому просторі веде до ідеї фундаменталізації вищої педагогічної освіти, задачею якої є забезпечення оптимальних умов для створення внутрішньої потреби у фаховому саморозвитку, самоосвіті та самовдосконаленні майбутнього вчителя, для фундаменталізації підготовки конкурентноспроможного фахівця, адаптованого до ринкових і демократичних перетворень, здатного працювати в інформаційно-технологічному суспільстві, глобальному світовому середовищі тощо.

Компетентність учителя як складне професійно-індивідуальне новоутворення віддзеркалює сучасні уявлення про потреби, здібності, готовність та здатність особи до успішного виконання педагогічної діяльності, спричиняє розробку державного стандарту професійної підготовки вчителя (у т.ч. і за двома спеціальностями), конкретизації державного, регіонального та компоненту педагогічного університету.

Поняття професійної компетенції учитель відбиває єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Зміст нормативної компетентності вчителя представлено в кваліфікаційній характеристиці, яка віддзеркалює науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок.

Сучасній загальноосвітній школі особливо необхідні вчителі, здатні працювати завзято, зацікавлено, з високою професійною майстерністю та новаторським підходом. Тому актуальною є фундаменталізація підготовки майбутніх учителів різних навчальних предметів з високим рівнем професійної компетенції.

## Література

**1. Актуальные проблемы социального воспитания** / Редкол.: Т.Ф. Яркіна, В.Г. Бочарова, В.Е. Львова. – Москва-Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 23 – 25. **2. Андрущенко В.П.** Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія // В.П. Андрущенко, І.А. Зязун, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, М.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехлейстер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – с. 142. **3. Глузман А.В.** Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К.: Видавничий центр «Просвіта». – 312 с. – с. 201. **4. Дем'яненко Н.М.** Третя парадигма // Вища освіта України. –2001. – № 1. – С. 42 – 53. **5. Карапетова М.Н.** Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – М. – 2000. – 192 с.



**6. Кинелов В.Г.** Фундаментализация университетского образования // Высшее образование в России. – № 4. – 1994 – с. 10. **7. Кіктенко А.І.** Педагогічні проблеми професійної підготовки вчителя в університеті // Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МР На УКМА, 2001. – Е – 13: Педагогіка. – с. 47. **8. Меморандум** міжнародного Симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – №4. – с. 5. **9. Педагогічна** майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – с. 31 – 32. **10. Пуховська Л.П.** Сучасні стратегії формування професіоналізму вчителів у різних освітніх системах: порівняльний аналіз // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип. 32. – Ч. 1. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. – с. 252. **11. Сисоєва Світлана.** Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми, впровадження / Неперервна професійна освіта: Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 77 – 78. **12. Сігасва Л.** Особистісний підхід до впровадження педагогічних технологій у підвищення кваліфікації вчителів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 3. – С. 76 – 77. **13. Сучасний** словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України) – с. 269. **14. Тамбовкина Т.Ю.** Развитие автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов. – Иностранные языки. – № 5. – 200. – С. 63 – 71. **15. Хуторской А.В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002. – Центр «Эйдос», [www.eidos.ru/news/compnet.htm](http://www.eidos.ru/news/compnet.htm).ru.

Actual approach of fundamentalization of future teacher training in the pedagogical university are considered in the paper. Different interpretations of notions “professional competence” are analyzed.

The generalized structure of professional competence, considered as the purpose and result of fundamentalization training teachers in higher school, is grounded.

УДК 378.6620072

Г.Б. Хабарова

### ГУМАНІТАРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Сьогодні система освіти в Україні та й в усьому світі поставлена в складні умови. Уперше за історію людства зміна поколінь, речей – продуктів цивілізації – випереджає зміну поколінь людей.

Первісна мета інженерної діяльності – слугувати людині, задовольняти її потреби. Однак сучасна техніка часто завдає шкоди людині й навіть людству в цілому. Це стосується не тільки використання техніки для цілеспрямованого знищення людей, але також і для повсякденної експлуатації інженерно-технічного обладнання. Якщо інженер не передбачив того, що, поряд з точними економічними й чіткими технічними вимогами експлуатації, повинні бути дотримані також і вимоги безпечного, безшумного, зручного, екологічного застосування інженерного обладнання, то із засобу служіння людям техніка може стати ворожою людині й навіть наразити на небезпеку її існування на Землі. Людство може врятувати лише гуманна особистість, вихованню якої здатна сприяти вища технічна школа, гуманна інженерна діяльність.

Як показує досвід, рішення актуальних задач з формування гуманістичного мислення студентів, особливо студентів технічних вузів, ускладнюється їхнім ставленням до гуманітарних наук як до чогось другорядного, необов'язкового. Цьому в значній мірі сприяло те, що освіта студентів протягом довготривалого часу здійснювалася в умовах гострого дефіциту духовної культури, без якої принципово неможливо посилення її гуманістичного аспекту. Можливо, все це й стало причиною так званого “технократичного мислення”, що є головною перешкодою формуванню в студентів вищих технічних закладів освіти поняття того, що в їхній майбутній професійній діяльності важливо враховувати людський фактор, що гуманне ставлення до людини – обов'язкова умова оновлення суспільства.

Сучасний етап розвитку інженерної діяльності характеризується системним підходом до вирішення важких науково-технічних завдань, зверненням до всього комплексу соціальних, гуманітарних, природничих та технічних дисциплін.

Ідеї гуманізації й гуманітаризації в освіті стають складовою частиною освітнього середовища й відносяться до пріоритетних напрямків реформування вищої інженерної освіти. На жаль, гуманітаризація інженерної освіти часто зводиться до чисто кількісного розширення блоку гуманітарних дисциплін, при цьому основна її функція – функція гуманізації – залишається поза зоною уваги.

У сфері професійної підготовки інженерів існує протиріччя між потребою гуманітарної підготовки спеціалістів і системою освіти, зорієнтованою на визначену спеціалізовану галузь професійної діяльності.

Гуманізація освіти означає створення такої освітньої соціальної системи, яка відповідає гуманістичним цінностям та ідеалам і припускає “олюднення” освіти, тобто незалежно від майбутньої спеціальності та дисциплін, що вивчаються, людина ставиться в центр процесу навчання. Гуманітаризація освіти означає наповнення, або доповнення освітньої програми відповідним змістом, тобто припускає включення в навчальний

процес циклу гуманітарних дисциплін. І пов'язана вона з отриманням студентами (окрім професійних знань і навичок), необхідного для кожної культурної людини мінімуму знань з історії розвитку людського суспільства та власного народу, про його літературні, мистецькі, релігійні, тобто морально-естетичні цінності.

Гуманітаризація університетської технічної освіти будується за наступними принципами:

- орієнтація діяльності системи інженерної освіти на створення умов для духовного, морального та культурного саморозвитку особистості;

- глибока фундаментальна та методологічна підготовка інженерів у сфері гуманітарного знання, духовного життя людини та суспільства;

- засвоєння студентами методології пізнання та творчості, практичної діяльності, соціальної поведінки й саморозвитку особистості як вирішальних умов досягнення успіху на життєвому шляху;

- створення умов для органічного включення інженерів в економічні, соціальні та культурні процеси розвитку світової цивілізації;

- засвоєння студентами майбутньої професійної діяльності як єдності фізичних, економічних, соціальних, психологічних закономірностей;

- органічний зв'язок навчального процесу з позанавчальною роботою, сферою дозвілля та відпочинку студентів.

Останнє сторіччя характеризується своєю комунікативно-інформаційною спрямованістю. Саме тому, говорячи про професіоналізм інженера, до пріоритетних характеристик відносять високу гуманітарну культуру й тільки потім – знання інформаційних технологій, аналітичних систем тощо. Таким чином, посилення гуманітарної підготовки інженера є об'єктивною необхідністю, яка визначає функціонування гнучкої підсистеми гуманітаризації професійної інженерної освіти.

Для здійснення широкої гуманітаризації професійної інженерної освіти в Україні необхідно вирішити низку стратегічних задач, однією з яких є створення гуманітарного середовища як неодмінної умови ефективного функціонування технічного навчального закладу. Для цього потрібне комплексне рішення взаємопов'язаних проблем у галузі:

- здійснення навчального процесу;
- організації побуту, дозвілля та відпочинку;
- художньої та науково-технічної творчості;
- розвитку фізичної культури та спорту;
- формування здорового способу життя.

Важливими напрямками формування гуманітарного середовища є також створення комфортного соціально-психологічного клімату, атмосфери довіри та творчості, реалізації ідеї педагогіки співтовариства, демократії та гуманізму.

Гуманітарне середовище вищого технічного навчального закладу треба розглядати як професійно-освітній та культурний простір, що

створюється певною педагогічною системою та зорієнтований на формування й розвиток духовно-моральних цінностей особистості.

Разом з загальноузівським середовищем, що включає всі напрямки діяльності цієї педагогічної системи, яка має відповідну матеріально-технічну інфраструктуру та вирішує питання підготовки фахівця, до неї також додається соціокультурне середовище, що забезпечує гуманістичний напрямок формування духовного світу особистості, яка базується на соціально-культурній інфраструктурі вищого технічного закладу освіти, а також гуманітарне середовище як частина соціокультурного середовища, яка визначається отриманням світоглядного гуманітарного знання, формуванням гуманістичних цінностей особистості.

Основними чинниками, які впливають на процес взаємодії гуманітарного середовища та гуманітарної освіти за досвідом світової та вітчизняної освітніх систем є:

- підвищення значущості науки, освіти, духовних цінностей, загальної культури у формуванні нової особистості фахівця XXI століття;
- розширення фундаментальної гуманітарної і природничонаукової складової вищої освіти як основи цілісного та системного сприйняття світу;

- зростання ролі загальної та спеціальної інформованості студента, необхідність рішення проблеми визначення принципів, відбору та систематизації знань, пошуку нових форм їх синтезу;

- активна взаємодія різноманітних видів духовної культури: науки, мистецтва, природничих і гуманітарних наук.

Світоглядний і культурно-освітній напрямки взаємодії гуманітарної освіти й гуманітарного середовища реалізуються в практиці навчально-виховного процесу через певний пізнавально-інформаційний, комунікативний, соціально-психологічний механізм. Спільним фоном, на якому розгортається його реалізація, є конкретна діяльність педагога й відповідних вузівських структур. У цьому процесі велика роль, як відомо, належить особі педагога, який виступає основним суб'єктом комунікативного механізму взаємодії гуманітарного середовища й освіти. Педагогічне спілкування, засноване на взаємодії систем “викладач-студент” і “викладач-студентський колектив”, потребує особливої культури спілкування й сприятливого мікроклімату. Комунікативні міжособистісні стосунки всередині цих систем більш ніж повинні мати гуманістичний характер, бо ця сфера діяльності вимагає не просто спілкування, але й знання особливостей розвитку особи, її потреб, інтересів, прагнень і цілей, а також взаємної психологічної прихильності студента й педагога. Саме тому культура спілкування як складова частина спільної культури є часткою й культурно-освітнього простору, у якому реалізується взаємодія гуманітарного середовища й гуманітарної освіти.

Гуманітарне середовище освіта не можуть не бути виховуючими структурами і ланками специфічної цілеспрямованої системи виховання у вищій технічній школі.

Одним з важливих напрямків оновленої системи виховання може стати найбільш ефективно використання потенційних можливостей взаємодії гуманітарного середовища й освіти. Але при визначенні значення виховного впливу цієї взаємодії на студентську молодь, формування її світогляду, духовно-етичних цінностей, спільної культури слід мати на увазі низку істотних соціально-психологічних особливостей студентства.

До найважливіших особливостей цієї соціальної групи слід віднести зміну ідеології особистості, її ціннісно-світоглядних орієнтацій. Це пов'язано, перш за все, з тим, що сучасне студентство як частина нашого суспільства переживає й відображає ті ж специфічні суперечності й труднощі, що й країна в цілому, яка розвивається в умовах перехідної економіки.

Специфіка особистості молодої людини виявляється в тому, що в певній частині студентської молоді на перший план висуваються економічні мотиви. Тому взаємини в суспільстві – ділові, особистісні, суспільні – частково розглядаються через призму матеріального інтересу.

Зміна ціннісно-світоглядних орієнтацій пов'язана також і з деформацією соціального простору.

Найважливішим компонентом взаємодії та взаємозв'язку гуманітарного середовища й гуманітарної освіти виступає "мотиваційний блок", інтегруючий механізми духовного світу особистості. Особистісні мотиви спонукають молоду людину до діяльності й спілкування. Серед найбільш активних стимуляторів виникнення таких мотивів виступають психологічна дія соціального середовища, потреба в знаннях. Усе це разом здатне не лише забезпечити достатньо високий рівень соціалізації, але й створити соціально-психологічні умови для цілеспрямованого процесу соціалізації. Інакше процес соціалізації не може бути реалізований у тому ступені, який задовольняє суспільство, не повною мірою формується індивідуальність особи, її унікальність, що збагачує внутрішній світ.

## Література

**1. Гуманистическая** парадигма профессионального образования: реалии и перспективы. // Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 1998. **2. Коханович Л.И.** и др. Гуманизация образования и создание комфортной среды в вузе. – М., 1994. **3. Масленникова В.Ш.** Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности. – Казань, 2004. **4. Иловайский И.В.** Феномен техники как результат и сфера инженерной деятельности. – Новосибирск, 1997. **5. Митчем К.** Что такое философия

техники? / Пер. с англ. / Под ред. В.Г. Горохова **Б. В. И. Шубин**, Ф.Е. Пашков. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. – Днепропетровск, 1999.

The article is devoted problems of creation of humanitarian environment of higher technical educational establishment, which will assist the development of humanistic values of person of future engineers.

УДК 37.018.262:347.634

**О.Ю. Хартман**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА**

У наш час в умовах соціально-економічної нестабільності та становлення незалежної української держави сучасна сім'я зазнає певних змін у сфері внутрішньо-родинних взаємин. Соціальний інститут батьківства набуває нових форм та змісту.

За таких умов виникає проблема якості виконання батьками виховних функцій та обов'язків щодо розвитку своїх дітей, яка має різні ступені прояву – від безвідповідального, легковажного, недбалого до усвідомленого, свідомого, відповідального ставлення.

Уявлення батьків про «ідеал» дитини визначають стратегію та тактику виховного впливу. Психологічний клімат в родині, рівень психолого-педагогічної культури батьків впливають на емоційний стан та обумовлюють процес розвитку дитини на кожному етапі дошкільного дитинства. Гуманізація та гармонізація внутрішньо-родинних стосунків забезпечує умови для всебічного гармонійного розвитку дитини. Стиль виховання, що переважає в тій чи іншій сім'ї, впливає на цілісність процесу формування особистості дитини дошкільного віку. Зазначені фактори суттєво впливають на положення дитини в родині та її подальший психічний розвиток, обумовлюють процес соціалізації.

На жаль, кількість дітей, що відчувають труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими, переживають страхи, відчувають нестачу емоційної підтримки та чуттєвих контактів, демонструють агресивну поведінку, конфліктність, діти яких можна віднести до категорії соціально та педагогічно занедбаних, до груп ризику, постійно зростає. Така тенденція вказує на наявність проблеми свідомого батьківського ставлення до дитини. Сучасні проблеми дітей дошкільного віку безпосередньо пов'язані з розвитком у дорослих навичок відповідального батьківства.

Відповідальність як соціальне явище привертає увагу науковців різних напрямків. Це дослідження в галузі філософії, психології, педагогіки, соціології, юридичних наук та інших суміжних суспільних та гуманітарних сфер наукового пізнання.

Проблема якості виконання батьківських функцій, обов'язків, готовності молоді до виконання соціальних ролей «чоловік», «дружина», «батько», «мати», формування психолого-педагогічної культури батьків є вельми актуальною та звертає увагу багатьох дослідників. Зокрема, це дослідження в галузі педагогічної та вікової психології (Арнаутова О., Басалаєва Н., Белогай К., Волкова М., Зінченко О., Карпова О., Котирло В., Ладивір С., Лютова О., Орлова А., Піроженко Т., Рубченко А., Сирицева Т., Шведковська А. та ін.), психології сім'ї (Дружинін В., Ковальов С., Кемпел Р., Мацьковський М., Майєрс Д., Райгородський Д., Харчев А. та ін.), соціальної педагогіки (Безпалько О., Зверева І., Капська А., Лактіонова Г., Лях Т. та ін.), педагогіки родинного виховання (Алексєєнко Т, Докукіна О., Кравченко Т., Кузьмінський А., Марушкевич А., Омеляненко А., Повалій Л., Постовий В. та ін.) тощо.

Проблема становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку зумовлена постійними соціально-економічними, політичними змінами в суспільстві, поширенням випадків недбайливого ставлення дорослих до здійснення виховної діяльності, нехтування батьківськими обов'язками та залишається гострою, вельми актуальною, все ще недостатньо розробленою.

Мета статті – окреслити сторони та змістовні складові феномену «батьківська відповідальність», які можливо дослідити в умовах взаємодії дошкільних навчальних закладів та сім'ї. Надати характеристику добірці методик експериментального дослідження стану сформованості навичок відповідального батьківства.

У сучасній психолого-педагогічній науці відсутня єдина думка щодо розуміння сутності поняття «батьківство» та його функцій. Багато досліджень присвячено вивченню психолого-педагогічних питань з проблем формування відповідального, усвідомленого ставлення батьків до дітей.

У енциклопедії батьківства зазначено, що батько та мати являють собою осіб, на яких суспільство покладає «головну відповідальність за виховання своїх дітей, за організацію життя родини» [3, с. 176]. Батьківські права та обов'язки за означеним джерелом визначені як «особисті та майнові права та обов'язки, які закон надає батькам (батькові і матері) для належного виховання і матеріального утримання дітей, а також захисту їхніх прав та інтересів» [3, с. 177].

Дослідниця Ярошинська О.О., розглядаючи проблему становлення інституту батьківства як педагогічного феномену, визначає функції батьків, серед яких чинне місце займає виховна функція. Авторка зазначає, що посилити виховний потенціал родини (батьків) можливо шляхом підвищення рівня психолого-педагогічної культури, цілеспрямованої підготовки молодого покоління до виконання ролей чоловіка, дружини, батька, матері [9, с. 318].

За даними дослідниці Буніної Л.М., усвідомлене батьківство є соціально-педагогічним явищем, що складається з якостей, почуттів, знань та навичок стосовно розвитку та виховання дітей. За результатами

її дослідження встановлено, що велика кількість батьків зазнає труднощів у виконанні батьківських функцій [9, с. 318].

На думку дослідниці Шевченко Н.Ю., для формування усвідомленого батьківства необхідні заходи щодо формування психолого-педагогічної культури батьків (формування виховних вмінь та навичок, розширення обсягу знань психолого-педагогічного спрямування та ін.). Результатом означеної роботи мають стати усвідомлення батьками визначної ролі власної поведінки та здатність створювати позитивну атмосферу в родині, умови для гармонійного розвитку дитячої особистості [9, с. 318].

Дослідниця Овчарова Р.В. визначає батьківство як «інтегральне психологічне утворення особистості (батька або матері), що включає сукупність ціннісних орієнтацій батьків, настанов та очікувань, батьківських почуттів, ставлення та позицій, батьківської відповідальності та стиля родинного виховання» [6, с. 10]. Складовими феномену «батьківство» окреслює наступні:

- когнітивний компонент (усвідомлення батьками родинного зв'язку з дітьми, уявлення про себе як про батьків, уявлення про ідеальних батьків, знання змісту батьківських функцій);

- емоційний компонент (батьківські почуття, ставлення до дитини, ставлення людини до себе як до батька чи матері);

- поведінковий компонент (уміння, навички та діяльність батьків, спрямована на матеріальне забезпечення дитини, її виховання та навчання, стиль сімейного виховання, піклування).

Розглядаючи батьківство як інтегральну психологічну структуру, авторка наводить такі її складові: сімейні цінності; батьківські настанови та очікування; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; відповідальність батьків; стиль сімейного виховання [6, с. 11].

Батьківська відповідальність визначена дослідницею як «відповідальність перед соціумом та відповідальність перед самим собою», яка складається з уявлень батьків про відповідальну та безвідповідальну поведінку, розподілу відповідальності між членами родини, оцінки себе як батька (матері) та включає контроль власної поведінки. Р.В. Овчарова звертає увагу на той факт, що відповідальність батьків за розвиток власних дітей має будуватися на засадах особистої відповідальності дорослого перед самим собою [6, с. 26].

У нашому дослідженні батьківську відповідальність за розвиток дітей дошкільного віку ми розглядаємо як психолого-педагогічний феномен, що містить такі компоненти: бажання виконувати батьківські ролі (мотиваційний компонент), відповідні знання та вміння (когнітивний компонент), здійснення виховної діяльності (поведінковий компонент).

Психолого-педагогічні, медичні знання, уміння та навички батьків визначають батьківське ставлення до дитини. Батьківське ставлення складне утворення, що характеризується типом взаємодії з дитиною, стилем спілкування, особливостями взаємодії з дитиною, розумінням її



особливостей, вмінням цілісно її сприймати, адекватно реагувати на її поведінку та вчинки.

Значну роль в процесі становлення відповідальності батьків за розвиток дітей відіграє їх психолого-педагогічна компетентність: готовність стати батьками (почуття материнства та батьківства); уявлення батьків про мету, завдання, зміст та засоби виховання; розуміння своєї ролі в житті дитини; базові знання з педагогіки та психології; інтерес до справ дитини (усвідомлення цінності сумісної діяльності, участі у справах дитини); усвідомлення впливу власних дій на розвиток і виховання дитини та ін.

Для збору дослідних даних з метою дослідження стану сформованості навичок відповідального батьківства ми запропонували наступні методи експериментального дослідження: тест для батьків «Які Ви батьки?», опитувальник «Батьківські позиції» (О.Л. Пороцька, В.Ф. Спиридонов), методика «Квітка-Восьмицвітка» (С.В. Велієва), опитувальник «Типи виховання дітей» (А.І. Баркан), опитувальник «Взаємодія батьки – діти» (І.М. Марковська), методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, Тест батьківського ставлення (ТБС) (Р.В. Овчарова), анкету дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії (Захаров Є.І.).

Отримані дані за тестом «Які Ви батьки?» надають можливість виявити уявлення батьків щодо розвитку та виховання дітей дошкільного віку, уявлення батьків про навчально-виховний процес як такий, бажання поширювати власні психолого-педагогічні знання, усвідомлення батьками необхідності узгоджувати виховний вплив на дитину з усіма членами родини, які беруть участь в процесі їх виховання. Обстеження дозволяє орієнтовно скласти картину щодо рівня сформованості психолого-педагогічної культури батьків.

Уявлення батьків про сутність процесу виховання та розвитку дитини належать до складу когнітивного компоненту в структурі батьківської відповідальності, тому їх можна використати у якості критерію визначення стану сформованості феномену, що досліджується.

Опитувальник «Батьківські позиції» О.Л. Пороцької, В.Ф. Спиридонова дозволяє визначити позиції батьків стосовно психічного розвитку дітей дошкільного віку. Основою та орієнтиром для визначення батьківської позиції слугує двофакторна теоретична модель дослідження: активність – пасивність (шкала А); акселерація – ампліфікація (шкала В).

Перша шкала (А) характеризує спосіб впливу батьків на розвиток дитини дошкільного віку, врахування ними вікових особливостей малюка, відповідно – прискорення або гальмування процесу його розвитку. Друга шкала (В) характеризує загальну позицію батьків відносно розвитку дітей дошкільного віку (активна участь або відсторонення від процесу розвитку).

За допомогою процедури переведення отриманих сирих балів в стени, можливо провести якісний аналіз позицій батьків відповідно запропонованих методикою шкалам та розподілити батьків у підгрупи, що характеризують їх ставлення до процесу психічного розвитку дитини, розуміння значущості створення необхідних умов для гармонійного розвитку дитини, виявити послідовність виховних дій, знання про вікові сензитивні періоди на протязі дошкільного дитинства, здатність об'єктивно оцінювати здібності власної дитини, враховувати її потреби, рівень активності та бажання батьків активно включитися в процес соціалізації дитини, бажання поширювати коло психолого-педагогічних знань.

Означені критерії складають когнітивний компонент феномену батьківської відповідальності та зумовлюють причинно-наслідковий зв'язок із поведінковим компонентом, зокрема, визначають конкретні дії батьків спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату в родині та збереження психічного здоров'я дитини.

Застосування методики «Квітка-восьмицвітка» дозволяє встановити особливості ставлення дитини до членів родини та їх ставлення до неї, психічні стани, які найчастіше переживає дитина в сім'ї. На нашу думку, отримані дані за вказаною методикою дозволять встановити об'єктивний зворотній зв'язок складових феномену батьківської відповідальності.

Тип виховання, який застосовує в реальному житті та чи інша родина, виступає складовою поведінкового компоненту батьківської відповідальності та надає можливість встановити зв'язок виховних дій із ціннісними орієнтаціями та рівнем моральної свідомості батьків, які, в свою чергу, виступають складовими мотиваційного компоненту означеного феномену (опитувальник «Типи виховання дітей» (А.І. Баркан).

Результати, отримані під час застосування опитувальника «Взаємодія батьки – діти» І.М. Марковської, є змістовним джерелом для визначення особливостей взаємодії батьків з дітьми, таких як:

- батьківські очікування щодо розвитку дитини, рівень батьківської вимогливості до неї;
- ступінь суворості чи м'якості методів виховання, які застосовуються батьками в реальній виховній практиці;
- характер типу дитячо-батьківської взаємодії;
- емоційна сторона взаємодії, задоволеність відносинами із дитиною;
- вагомий чинник успішності процесу розвитку дитини дошкільного віку - наявність чи відсутність співпраці батьків із дитиною, визначити її характер (домінування, рівність, партнерство);
- ступінь батьківської тривожності;
- узгодженість виховного впливу на дитину з боку батька та матері.

Особливості дитячо-батьківської взаємодії характеризують поведінковий компонент феномену батьківської відповідальності.

Якісний аналіз результатів за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі дозволяє визначити ступінь вираженості відповідальності як риси характеру, яка властива кожній, без виключення, особистості. Надає можливість зробити припущення щодо ступеня особистісної зрілості та ціннісних орієнтацій кожного з батьків, які взяли участь в обстеженні. Означені критерії виступають складовими мотиваційного компоненту феномену батьківської відповідальності.

Тесту батьківського ставлення (ТБС) (Р.В. Овчарова) дозволяє отримати дані за п'ятьма шкалами. Перша шкала тесту «прийняття – відторгнення дитини» відбиває емоційний компонент відношення до дитини – позитивне (прийняття) та негативне (відторгнення). Друга – «кооперація» – відображає прагнення дорослих до співпраці з дитиною, співучасті в повсякденному житті, засвідчує щире зацікавлення справами дитини. Третя шкала «симбіоз» спрямована на визначення прагнення дорослого до об'єднання з дитиною, або, навпаки, бажання дорослих тримати психологічну дистанцію – так звана, «контактність» з дитиною. Четверта шкала – «контроль» – характеризує рівень контролю з боку батьків за діяльністю дитини, демократичність або авторитарність у стосунках із дитиною. Остання шкала «ставлення до невдач дитини» відображає наскільки батьки оцінюють здібності дитини, її достоїнства та недоліки, успіхи та невдачі.

На нашу думку характер ставлення батьків до дитини знаходиться в прямій залежності від стану сформованості батьківської відповідальності та, в водночас, виступає чинником, що її детермінує.

Анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії Захарова Є.І. дозволяє встановити ступінь вираження батьківського ставлення до дитини за трьома блоками: чуттєвість; емоційне прийняття; поведінкові прояви емоційної взаємодії.

Блок сприйняття засвідчує здатність батьків сприймати стан дитини, розуміти причини певного стану, здатність до співпереживання. Блок емоційного сприйняття засвідчує почуття, що виникають у батьків під час взаємодії з дитиною, безумовне сприйняття дитини, ставлення до себе як до батька (матері), переважаючий емоційний фон взаємодії. Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії засвідчує прагнення до тілесного контакту, надання емоційної підтримки дитині, орієнтацію на стан дитини під час взаємодії з нею.

Отже, феномен батьківської відповідальності залишається все ще недостатньо дослідженим та потребує науково-практичного обґрунтування. Запропонована добірка діагностичних методик надає можливість отримати емпіричні дані, які, на нашу думку, допоможуть скласти цілісну картину щодо стану сформованості навичок відповідального батьківства.

Подальше дослідження проблеми становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку ми вбачаємо в застосуванні запропонованих діагностичних методик з метою визначення стану

сформованості навичок відповідального батьківства та здійсненні аналізу отриманих результатів експериментальних розвідок.

### Література

**1. Акименко Ю.Ф.** Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України – Київ, 2003. **2. Дигностика** психических состояний детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Сост.: С.В. Вилиева. СПб: Речь, 2005. 240 с. **3. Енциклопедія** батьківства: посібник з сімейного виховання / Авт. кол. за заг. ред. Є.І. Коваленко, С.В. Кириленко. – КНТ, 2008. – 592 с. **4. Ладивір С.** Секрети батьківської педагогіки: родина має дати дитині любов і захист // Дошкільне виховання, № 6, 2008. – С. 3 – 6. **5. Ложкін Г.В., Лазорко О.В.** Поняття відповідальності в історико-філософському та психологічному дискурсах // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 61 – 75. **6. Овчарова Р.В.** Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с. **7. Рогалева Н.А.** Новые формы психокоррекционной, профилактической и просветительской работы с родителями // Дошкільня педагогіка, январь-февраль, 2006. – С. 49 – 51. **8. Семья** в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогіка, 1989. – 208 с. **9. Хартман О.Ю.** Психолого-педагогічна взаємодія дошкільних навчальних закладів з родинами в умовах інноваційної навчально-виховної діяльності // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (16 – 17 квітня 2008 року, м. Суми). – Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. – С. 317 – 320.

In article the problem of level definition development parental responsibility is considered. The sights on essence of parentment concept, and also components of a phenomenon responsible parentment are shortly submitted. The set of diagnostic techniques with which help is offered, in opinion of the author, it is possible to characterize a level of the parental responsibility.

УДК 371.134

**Н.І. Черв'якова**

### **ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ**

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів потребує використання інноваційних педагогічних

засобів, важливе місце серед яких займає педагогічна діагностика за допомогою системи різних видів та типів задач. Завдяки здійсненню процедури такого діагностування уможлиблюється розв'язання широкого кола завдань, а саме: більш чітка й виважена постановка цілей і задач підготовки фахівців; досягається ефективність управління якістю навчального процесу; забезпечується педагогічно доцільний вибір форм та методів навчання студентів; оптимізується процес професійно-педагогічної підготовки вчителя у цілому.

Діагностика як наукова дисципліна і як сфера практичної діяльності людини пройшла тривалий шлях розвитку. При цьому вона завжди була соціально зумовленою і постійно змінювалася відповідно до потреб суспільства. Так, в античному світі діагностиками вважали людей, які після військових битв та сутичок підраховували втрати. В епоху Відродження поняття діагностики набуло медичного значення і використовувалося для розпізнавання хвороб людини. Починаючи з ХХ століття це поняття стало міждисциплінарним і почало широко використовуватися у філософії, психології, техніці тощо [2].

Уведення терміна „діагностика” у науковий обіг зарубіжної та вітчизняної педагогіки пов'язане з розширенням його сутнісного значення. Причиною цього, на наш погляд, є, по-перше, ототожнення діагностики з такими поняттями, як контроль, оцінка, дослідження, моніторинг; по-друге, визначення діагностики через опис її завдань; по-третє, розуміння діагностики як сукупності структурних компонентів, що її утворюють. Так, запровадивши у 1968 році поняття "педагогічна діагностика" за аналогією до медичної і психологічної, її фактичний основоположник – Карлхайнц Інгенкамп – сам же й розширив його тлумачення. Автор найвідомішого твору „Педагогічна діагностика” зазначає: „...під діагностичною діяльністю розуміємо процес, в ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідного наукового критерію якості, учитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, опрацьовує результати з метою описати поведінку, пояснити її мотиви або передбачити поведінку в майбутньому” [5].

Сьогодні під діагностикою розуміють особливий вид пізнання, що знаходиться на перетині між науковим пізнанням *сутності*, що спрямовується на з'ясування узагальненої характеристики педагогічних явищ, об'єктів, процесів, і пізнанням їх як *конкретного* та *одичного явища*. Результатом такого пізнання є встановлений *діагноз*, тобто *заключення про приналежність сутності*, що виражається у *одиничному, до визначеного наукою класу педагогічних явищ, процесів, закономірностей* тощо.

Проблема педагогічної діагностики виступала предметом вивчення вітчизняних, російських та зарубіжних вчених [2; 4; 5; 6; 8]. Результати проведених досліджень переконливо показали, що педагогічна діагностика є досить складним елементом освітнього процесу, а

діагностична діяльність вчителя важливою умовою вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності школярів, їх особистісного розвитку, зростання рівня вихованості.

Більш глибокий аналіз педагогічних ідей, викладених науковцями, дає підстави зробити висновок, що педагогічна діагностика уявляє собою систему спеціально організованої діяльності педагога або педагогічних колективів, націлену на виявлення сутнісних якісних характеристик педагогічного процесу або особистості учня (студента) з метою вимірювання результативності його вихованості, освіченості та навченості. Основними елементами діагностично-оцінної діяльності педагога є предмет, суб'єкт, об'єкт, засоби та технології, за допомогою яких визначаються ті або інші досягнення. Систему діагностичної діяльності вчителя, у тому числі вчителя початкових класів, утворюють цілі і методи діагностики, отримані результати й їх інтерпретація, кадри і установи, що займаються підготовкою діагностичного інструментарію (служба тестологів). Загальнопедагогічною при цьому є принципова вимога гуманістичного, неупередженого використання результатів діагностики в освітньому процесі.

Викладені короткі відомості про сутність діагностики можуть бути розглянуті як загальнотеоретичні засади здійснення діагностичної діяльності викладами вищих педагогічних навчальних закладів. Але, як показало вивчення спеціальної літератури з питань проведення моніторингових досліджень якості вищої педагогічної освіти, власні спостереження та вивчення результативності процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі вчителів початкових класів, головна увага дослідників та вузівських викладачів зосереджена на діагностиці рівня засвоєння студентами психолого-педагогічних, спеціально-предметних, соціокультурних знань. Поза увагою залишаються актуальні проблеми визначення рівня професійної готовності, професійно-педагогічної компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів, сформованість вмінь педагогічно мислити та діяти у типових та нестандартних педагогічних ситуаціях. У всякому разі, ці показники практично не враховуються у процесі поточної або підсумкової державної атестації випускників. Це означає, що діагностичні процедури у вищих навчальних закладах залишаються традиційними, зорієнтованими на знанневу модель підготовки та проведення випускної атестації фахівців для різних ланок загальноосвітньої школи.

Виходячи з вище викладеного, нами була поставлена *мета*: розглянути, у пропонованій статті, педагогічні технології, які можуть бути використані для діагностики рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. При цьому ми виходили з припущення, що такими технологіями у навчальному процесі вузу виступають технології, що ґрунтуються на принципах задачного підходу.

Задачний підхід, як конкретне уособлення суб'єктно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у закладах вищої педагогічної освіти, набуває сьогодні все більшого поширення як один із ефективних напрямів удосконалення професійної підготовки фахівців різного галузевого спрямування. Актуальність задачного підходу зумовлюються можливістю практичної реалізації концептуальних ідей гуманізації, фундаменталізації, персоніфікації, професіоналізації підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Він визначає принципові інші підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, управління навчальним процесом з боку викладача, структурування навчального матеріалу, засобів оцінювання результатів освітнього процесу, а головне – інше бачення цілей професійної підготовки фахівців педагогічного профілю, у тому числі вчителів початкових класів. Головний акцент робиться на формуванні у студентів як майбутніх фахівців готовності до розв'язання типових та нестандартних професійних, у тому числі дидактико-методичних, задач, що постійно виникають у освітній діяльності вчителя. Упровадження задачного підходу сприяє професійному становленню студентів, формує інтерес й позитивну мотивацію як до майбутньої професійної діяльності, так і безпосередньо до процесу навчання у вузі, який пов'язується, перш за все, з оволодіння основами професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем задачного підходу показав, що в основному ця проблема розробляється стосовно організації пізнавальної діяльності школярів загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

Так, задачний підхід до організації навчально-пізнавальної діяльності, за визначенням С.У. Гончаренка, характеризується тим, що „...система пізнавальних задач супроводжує весь процес навчання, який складається з послідовності пізнавальних задач, що поступово ускладнюються за змістом і способом діяльності” [3, с. 130]. На принципову необхідність реалізації задачного підходу до навчання вказували Г.О. Балл, П.Я. Гальперін, С.У. Гончаренко, Л.Л. Гурова, Ю.І. Машбиць, Н.Ф. Талізін, О.К. Тихомиров, М.Л. Смільсон, А.М. Сохор, П.М. Ерднієв, Л.М. Фрідман [1; 3; 7] та інші вчені. Представники цієї наукової школи розглядають задачу як одиницю репрезентації навчального матеріалу, а процес навчання – як процес розв'язання системи задач.

Значний внесок у розробку задачного підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності внесли представники вітчизняної психологічної школи Г.С. Костюка: Г.О. Балл, Ю.І. Машбиць, В.О. Моляко, М.В. Ричик, М.Л. Смільсон та інші вчені. Вченими розроблені принципи побудови системи навчальних задач, їх типологія, способи включення у навчальний процес тощо.

Наше дослідження показало, що дидактико-методичним задачам (ДМЗ), як конкретному виду професійних задач, притаманні широкі педагогічні можливості. З одного боку, вони є аналогічними тим функціям, які реалізуються будь-яким типом задач як такими, з іншого – можна виокремити специфічні, тобто автентичні функції дидактико-методичних задач у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Використання ДМЗ у процесі вузівської підготовки студентів буде сприяти поглибленню знань з фахових дисциплін, розширюватиме діапазон їх застосування, забезпечуватиме зв'язок теорії з практикою (зв'язок теоретичного та практичного етапів підготовки), дасть можливість студентам як майбутнім фахівцям оволодіти найбільш раціональними способами здійснення як власне пізнавальної діяльності, так і основами майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Дидактико-методичні задачі виступають дієвим педагогічним засобом індивідуалізації навчання студентів й забезпечення їх індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку та становлення їх як майбутніх педагогів. Це актуалізує використання ДМЗ в умовах сучасного вищого навчального закладу, у якому освітній процес організується на засадах кредитно-модульної системи навчання з постійним зростанням частки академічних годин, що відводяться на самостійну індивідуальну роботу студентів.

Даний тип професійно-педагогічних задач відіграє важливу роль у вихованні у студентів інтересу до майбутньої професії, розвиває стійку позитивну мотивацію до освітньої діяльності вчителя початкових класів, поглиблює її, забезпечує за певних умов перехід від зовнішньої позитивної мотивації до внутрішньої позитивної умотивованості. Завдяки ДМЗ студенти можуть оволодіти елементами пошукової-дослідницької творчої діяльності.

Визнаючи вище вказані педагогічні можливості дидактико-методичних задач, підкреслимо, що головне їх призначення, з нашої точки зору, полягає у формуванні у студентів готовності до самостійного застосування попередньо набутих на етапі теоретичного навчання зінтегрованих дидактико-методичних знань та умінь у процесі розв'язання практичних завдань, що виникають у освітній діяльності вчителя початкових класів, у тому числі у ході підготовки та реалізації навчального процесу. Це означає, по-перше, що саме завдяки ДМЗ відбувається трансформація предметних знань у професійно-орієнтовані; по-друге – студенти набувають первинного (квазіпрофесійного) досвіду конструктивно-проектувальної діяльності по підготовці та реалізації навчального процесу у початкових класах. При цьому зазначимо, що ДМЗ не можуть бути замінені ніякими іншими дидактико-методичними засобами, так як саме ця їх функція розглядається нами як автентична.



Проблема формування творчої особистості вчителя, розвитку творчого мислення як найважливішої якості сучасного педагога актуалізувалася, з одного боку, завданнями, що ставляться перед сучасною освітньою практикою, з іншого – специфікою педагогічної професії. У ході організації навчально-виховного процесу вчитель повинен враховувати співвідношення мінливих умов, що входять у складну систему освітнього впливу (цілі, рівень підготовленості учнів, стан учнівського колективу, навчальні програми, їх варіативність тощо). Це, у свою чергу, фактично виключає можливість успішного використання стереотипізованих форм та методів навчання школярів. Додамо, що специфіка конкретних педагогічних, у тому числі дидактико-методичних ситуацій, постійно потребує від вчителя здатності своєрідним способом трансформувати набуті знання у процесі засвоєння широкого кола навчальних дисциплін (Г. Сухобська, Ю. Кулюткін, С. Сисоева, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков та інші).

Наведемо окремі приклади професійних дидактико-методичних задач, які можуть використовуватися як у навчальному процесі як на етапі контролю, так і під час оцінювання досягнень студентів в плані оволодіння ними основа професійно-педагогічної діяльності.

*Задача:* У психолого-педагогічній науці доведено, що однією з найважливіших умов ефективного протікання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів є формування у них позитивної мотивації, розвиток пізнавального інтересу, виховання відповідального ставлення до навчання. При цьому мотиви шестирічних-першокласників, їх ставлення до школи та навчання суттєво відрізняються від мотивів, їх структури учнів, які вже закінчують початкову школу. З чого повинна починатися робота вчителя початкових класів стосовно розвитку потребнісно-мотиваційної сфери особистості молодшого школяра, якою буде стратегія й тактика вирішення цього завдання.

*Завдання:*

1. Назвіть педагогів та психологів, які займаються проблемою мотивації навчально-пізнавальної діяльності школярів, у тому числі молодшого шкільного віку. У чому полягають основні ідеї, висунуті науковцями?

2. Якими повинні бути перші кроки вчителя щодо розвитку мотиваційної сфери шестирічних першокласників?

3. Розробіть програму формування позитивної мотивації пізнавальної діяльності молодших школярів засобами конкретного предмета.

4. Наведіть приклади навчально-виховних ситуацій, включення яких у освітній процес буде сприяти формуванню в дітей пізнавального інтересу та позитивного ставлення до навчання.

*Задача:* Особливістю сучасного етапу розвитку людської спільноти є те, що розв'язання ключових економічних, соціокультурних, екологічних проблем уможливорюється лише у процесі спільної

командної роботи. Формування вміння працювати „разом” повинно закладатися в дітей вже починаючи з дошкільних освітніх закладів та початкової школи. Разом з тим, як показує шкільна практика в більшості молодших школярів досвід колективного розв’язання тієї чи іншої проблемної ситуації фактично відсутній.

*Завдання:*

1. Що, на ваш погляд, виступає причиною такої ситуації?
2. Які форми групової та колективної (командної) роботи є найбільш доцільними у початкових класах? У чому полягають педагогічні переваги та які обмеження у їх використанні?
3. Досвід кого з педагогів-новаторів можна використати для розв’язання проблеми застосування групових та колективних (командних) форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів.
4. Розробіть методичні рекомендації педагогу щодо створення умов ефективного упровадження вказаних форм навчальної роботи з метою розвитку в молодших школярів умінь працювати „разом”.

*Задача:* Сьогодні відбувається перехід від індустріального суспільства до постіндустріального, що супроводжується проникненням у всі сфери людського життя найновіших комп’ютерних технологій. Одним із наслідків цього є те, що діти багато часу проводять біля телевізора, за комп’ютерними іграми і фактично перестали читати книги. Книга, у тому числі шкільний підручник, перестала бути провідним джерелом інформації, девальвувалася її цінність як духовної скарбниці. Школярі втратили інтерес до самого процесу читання, він перестав бути для них задоволенням. У зв’язку з цим перед педагогом постає актуальне завдання змінити ставлення учнів до книги та її читання.

*Завдання:*

1. Складіть методичні рекомендації для вчителя початкових класів щодо створення умов, що сприяли б залученню школярів до читання, виховували читацьку культуру.
2. Запропонуйте власний перелік книг для позакласного читання для учнів молодшого шкільного віку.
3. Яку роботу необхідно провести з батькам для розв’язання означеної проблеми?

Розв’язання вказаних та подібних дидактико-методичних задач націлює студентів як майбутніх фахівців на своєрідний синтез знань, що спрямовується на практичне вирішення освітніх проблем, притаманних сучасній початковій школі, виступає одним з найважливіших завдань вузівського етапу професійно-педагогічної підготовки.

Наведені види професійно орієнтованих дидактик-методичних задач доцільно використовувати також для діагностики та оцінювання готовності студентів щодо організації та здійснення навчально-виховного процесу в початковій школі, оскільки вони є досить алгоритмізованими, тобто з чітко визначеними параметрами: що повинен вміти робити

студент як майбутній фахівець, чи здатен він теоретично обґрунтувати свої педагогічні дії, як виявляється рефлексія і творчий підхід до педагогічної діяльності у цілому.

### Література

1. Балл Г.А. Теория учебных задач.– М.: Педагогика, 1990.– 184 с.
2. Битинас Б.П., Катаева Л.Н. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика. – 1993. – №2 – С. 10 – 16.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Ефремов О.Н. Педагогическая диагностика в высшей военной школе. – СПб., 2001. – 238 с.
5. Мартиненко Діагностична діяльність вчителя початкових класів: Монографія.– К., 2008. – 294 с.
6. Михайлычев Е.А. Основные положения теории педагогической диагностики // Вестник УНМО Вузов России по инженерно-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1993. – №1 – С. 29 – 35.
7. Фридман Л.М., Кулагин И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.:Просвещение, 1991. – 288 с.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

In the article examined questions of diagnostics of preparedness of future teachers of initial classes to professionally-pedagogical activity on the basis of task approach; pedagogical possibilities of tasks as facilities of forming of professional competence of первоучителя open up; the patterns of separate tasks are set for control and estimation of professional jurisdictions of teacher of initial classes.

УДК 37.013.42

Н.М. Чернуха

### ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ ВИХОВНИХ ВПЛИВІВ СУСПІЛЬСТВА

Питання громадянського виховання особистості завжди актуальне, але на різних етапах розвитку суспільства реалізація потреб громадянського виховання вирішувалася по-різному. Науковий аналіз зародження та розвитку виховання громадянина сягає коренями в історію. Дослідники педагогіки античності (Г. Голубева, Г. Жураковський та ін.) вважають, що домінуючими в ній були дві тенденції, дві ідеї виховання. Одна, що бере початок від Сократа, пов'язана з ідеєю громадянського виховання, друга, яку відстоював Антісфен Афінівський, започаткувала традиції вільного виховання. Вивчення текстів античних авторів переконує, що найяскравішою животворною ідеєю формування особистості виступає ідея

громадянського виховання як відповідь на суспільну потребу привести у відповідність інтереси суспільства та інтереси особистості. Особливий акцент на громадянську вихованість і активність уперше зробив Сократ. За Платоном, мета виховання полягає в тому, щоб здійснити такий вплив на людину, який би з дитинства спонукав її пристрасно бажати, прагнути стати “досконалим громадянином”. Фактично в його творах ідея громадянського виховання вперше набуває концептуального оформлення. Багато видатних мислителів, серед них Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Макаренко, намагалися розв’язати проблему необхідності гармонії людини і громадянина, оптимально поєднавши громадянськість з людяністю. Розкриваючи поняття “громадянське виховання” і “добродесність людини”, Аристотель висловлює судження про необхідність наявності в людині сукупності громадянських прав, бо “громадянином є переважно той, хто володіє такою сукупністю прав”, “лише вільний громадянин повинен брати участь в управлінні справами держави”. Отже, завдяки зусиллям Сократа, Платона й Аристотеля ідея громадянського виховання, що виникла в античності як відповідь на суспільну потребу розв’язати суперечність між інтересами індивіда й держави, остаточно сформувалася і стала традиційною для всіх гуманітарних і суспільних наук. Ідея громадянського виховання висвітлюється у працях гуманістів епохи Відродження: Н. Макіавеллі, Т. Мора і Т. Кампанелли. Наслідком виховання громадян у місті Сонця є гармонійність інтересів особистості та суспільства, громадянські “добродесність й велика злагода в державі”. У розвиток ідеї громадянського виховання певний внесок зробив англійський вчений і громадський діяч Д. Прістлі, зокрема своїм ученням про політичні та громадянські свободи. Виховання громадянськості, уважав він, залежить від повноти названих свобод, які суспільство надає особистості. Він визначав громадянські свободи: “Це право на власні дії, яке члени держави зберігають за собою і яке не повинні порушувати повноважні посадові особи”. Досить своєрідною щодо проблеми виховання громадян є думка французького просвітителя XVIII століття Ж.-Ж. Руссо. Він вважав, що в справі виховання громадян воно всесильне; коли виховання поставлене належним чином, то всі, на кого воно спрямоване, набувають високих громадянських чеснот.

Громадянськості та громадянському вихованню значну увагу приділяли й українські мислителі (П. Куліш, Г. Сковорода, Т. Шевченко, С. Русова, Х. Алчевська, Б. Грінченко та ін.). Громадянськість як домінуюча психіка українців бере початок ще з часів могутньої держави – Київської Русі. З утратою державності комплекс громадянськості, хоч і перестав бути домінуючим у свідомості українців, все ж зберігався і навіть справляв позитивний вплив на інші народи. Це засвідчив, зокрема, відомий український мислитель XIX століття П. Куліш: “...Не жалюгідний народ приєднався у XVII ст. до московського царства. Він переважно складався із характерів самостійних, гордих усвідомленням

своєї людської гідності; він у своїх вдачах і поняттях зберігав і зберігає начало вищої громадянськості...”. Геніальний Т. Шевченко у своїх творах неодноразово ставить питання: чи є в житті людини щось більше, ніж почуття любові до Батьківщини? Наприклад: *“Жебрак нещасний серцем той, Хто краю рідного не любить”*. К. Ушинський, ратуючи за “громадянську моральність”, стверджував, що в характері простого народу “багато могутніх задатків чесної громадянськості”. Наприкінці 20-х років А. Макаренко поставив широко відомий соціальний експеримент, метою якого була практична реалізація ідеї громадянського виховання в комуні для безпритульних. Він довів, що виховання в інтересах держави плідне лише тоді, коли воно поєднане з розвитком творчої індивідуальності, стимулюючи водночас як моральні почуття, так і “правові емоції”.

Останнім часом однією з основних проблем української психолого-педагогічної науки є розробка методологічних засад формування громадянськості особистості учнів загальноосвітньої школи (особливо це є актуальним в умовах сьогодення). Серед різноманітних теоретичних підходів у її вирішенні громадянська культура, громадянськість особистості постають центральною проблемою в умовах становлення Української держави. Конституція України, Закон України “Про освіту” (ст. 50), Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті розкривають першочергове завдання формування громадянськості в підростаючого покоління, зростання самостійності і самодостатності особистості, активізації процесів її національної самоідентифікації, підвищення громадянського авторитету, її адекватного ставлення до інституцій держави та установ влади, законслухняності та критичної вимогливості. Особливо актуалізується формування громадянської культури, громадянськості особистості в суспільстві перехідному, де закладаються основи демократичної ментальності, у громадян трансформуються цінності, поняття про права й обов’язки людини, виховується здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов’язки та виявляти толерантність до поглядів інших людей, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами.

Методологія формування громадянської культури підростаючого покоління базується на наукових поглядах В. Афанасьєва, І. Бекешкіної, В. Ганжіна, В. Ільїна, В. Костіва, В. Кузьміна, О. Леонтьєва, В. Станкевича, Д. Узнадзе, Г. Ващенко, М. Грушевського, М. Костомарова, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Ушинського, Д. Тхоржевського, К. Юнга, І. Беха, М. Боришевського, З. Карпенка, В. Москальця, Л. Орбана, К. Платонова, В. Татенка, Л. Ваховського, Т. Завгородньої, В. Іванчука, П. Ігнатенка, А. Капської, Н. Косаревої, Л. Крицької, В. Курила, В. Поплужного,

В. Струманського, Б. Ступарика, І. Тараненка, К. Черної, О. Воропая, В. Кузя, Н. Лисенка, І. Огієнка, Ю. Руденка, Р. Скульського, В. Скуратівського, М. Стельмаховича та ін.

На особливу увагу заслуговують ідеї громадянського виховання, формування рис громадянськості школярів, спроби системного підходу в означеному аспекті, запозичені з дисертаційних досліджень Т. Воропаєвої (1990), С. Карпушкіна (1999), Я. Любивога (1997), В. Москальця (1996), В. Москвіної (1994), С. Москвичова (1995), О. Научителя (1999), В. Павленка (1996), О. Світличного (1997), Є. Старовойтенка (1992), В. Сусленко (1978), І. Тисячник (1996), Н. Фролової (1998), Т. Ткачової (2004), Н. Деревянко (2004), К. Фоменко (2005), С. Савченка (2005), А. Рижанова (2005), Ю. Поліщук (2006), О. Безпалько (2007) та ін.

Без сумніву, забезпечення цілісного підходу у формуванні громадянської культури школярів створить фундамент для розвитку в них благородних громадянських рис: відданості українській нації, відповідальності перед державою і суспільством, мужності в подоланні соціальних труднощів, активності в досягненні громадянських ідеалів тощо. На жаль, у значної частини молоді ці високі громадянські якості в наш час змінилися на соціальний песимізм, зневіру в завтрашньому дні, політичний нігілізм. Вони особливо виявляються в молодіжному середовищі, де часто панують хаос і безпорадність, проявляються асоціальні та криміногенні явища. У зв'язку з цим формування й розвиток громадянської культури, громадянськості учнівської молоді є одним із найважливіших завдань загальноосвітньої школи – найбільш масового соціального виховного інституту. Опитування шкільної адміністрації, учителів-предметників, класних керівників, вихователів загальноосвітніх шкіл, психологів, батьків показали, що вони різнобічно й непрофесійно оцінюють структурні компоненти, динаміку й результативність процесу формування громадянськості учнівської молоді, слабо усвідомлюють функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості школяра, необхідність включення школярів до педагогічно доцільних взаємовідносин та різноманітних видів їх діяльності з метою ефективного формування громадянських якостей особистості. Це засвідчує слабкий рівень підготовки педагогічних працівників в означеному аспекті.

Зауважимо, у структурі ціннісних орієнтацій значної частини сучасної учнівської молоді не набуло ще належного високого місця поняття “громадянськість”. За визначенням науковців, громадянськість – це різновид базової соціальної установки, сутність якої полягає в готовності особистості свідомо приймати й відповідально, добровільно (а не з примусу) виконувати закони й вимоги своєї держави, тобто в ідентифікації особистості з державою в цілому.

Загальновідомо, що особистісно-орієнтований підхід орієнтує учня на вільний вибір пріоритетів діяльності, сприяє його ефективній

соціалізації, активізує формування особистісного досвіду, під яким науковці (С. Савченко, А. Рижанова та ін.) розуміють досвід життєдіяльності, який набувається людиною на різних етапах соціалізації в умовах соціокультурного оточення. Ця ідея розкрита в докторському дослідженні В. Петровського, у якому суб'єктність визначено як констатуючу особистісну характеристику, яка виявляється в таких смислах: як суб'єкта власного життя, який має широкі соціальні контакти; як суб'єкта предмета діяльності; як суб'єкта спілкування; як суб'єкта самоусвідомлення.

Для нашого дослідження цікавим є той факт, що в основу концепції особистісно орієнтованого підходу покладено методологічний принцип єдності двох планів впливу – зовнішнього (представленого процесом соціалізації) і внутрішнього (зумовленого цілеспрямованими виховними впливами, у нашому дослідженні – *інтеграція виховних соціальних впливів суспільства*). Це забезпечує єдність усіх векторів на головну мету – особистість учня. Більшість учених зазначають, що важливе значення особистісно орієнтованого підходу в соціалізаційному контексті полягає в тому, що процесам інтеріоризації, які традиційно тлумачаться як соціалізація, з його допомогою надається особистісного смислу.

Незаперечним, на нашу думку, є твердження багатьох сучасних учених-педагогів про те, що особистісно орієнтований підхід є основним інструментом переходу від знаннево-освітньої до гуманістичної парадигми. Він цілком закономірно стає теоретичним підґрунтям для педагогічних інновацій у освітніх закладах України. У нашому дослідженні новизною є «*особистісна зорієнтованість*» у формуванні громадянськості учнівської молоді.

Ми погоджуємося з висловленою вченими думкою про те, що особистісно-орієнтований підхід націлює педагогів про сприйняття учнів активним суб'єктом навчально-виховного процесу.

Таким чином, застосування особистісно-орієнтованого підходу в реальній педагогічній практиці дозволяє ефективно самореалізуватися особистості учня, а його вдаль використання сприяє активізації механізмів самовиховання, саморозвитку, саморегуляції особистості, що є основою успішної соціалізації. У нашому дослідженні особистісна зорієнтованість в інтеграції виховних соціальних впливів суспільства сприяє пошуку найбільш ефективних і оптимальних шляхів формування громадянськості учнівської молоді в сучасних умовах.

У процесі пошуку інтеграційних шляхів формування громадянськості учнівської молоді нами обрано основні теоретико-методологічні позиції:

– громадянськість особистості як *інтеграційна* властивість, ідеальна система, що виявляється через основні показники: структурність, системність, цілісність, функціональність (Н. Дерев'янко);

– структурні складові цілісної системи громадянськості особистості функціонують у межах кола, для якого є характерними

різноманітні взаємозалежності (одно-однозначні, одно-багатозначні й багато-однозначні);

– наявність в єдиній системі громадянськості природних, соціальних та системних якостей, які виступають одночасно й основними показниками сформованості громадянськості як системної інтеграційної якості; поділ соціальних та системних якостей на якості “першого” та “другого порядку” (схема 1);

– взаємопідпорядкованість елементів цілісної системи громадянськості особистості, накладання і взаємозв’язок окремих структурних складових цілісної системи громадянськості учнівської молоді (інтеграція горизонтальна і вертикальна, таблиця 2);

– зміна зовнішніх обставин під впливом внутрішніх чинників (інтеграція внутрішня і зовнішня, таблиця 3);

– існування активних центрів у цілісній системі громадянськості особистості, домінантні прояви в її структурі окремих підсистем.

– Беручи за основу запропоновані Н. Деревянко елементи громадянської культури, ми виділяємо й обґрунтовуємо такі складові елементи структурної моделі формування громадянськості учнівської молоді інтеграційним шляхом:

– *внутрішня ціннісно-нормативна регуляція поведінки особистості*: мікросвіт, природні якості, громадянські дії-ставлення (збалансованість у задоволенні й формуванні основних життєво необхідних потреб особистості; усвідомлення норм громадянської поведінки; сформованість громадянських цінностей та ідеалів, усвідомлених настанов особистості; адекватність самооцінки та рівня бажань особистості відповідно до створеного суспільного блага та реалізації в його умовах потенційних можливостей особистості; сформованість і повнота функцій мотиваційної сфери тощо);

– *громадянські відносини особистості*: ставлення до представників рідної нації і національних меншин, уселюдських і національних цінностей, прав і обов’язків громадянина, до ідеї національного (державного) буття й національної ідеології, до рідної Вітчизни та інших держав, загальносуспільного надбання і природи отчого краю, до справ державотворення і державної вірності, суспільних груп (родини, гурту, громади), до громадянських традицій і обрядів, до мови й символіки держави, до громадян тощо);

– *риса громадянськості особистості*: повага до національних традицій, приязнь до громадянських обрядів, національний менталітет і духовність, національна самосвідомість, збереження родоводу й честі сім’ї, громадянський обов’язок, національна гідність і громадянська мужність, прихильність до вселюдських цінностей і місцевий патріотизм, державна патріотичність, громадянська дисциплінованість і громадянська активність, вірність та відданість справі національного державотворення, національна одномовність, толерантність тощо.



Складові елементи в структурі загальної громадянськості учнівської молоді виступають водночас основними показниками рівня її сформованості та інтеграційними якостями.

Таким чином, громадянськість особистості – це інтеграційна системна властивість, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями, які набуваються у процесі взаємодії внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх відносин особистості впродовж її життєдіяльності, самоактуалізації та самореалізації.

### Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМН. 1998. – 182 с. 2. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 5 – 8. 3. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. наук. праць. – К., 2000. – Кн. 1. – 340 с., Кн. 2. – 340 с. 4. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) // Освіта. 1993, № 44 – 46, с. 1 – 12. 5. Концепція національного виховання // Рідна шк. – 1995. – № 6. – С. 18 – 25.

An author examines a problem of citizen personalities are integration system property, that is characterized by the meaningful civil internal's formed publicly, and which in the process of co-operation of the internal valued-normative adjusting of conduct and external relations of personality during its vital functions self actualization and self-realization.

УДК 37.013.001

Н.М. Чернуха, О.П. Роменкова

### НА ШЛЯХУ ДО ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Сучасна освіта за останні 20 років переживає стан кризи й пошук виходу з неї. У системі освіти криза полягає в руйнуванні основ традиційної освітньої культури: усе більше розмиваються складені ідеали та ціннісні орієнтації, губиться визначеність уявлень про цілі та зміст освітньої практики, падає дієвість існуючих форм і способів організації освітнього процесу, форм і методів навчально-виховної діяльності. Педагогічна наука знаходиться в стані пошуку шляхів виходу з кризи. У низці пріоритетних напрямків модернізації сучасної освіти в Україні за результатами нашого наукового дослідження (більше семи останніх років) ми дійшли висновку, що одним з найбільш ефективних напрямків перетворень у сучасній освіті є *інтеграція виховних соціальних впливів у суспільстві, зокрема у формуванні громадянськості учнівської молоді.*

*Інтеграція* (від лат. *integratio* – відновлення, заповнення, від *integer* – цілий) як мета і шлях створення цілісності володіє своєю структурою й

має певні функції. Вона протистоїть стихійним проявам сил суспільства. Інтеграція розглядається як процес, результатом якого є досягнення єдності й цілісності, погодженості в середині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

Функції інтеграції визначені тим, що досягнення загальної мети в межах однієї організації, навчально-виховного закладу неможливо. Розділяючи думку багатьох науковців, які займаються питаннями інтеграції, взаємодії в галузі освіти, відзначимо, що на сучасному етапі реформування та модернізації освіти в Україні саме інтеграція виховних соціальних впливів суспільства є й повинна стати одним з найбільш оптимальних та ефективних шляхів реалізації поставлених перед усіма, хто займається проблемами освіти, завданнями громадянського виховання.

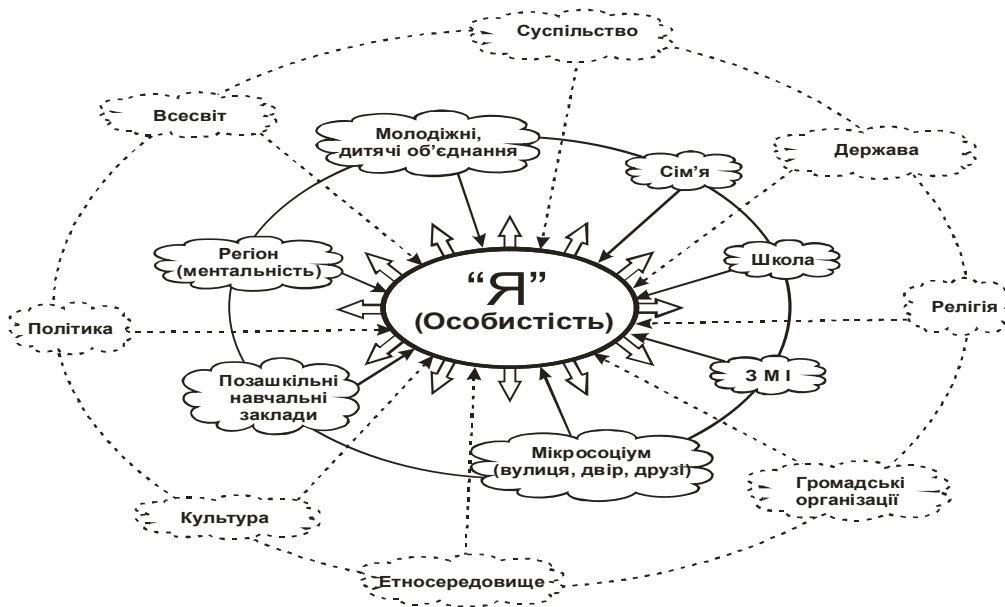
Проблеми інтеграції як педагогічного феномену висвітлено в дослідженнях таких відомих учених-педагогів, як Я. Коменський, К. Ушинський, Х. Алчевська, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.

Методологічними засадами дослідження інтеграції виховних соціальних впливів суспільства є наукові доробки В. Беляєва, А. Бойко, В. Болгаріної, Є. Бондаревської, В. Бочарової, І. Зязюна, О. Караман, І. Карпенка, Н. Крилової, Ю. Легенького, Л. Матвєєвої, М. Михальченка, В. Нікітіна, О. Савченко, О. Сингаївської, Г. Печенського, Р. Позінкевича, Г. Філонова, Л. Штефан, Н. Шубелка, Н. Щуркової та ін.

Аналіз філософських, культурологічних, соціологічних аспектів проблеми дослідження, а також напрацювання науковців і практиків різних регіонів України, зокрема Полтавської області, щодо впровадження моделі громадянської освіти свідчить, що інтеграція виховних соціальних впливів суспільства як психолого-педагогічний та соціологічний феномен знайшла відбиття в дослідженнях зазначених вище вчених.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що вивчення *інтеграції виховних соціальних впливів суспільства* має давню міждисциплінарну традицію, в основі якої лежать філософські, соціологічні, соціально-психологічні та педагогічні підходи. Їх загальним теоретико-методологічним підґрунтям, яке визначає фундаментальність сутнісних характеристик, є розуміння інтеграції як процесу відновлення, заповнення, як мета й шлях створення цілісності, що має свою структуру й певні функції; як процес становлення й підтримки соціальних взаємодій і взаємин між діячами, що є однією з функціональних умов існування рівноваги соціальної системи поряд з адаптацією, досягнення мети й збереження ціннісних зразків; *інтеграція соціальна* – процес перетворення відносно самостійних, малопов'язаних між собою об'єктів (індивідів, груп, класів, держав) у єдину цілісну систему, що характеризується погодженістю та взаємозалежністю її частин на основі загальних цілей, інтересів тощо.

Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства на формування громадянськості учнівської молоді представлена на рис. 1.



**Рис 1. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства на формування громадянськості учнівської молоді**

У ході дослідження встановлено, що методологічна основа інтеграційних процесів в освітньому середовищі ґрунтується на засадах, перш за все, системного підходу в аналізі суспільних процесів та явищ; філософських положеннях про природні, соціальні й системні якості суспільних явищ; діалектиці інтеграційних властивостей в освітньому середовищі; ідеях моделювання в науковому пізнанні суспільних процесів та явищ; ідеях особистісно орієнтованого підходу щодо організації виховного й навчального процесів.

Нами доведено, що для вирішення проблем дослідження доцільно враховувати ті обставини, що протягом усього ХХ ст. спостерігалось протистояння двох основних сфер людського пізнання – природознавчої й гуманітарної. У процесі дослідження виявлено, що в сучасних умовах існують два полюси людської культури: на одному з них – сучасна наукова модель світу, створена природничими науками – фізикою, космологією, хімією, біологією, а на іншому – гуманітарна культура, яка не терпить спрощення та ідеалізації. Розвиток природничих та гуманітарних наук до ХХ століття йшов шляхом їх спеціалізації та диференціації. Починаючи з другої половини ХХ століття, ці тенденції поступово почали замінюватись інтеграцією, що виникла на основі різнобічних наукових напрямків і безпосередньо пов'язана з науково-технічним прогресом. З особливою силою ці процеси проходять у наш час. Інтеграційні тенденції захопили як технічні засоби, так і всі процеси пізнання, а також теоретичні прийоми, методи, процедури наукового дослідження, що породжують нові форми та види наукової діяльності. Останнім часом інтеграція активно посідає свої позиції в освітньому просторі.

Грунтовне опрацювання наукових праць з визначеної проблеми за останні сім років дає підстави стверджувати, що в освіті інтеграція розглядається перш за все як процес досягнення її цілісності та системності. На сьогоднішній день інтеграція в освіті проявляється в усіх компонентах освітньої системи: від створення навчального закладу інтегрованого типу до інтегрованого уроку, від інтеграції в процесі виховання та соціалізації до інтеграції виховних соціальних впливів у формуванні громадянськості учнівської молоді.

Звернення до аналізу кризи в соціумі, зокрема, українському суспільстві в сучасних умовах, дає змогу констатувати: як ніколи, у достатньо непростих економічних, політичних, соціокультурних умовах в Україні інтеграція виховних соціальних впливів суспільства, пошук консенсусу, діалогу, взаємопорозуміння дозволяє вважати інтеграцію однією з головних детермінант конструювання та моделювання змісту освіти й усього процесу виховання та соціалізації підростаючого покоління в майбутньому. Саме такий підхід дозволить усім і кожному цілісно та особистісно значущо сприймати соціум, гідно пізнати й відчувати себе в навколишньому світі.

Визначено основні підходи щодо з'ясування сутності та компонентів інтеграційних процесів: системний, синергетичний, соціокультурний, особистісно орієнтований, компетентнісний, акмеологічний.

На підставі теоретико-методологічного аналізу наукової проблеми констатуємо, що інтеграція виховних соціальних впливів суспільства – це досягнення єдності й цілісності, погодженості в українській національній системі освіти взагалі і, взаємозалежність, взаємодія всіх сучасних соціальних інститутів зокрема.

Таким чином, методологічні засади інтеграційних процесів в освітньому середовищі, інтеграція виховних соціальних впливів суспільства як складової соціального виховання та основні підходи до визначення сутності й компонентів інтеграційних соціалізаційних процесів дають підставу стверджувати, що інтеграція виховних соціальних впливів суспільства є невід'ємною складовою соціального виховання в цілому та процесу формування громадянськості учнівської молоді в сучасних соціокультурних умовах, зокрема.

## Література

**1. Константиновский Д.Л.** Молодежь и образование между свободой выбора и необходимостью // Образование и наука в процессе реформ: Социологический анализ / Ред. – сост. Д.Л. Константиновский, и др. – М.: ЦСП, 2003. – 432 с. **2. Корсак К.** Проблемы педагогики и перспективы их решения в новом тысячелетии // Нар. Образование. – 2002. – № 2. – С. 44 – 54. Корсак К. Цель образования XXI века – человек с новым мышлением // Нар. образование. – 2002. – № 9. – С. 49 – 53.

**3. Кремень В.Г.** Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003 – 216 с.

The article is devoted the problem of integration in modern pedagogical space.

УДК 371.13

**А.Н. Чиж, М.А. Малькова**

### **НОВЫЕ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО– ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

Совершенствование системы образования в Украине неизменно включает в свой состав требования повышения качества профессиональной подготовки учителя. В этом проявляются закономерности демократического преобразования в обществе. Содержание и характер профессионально-педагогической подготовки учителя должны совпадать по содержанию и направлению с развитием социально-экономических процессов в стране, роль учителя в этом процессе заключается в развитии новой школы, в развитии статуса учителя в рыночных условиях, в формировании предприимчивого, делового, эстетически, физически и духовно развитого человека.

В современной отечественной педагогической и психолого-педагогической литературе, а также в практике организации профессионально-педагогической подготовки учителя новейшей истории накоплен определенный опыт, который выступает в качестве инструмента решения новых задач, возникающих в ходе развивающейся практики обучения и воспитания в Украине, а также сформировался ряд направлений по теории профессионально-педагогической и социальной деятельности. Данная статья ставит своей задачей осветить принципиальные предпосылки по совершенствованию профессионально-педагогической подготовки современного учителя, сложившиеся в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко. В качестве общей предпосылки рассмотрения проблем, связанных с изучением подготовки учителя, выступает объективное социальное положение учителя в условиях рыночной экономики, демократических преобразований общества.

В нашем обществе впервые в истории страны возникла специальная функция школы – общечеловеческое воспитание, эта функция сознательно провозглашается общей целью общественного развития. Школа становится таким органом государства, который, выполняя определенный социальный заказ, одновременно получает возможность развиваться через утверждение хартией ЮНЕСКО общечеловеческих ценностей. Изменение статуса учителя в обществе обуславливает и

изменение содержания профессиональной подготовки учителя, требует ускоренного развития новых форм и методов обучения, определяет задачи формирования личности педагога.

Современная проблематика психологической теории профессионально-педагогической подготовки учителя формируется с учетом Болонской системы образования, практики использования социально-психологических и психодиагностических методов исследования и утверждения требований программно-целевого подхода к организации научных исследований. Психологическая теория педагогической подготовки учителя развивается в направлении раскрытия своеобразия психологического облика личности педагога-профессионала, формирующегося в условиях рынка, демократических преобразований в стране, в условиях определенной педагогической системы, в сравнении с особенностями психологического облика представителей других профессиональных групп.

Среди идейных влияний, которые определили специфику сформировавшегося в ЛНУ имени Тараса Шевченко направления усовершенствования профессионально-педагогической подготовки современного учителя и которые заложили его основы, следует в первую очередь выделить принципиальные установки Президента ЛНУ имени Тараса Шевченко В.С. Курило на западноевропейскую модель подготовки учителя, а также значительную роль играют исследования, начатые психолого-педагогическими кафедрами по проблемам «Новой генерации учителей», «Индивидуальной изменчивости психики человека в различные периоды зрелости (взрослости), его воспитание и обучение». Все это наметило контуры того реального базиса, с развитием которого координируется весь учебно-воспитательный процесс подготовки специалиста в университете. А сам факт установления психического развития взросления человека по-новому поставил вопрос о возможностях педагогического воздействия и взаимодействия в период обучения молодого человека в университете.

Обобщающие работы ученых психолого-педагогических кафедр университета теоретически и эмпирически подготовили и организационно стимулируют развитие в ЛНУ имени Тараса Шевченко исследований в области управления, социологии, социальной педагогики, педагогики, психологии высшей школы. Определенное влияние на эти исследования оказывают конкретные

психолого-педагогические и социально-педагогические работы, выполненные под руководством В.С. Курило, Е.Н. Хрыкова, С.В. Савченко, С.Я. Харченко и др.

С этой стороны, по сравнению с ранее проводившимися исследованиями в университете, педагогические исследования модифицируются в направлении использования в гораздо большей степени арсенала средств, методов и процедур конкретного социологического анализа. В качестве основы конкретно-эмпирического

изучения профессиональной подготовки учителя была взята психологическая структура профессиональной педагогической деятельности учителя Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина.

В результате реализации потенциала, который несет в себе работы указанных авторов, и обогащения его в многочисленных исследованиях, выполненных на кафедрах социальной педагогики и психологии ЛНУ имени Тараса Шевченко и сформировались те специфические черты, которые в своей совокупности характеризуют способы постановки и разрешения исследовательских задач, присущие данному научному направлению. Сформулируем их основные принципы.

Отталкиваясь от ведущего в психологии принципа единства сознания и деятельности, был выдвинут принцип единства психологической структуры профессиональной педагогической деятельности и структуры педагогической системы. Структура педагогической деятельности отражает структуру соответствующей педагогической системы. Конечно, совпадение этих двух структур существенно и практически значимо только с точки зрения соответствия их конкретных параметров. Исследования ученых университета (В.С. Курило, С.В. Савченко, С.Я. Харченко, Е.Н. Хрыкова и др.) подтвердили и углубили уже известные факты и представления о влиянии стиля руководства на работу системы, о зависимости структуры самостоятельной учебно-познавательной деятельности от структуры педагогической деятельности. Этот подход позволил по-новому осветить вопросы научной организации труда преподавателя высшей и средней школы, перейти к разработке научно обоснованной рейтинговой системы аттестации преподавателей высших учебных заведений, сформулировать рекомендации по критически разумному использованию западноевропейских систем образования.

В рамках единого комплексного исследования в университете сформировался также и специфический способ внедрения результатов научных исследований в практику. Его можно определить как метод проектирования педагогических систем специального целевого назначения. Исследователи университета, основываясь на результатах научного анализа конкретной педагогической системы, выдвигают гипотезу о том, в каком направлении преобразование этой системы повысит эффективность ее функционирования. Спроектировав соответственно преобразованную педагогическую систему, исследователь приступает к практической ее реализации, проводя формирующий педагогический эксперимент. Логика психолого-педагогического проектирования воспроизводит логику любого экспериментального исследования с той лишь разницей, что здесь имеют дело с конкретным единичным объектом, а изменения, вносимые исследователем, проявляются в форме реального педагогического воздействия и взаимодействия в естественных условиях осуществления педагогического процесса.

Конечно, предметом каждого конкретного исследования не обязательно должна выступать целостная педагогическая система, но само понятие педагогической системы как отражение соответствующего круга значимых связей обязательно используется. Это позволяет реализовать в общем комплексном исследовании университета и другой важнейший принцип – принцип системного анализа процесса функционирования педагогических систем, деятельности педагогов и студентов. Имея возможность соотносить в рамках единого общего предмета разнородные аспекты, исследователи получают возможность интегрировать эти аспекты в интересах совершенствования общего подхода, сопоставлять результаты исследований, проводимых с различными контингентами, в разное время и при различных обстоятельствах.

Чтобы охарактеризовать своеобразие психологической структуры деятельности педагога, необходимо исходить из определенного представления об общем строении деятельности, пригодного для описания деятельности типичного представителя любой другой профессиональной группы. С этой точки зрения мы считаем целесообразным выделить предпосылки осуществления деятельности и психологические механизмы, обеспечивающие ее реализацию. Среди последних мы разграничиваем механизм ориентации (восприятия) в условиях, средствах, содержании деятельности, механизмы интерпретации, осмысления (особенности профессионального мышления) и механизмы воздействия и взаимодействия (способы коммуникации и реагирования).

На протяжении жизни всем, так или иначе, приходится исполнять различные педагогические роли, но, очевидно, когда речь идет о профессиональной педагогической деятельности, то здесь имеются в виду требования, которые сложились в довузовской и вузовской системе воспитания. Эти требования не представляют собой нечто раз и навсегда заданное, а меняются в связи с развитием высшего учебного заведения, школы, общества.

С одной стороны, они выступают важным фактором формирования личностных качеств людей, занятых педагогической деятельностью, с другой – по отношению к ним следует определять соответствие личностных характеристик тех, кто собирается заняться профессиональной педагогической деятельностью либо уже занят ею. Осознание важности наличия у педагога определенного комплекса личностных качеств – продукт относительно недавнего прошлого. Связано это прежде всего с реформированием профессионального педагогического образования. Поиски ответа на вопрос, как подготовить педагога в рыночных условиях, и вызвали необходимость изучить, какими качествами должны обладать те, кто готовится им стать, и какими качествами обладают те, кто является хорошим педагогом.

В настоящее время нет общепринятых мнений ни относительно того, какие качества характеризуют педагогов высокого



профессионального уровня, ни относительно того, каковы их успешного формирования, ни относительно того, каковы способы их выявления в условиях рынка. Тем не менее, можно назвать ряд характеристик, в отношении наличия которых проявляется единодушие.

Педагог должен быть человеком достаточно толерантным. При этом общительность характеризуется высоким уровнем эмоциональной контактности, готовности к сотрудничеству, непринужденностью. У педагога должны быть развиты так называемые экспрессивные способности, иначе говоря, высокая пластичность поведения, позволяющая легко и адекватно демонстрировать своим поведением особенности той или иной педагогической ситуации, и импрессивные способности, проявляющиеся в эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию. Наряду с этим поведение педагога должно характеризоваться достаточно высоким уровнем эмоциональной стабильности, рассудительности к эмоциогенным конфликтным ситуациям.

Характеристики, специфические для педагогов с высокими показателями профессионализма, образуют свойства, способности, которые оказывают внушающее влияние на поведение другого человека. Это показатели социальной доминантности, проявляющиеся в развитом чувстве долга, в высоких уровнях самоорганизации и самоконтроля, в показателях осведомленности, интеллектуальности и уровня притязаний.

Умения и навыки в общей структуре деятельности выступают относительно самостоятельными компонентами. Эта сторона педагогической деятельности соответствует, по терминологии А.С. Макаренко, педагогической технике. Успешное решение педагогических задач требует не только высокого уровня профессиональных и специальных знаний, адекватного осознания профессионального долга и соответствующей личностной направленности, но и сформированное на их основе автоматизированное осуществляемой умелости.

В реальной деятельности каждый конкретный педагог проявляет себя и как личность, и как субъект. Как личность он выступает носителем трансформированных в условиях процесса воспитания ценностей того общества, в котором протекает его деятельность. В этом плане его характеризует, в частности, степень осознания своего назначения в обществе, т.е. профессиональный долг. Наряду и в неразрывной связи с этим общество в отношении любого вида профессиональной деятельности вырабатывает специфические требования к уровню и характеру знаний, которыми должен овладеть человек, профессионально занимающийся этим видом деятельности, к тем навыкам и умениям, которые у него должны быть сформированы, к качествам, которыми он должен обладать и т.д. С этих позиций человек характеризуется как профессионал, как субъект определенного вида деятельности. Перечень этих исторически изменчивых норм выявляется в профессиографических описаниях Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др. Как показали

специальные исследования, специфическим и весьма значимым дифференциальным признаком уровня профессиональной педагогической деятельности является умелость, или мастерство.

В профессионально значимых педагогических умениях находят практическое преломление и качества личности педагога, и его профессиональные знания, и степень овладения профессиональной техникой. Являясь их своеобразным сплавом, педагогическое мастерство выступает наиболее характерным показателем уровня профессиональной деятельности педагога. Поэтому, говоря о соотношении использованных нами понятий, мы можем сказать, что педагогическое мастерство является конкретным проявлением личностных и субъективных качеств. Педагогическая деятельность есть динамичный аспект характеристик педагога как личности и как субъекта. Педагогическое мастерство есть преломление личностных характеристик и профессионально значимых нормативов в индивидуально психологической структуре деятельности. Перечень профессионально необходимых знаний, умений, навыков соответствующих субъективной стороне деятельности учителя, дается профессиографическим описанием Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным.

Многими специальными работами подтверждено, что любой достаточно обширный перечень профессионально значимых педагогических умений, как правило, распадается на пять групп взаимосвязанных умений. Содержательно эти группы могут быть интерпретированы как проектировочные, конструктивные, гностические, организаторские и коммуникативные умения (Н.В. Кузьмина). При этом проектировочные умения характеризуются как умения предвосхитить взаимосвязанную систему оперативных, тактических и стратегических целей, через достижение которых реализуется учебно-воспитательный процесс. Конструктивные умения проявляются в используемых педагогом способах композиционного упорядочения знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся. Гностические – в умениях адекватно оценивать состояние учащихся, потенциалы их учебной деятельности и уровень собственной деятельности. Организаторские умения проявляются через способы руководства деятельностью. Коммуникативные умения – в характере взаимоотношений, которые складываются у педагога с учащимися и с теми, кто совместно с ним оказывает на них педагогическое воздействие и взаимодействие.

К настоящему времени наиболее подробно изучена именно структура профессионального мастерства. Здесь мы располагаем многократно подтвержденными данными о тонко дифференцированной структуре педагогической умелости, выявленной на основе использования методов факторного анализа, о стадиях, уровнях, предпосылках формирования разнообразных умений, об условиях актуализации различных групп умений и т.д. (А.И. Зязюн, Н.Г. Ничкало, А.Г. Кучерявый, В.Н. Алфимов, А.В. Глузман, А.Н. Чиж и др.).

Если теперь, исходя из достигнутого, попытаться определить исследовательские задачи, решение которых диктуется, в том числе внутренней логикой развития теории педагогической деятельности, то к ним следует отнести:

1) раскрытие специфического содержания каждого из указанных ранее компонентов (профессиональные особенности восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения) с ориентацией на тот уровень, который был достигнут в описании педагогической умелости;

2) раскрытие специфических стадий, путей и факторов их формирования;

3) раскрытие тех сложно опосредованных связей, которые существуют между выделенными компонентами и внутри их.

К числу более отдаленных, но особенно, с нашей точки зрения, актуальных следует отнести задачи психологического описания и анализа процессов понимания на интуитивном и рациональном уровнях, которые опосредствуют процессы взаимодействия в системах типа «человек – человек» и которые во многом обуславливают эффект педагогического воздействия и взаимодействия. Этот вывод соответствует результатам анализа тенденции развития современной психологии, где в последнее время значительно возрос интерес к изучению проблем общения, толерантности.

Особо следует выделить также проблему изучения педагогической деятельности как одного из видов творчества, изучение соотношения условий, факторов, механизмов предварительно программируемой деятельности и импровизации. Дело в том, что хотя о творческом характере педагогической деятельности говорят достаточно часто, постановка этого вопроса в большинстве случаев до настоящего времени остается, к сожалению, чисто декларативной.

Как известно, творчество вообще означает появление чего-то нового. В творческом процессе соответствуют три термина: открытие, изобретение, созидание. При этом безотносительно к конкретной сфере открытие трактуется как постижение субъектом творчества того, что существует объективно. Изобретение – качественное преобразование имеющегося так, что оно может быть эффективно внедрено в массовой практике. Созидание подразумевает порождение субъектом творчества определенного социально ценного результата. Педагогическую деятельность в этом ракурсе, очевидно, следует квалифицировать как созидание, формирование человеческого в человеке. Если педагог правильно понимает свое предназначение, входя в аудиторию, то он должен чувствовать нечто божественное, ибо он идет в храм преображения человечества. Воспитание представляется нравственным творчеством не в переносном смысле, не как похвальный эпитет, а буквально – как создание новых, каждый раз неповторимых форм реализации давно известных моральных ценностей. Обучение является творчеством, поскольку требует каждый раз преломления

установлених, ставших досягненням науки і соціальної практики істини в умовах конкретної педагогічної ситуації, потребує перетворення досвіду студентів в напрямку виявлення цих істин. Разом з тим, звичайно, було б повністю недостатньо обмежуватися такою формулою і вважати, що, досліджуючи педагогічну діяльність будь-яким способом в будь-яких умовах, ми тим самим досліджуємо творчу діяльність. Педагогічна діяльність, будучи творчою по суті, реалізується в якості такої лише при певному поєднанні об'єктивних і суб'єктивних факторів. Перспективна задача психолого-педагогічної теорії педагогічної діяльності не тільки в тому, щоб розробити адекватний методичний інструментарій вивчення проблеми, але і в тому, щоб ефективно продемонструвати творчість, сприяючи тим самим вдосконаленню роботи навчально-виховних закладів, реалізації в педагогічній практиці соціально обумовлених потенціалів формування всебічно і гармонічно розвинутої особистості.

An authors examine the problem of professionally-pedagogical preparation of teacher in modern terms. The perspective task of pedagogical theory of pedagogical activity consists of that, effectively to show creation, instrumental the same in perfection of work of educational establishments, realization in pedagogical practice of the socially conditioned potentials of forming of the comprehensively and harmoniously developed personality

УДК 378.147

**Ю.Ф. Чумак**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ**

Самостійна робота надає студентам можливість усвідомлено засвоювати програмовий матеріал й міцно закріплювати його, розвивати інтелектуальні здібності, набувати необхідні в житті вміння (працювати за планом, вести стислі записи) та навички швидкого читання.

Самостійна робота неоднорідна. Вона складається з різноманітних видів: робота над першоджерелами, над архівними та іншими документами, у лабораторії, у гуртках тощо.

Самостійна робота студента починається вже під час лекцій, коли виникають питання, власні висновки. Лекція підтримує увагу студента, сприяє його мовленнєвій діяльності. Більшість першокурсників не володіють навичками запису лекцій. Вони детально записують лекції чи обмежуються складанням простого плану.

Професорсько-викладацький склад нашого університету сприяє виробленню навичок самостійної роботи студента, починаючи з першого

курсу. Для студентів організовано курс лекцій на теми: «Як слухати та записувати лекції», «Про самостійну роботи над джерелами», «Гігієна розумової праці» та ін.

Лекції читають не тільки досвідчені викладачі, але й працівники бібліотеки, які знайомлять першокурсників з технікою пошуку необхідної літератури, навчають користуватися каталогами, довідниками.

Студенти другого курсу на заняттях набувають навички знаходження літератури за алфавітним чи тематичним каталогами, довідниками, добирати матеріал тощо. Члени багатьох кафедр під час лабораторних та практичних занять проводять ґрунтовний інструктаж, консультації. Перед роботою викладачі роз'яснюють, як виконувати роботу, подають список джерел, знайомлять з методикою виконання роботи за зразком.

Студентів третього курсу вчать оформлювати реферати, курсові роботи та роботи в системі СНО.

Велику роль у підвищенні якості самостійної роботи, її науковому підґрунті відіграє сумісна діяльність викладача та студента під керівництвом учених університету .

Студенти II – V курсів оволодівають навичками написання наукових статей, доповідей та магістерських робіт.

При читанні лекцій широко застосовуємо наочність, схеми записів, зразки конспектів, рефератів, доповідей, курсових та магістерських робіт, при цьому враховуємо специфіку факультетів. Наприклад, студенти історичного факультету оволодівають навичками роботи над архівними документами, під час археологічних розкопок тощо; студентів спеціальності «Хімія» готуємо до проведення дослідів, досліджень, роботи в лабораторії.

Групові записи лекцій, цікава різноманітна робота в лабораторії залежать від педагогічної майстерності викладачів.

З метою підвищення ефективності самостійної роботи зосереджуємо увагу на необхідності кожному пізнати самого себе, психічні особливості уваги, властивості пам'яті й відповідно до цього більше читати, писати, слухати.

Студент – цілісна особистість, а не механічне поєднання окремих його якостей. Тому неможливо підготувати студента до самостійної роботи над книгою ізольовано від виховання в нього відповідального ставлення до навчання, зацікавленості наукою, цілеспрямованості, вимогливості до себе тощо.

Отже, оволодіння студентами навичками самостійної роботи над першоджерелами повинно бути тісно пов'язано з духовним вихованням. Виховання – складний і тривалий процес, який вимагає узгодження та спільних дій професорсько-викладацького складу та студентських організацій, які велику увагу надають формуванню громадської думки навколо студентів з певними недоліками, їхнього ставлення до навчання

та різних видів самостійної роботи. З цими студентами проводять диспути на тему: «Самостійна робота студентів», на яких відмінники обмінюються своїм досвідом.

Єдиної форми організації самостійної роботи для всіх не може бути, вона повинна бути гнучкою та індивідуальною. Тому кожен студент повинен наполегливо раціоналізувати свою працю, виявляти силу волі для досягнення поставленої мети.

Необхідно створювати в кожній групі атмосферу творчості, взаємодопомоги, яка сприяла б розкриттю та розвитку здібностей студента, збуджувати його до пошуку, до просування вперед. Самостійна робота передбачає налагоджений контроль. Наприклад, під час лабораторних занять його здійснюють шляхом повсякденного прийому робіт студентів, у кінці занять проводять атестацію практичних умінь і навичок, узагальнюють висновки роботи. Для контролю за самостійною роботою з теоретичного курсу організують колоквиуми в позаурочний час, вибірково перевірку конспектів, щоденників, письмових звітів з наступним аналізом помилок та рекомендаціями щодо покращення результатів.

З метою підвищення якості самостійної роботи студентів необхідна чітка спланована робота кабінетів, створення читальних залів на кожному факультеті. Важливими є систематичність та ефективність контролю. Студенти, які не з'явилися на семінарські заняття або не підготувалися до них, повинні доопрацювати завдання, у інших випадках вони не допускаються до іспиту.

Важливо, щоб студенти усвідомлювали необхідність систематичної роботи, з цією метою необхідно створити «робочу атмосферу» в колективі. Удосконалення організації самостійної роботи – це одне з центральних завдань вищого навчального закладу. Наше завдання – допомогти студентам в організації самостійної роботи, а студентам необхідно самим піклуватися про раціональне використання свого часу, про найбільш ефективні методи організації занять.

Article is dedicated to actual problem management independent work student in condition of the high educational institutions.

УДК 371.132:373.3

Ю.І. Шиферман

### **ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Молодь нашої країни формується в складних соціокультурних умовах і на школі відбиваються всі економічні й політичні суперечності, невідповідність соціальних процесів, криміногенність суспільства.

Сьогодні проблема відхилень у поведінці набула особистої гостроти в нашій країні, де всі сфери суспільного життя зазнають серйозних змін, відбувається девальвація колишніх норм поведінки.

Прогресуюча тенденція зростання схильності до девіантної поведінки ставить перед суспільством, школами та іншими виховними закладами в якості основних задач пошук форм, методів та технології роботи з даною категорією дітей, вимагає концентрації зусиль, спрямованих як на реабілітацію дитини, схильної до девіантності, так і на попередження відхилень від соціальних норм, усунення умов, які здійснюють негативний вплив на формування особистості школяра.

Небезпечним симптомом суспільства є те, що останнім часом учасниками серйозних правопорушень стають учні початкових класів і навіть, дошкільники. У межах досліджуваної проблеми вкрай важливою є роль учителя в становленні особистості дитини та попередженні негативних проявів її поведінки.

Дослідження виконано згідно з тематикою, передбаченою планом науково-дослідної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету. Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою МДПУ (протокол № 3 від 01.02.2006 р.), зареєстровано Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології (протокол № 1 від 23.01.2007 р.)

Теоретико-методологічні основи роботи з учнями схильними до девіантної поведінки обґрунтовані в працях педагогів і психологів Б.Н. Алмазова, П.П. Блонського, О.О. Бодальова, Є.П. Ільїна, О.Н. Леонтьєва, Г.М. Мінковського, Н.Т. Молчанова та ін. Вивченню різних сторін підготовки педагогічних кадрів у контексті розглянутої проблеми присвячені роботи І.П. Башкитова, В.М. Ірхіна, Р.М. Хмурича, Ю.І. Юричка та інших. Дослідження проблеми девіантної поведінки проводяться, безперечно, й в Україні (М. Бурмака, Н. Максимова, В. Оржеховська, М. Синьов, В. Татенко, М. Фіцула, І.В. Козубовська та ін.) проте дуже мало наукових досліджень стосовно девіантної поведінки молодших школярів. Майже відсутні дослідження з проблеми підготовки вчителів початкових класів щодо роботи з дітьми схильними до девіантної поведінки.

Мета нашої статті – дослідити деякі аспекти та особливості готовності майбутніх учителів початкових класів щодо роботи з дітьми схильними до девіантної поведінки.

Професійна готовність до конкретного виду діяльності – це, на думку вчених, цілеспрямоване виявлення особистості, що охоплює установку, погляди та переконання, систему відносин, мотивацію, емоційно-вольові та розумові якості, професійну майстерність, навички та вміння її практичного втілення [1, с. 114].

Теорія та практика показує, що починати треба з цілеспрямованості відбору абітурієнтів у педагогічний вищий навчальний заклад.

Це знайшло підтвердження в нашому дослідженні. Нами було проведене опитування абітурієнтів Мелітопольського державного педагогічного університету.

Респондентам було запропоноване питання: «Що спонукало Вас вступити в педагогічний університет?» Із запропонованого виберіть і підкресліть ту причину, що визначила Ваш вибір:

1. Прагнення одержати вищу освіту.
2. Порада батьків (учителів, подруги, друга).
3. Приклад улюбленого вчителя (його захоплення, ерудиція, висока культура).
4. Бажання бути вчителем початкових класів, вихователем у дитсадку або одержати будь-яку спеціалізацію.
5. Любов до дітей, з дитинства мріяв (а) бути вчителем.
6. Завжди було цікаве щось придумувати та організовувати, тому не було сумнівів у виборі.
7. На собі випробував усі витрати шкільної освіти, хочеться зробити свій внесок у перебудову школи.
8. Сучасна школа дає тільки знання, її не цікавить особистість учня і тому частина випускників школи виходить «моральними каліками». Вважаю боргом вчителя і своїм теж взяти участь у вихованні справжньої особистості і тому вибрав (а) педагогічний університет.
9. Вибір відбувся випадково.
10. Інші причини (укажіть які).

Було опитано 200 абітурієнтів, що вступали в педагогічний університет. Відповіді розподілилися в такий спосіб: за продовження навчання з метою одержати вищу освіту висловилися 50 абітурієнтів (24,5%).

До поради батьків прислухалися лише 2 абітурієнти (1%) (хоча на прийом документів значна частина абітурієнтів приходила з батьками). Це можна пояснити тим, що багато абітурієнтів живуть у сільській місцевості, імовірно, батьки не довірили їм здачу документів самостійно.

18 абітурієнтів (9%) вирішили вступити в педагогічний університет, тому що в школі був улюблений учитель, на якого вони хочуть бути схожими.

Більш всього майбутніх студентів – 95 чоловік (47,5%) пов'язують продовження навчання в педагогічному університеті з тим, що в майбутньому хочуть бути вчителем або вихователем. Однак, подібна аргументація свого вибору свідчить більше про пріоритет навчально-пізнавального аспекту перед виховно-педагогічним.

Любов до дітей спонукала до ухвалення рішення про вступ 15 абітурієнтів (7,5%), а на шостий пункт анкети позитивну відповідь дали лише (6%) – 12 чоловік. У 4 абітурієнтів (2%) вибір відбувся випадково, 5 чоловік (2,5%) до інших причин віднесли думки про те, що «у педагогічний університет легко вступити», «нескладно вчитися».

Сьомий пункт анкети не назвав жоден з абітурієнтів як причину вступу до педагогічного університету. Це свідчить про слабкий рівень самопізнання колишніх школярів і нездатність давати соціальну оцінку



психолого-педагогічному процесу, хоча 8 абітурієнтів виявили бажання брати участь у формуванні морального аспекту учнів. Встановлено, що всі, хто «випадково зробив свій вибір» або «з інших причин» вступали в педагогічний університет, не пройшли по конкурсу, а в педагогічний університет вступили віддані професії люди, які люблять дітей і усвідомлено прагнуть принести користь своєю професійною діяльністю.

Досвід переконує, що вже 14 – 17% семирічних дітей учителя зараховують до розряду важковиховуваних або «важких». У цих дітей немає навичок й ознак культурної поведінки (ввічливість, акуратність, ретельність). Для них характерні впертість, забіякувість, образливість, озлобленість, лінощі, агресивність, низькі пізнавальні інтереси. Дуже важливо пам'ятати, що ці якості служать основою для шкільної дезадаптації, порушення стосунків у молодших класах з однолітками, учителями [4, с. 7].

Щоб успішно корегувати відхилення в поведінці дітей, треба добре знати фактори, які їх спричиняють, і обставини. Але, на жаль, в більшості випадків, учителям бракує цих знань. Більшість педагогів пов'язують відхилення в поведінці дітей лише віковими особливостями їхнього розвитку [4, с. 13]. Такий зв'язок дійсно є. До семи років у дитини вже проявляються такі складні нововведення, як оцінка самої себе, самолюбство, а також суперечності між сприйманням себе, ставленням до себе і оцінкою навколишніми дорослими й однолітками. Уперше виникає внутрішня боротьба переживань. Новий спосіб життя, пов'язаний з початком шкільного навчання, суттєво впливає на перебіг кризи семи років і швидкість виходу з неї. Відбувається переоцінка цінностей, формується нове ставлення до навколишнього світу й природної регуляції поведінки. Провідною діяльністю стає не гра з її непродуктивністю, браком інтересу до результатів, захопленістю самим процесом, а навчання, засвоєння системи знань, своєрідна систематична напружена праця. Дитина напрацьовує свій суспільний досвід, пізнає довкілля.

У семирічному віці відбувається становлення особистості. Цей вік особливий, якщо врахувати, що дитина усвідомлює себе й навколишню дійсність, усвідомлює своє місце в суспільстві.

Потреба дитини в нормальному емоційному контакті з батьками має далеко не однорідне значення. Від того, якою мірою і як вона забезпечується, залежать у майбутньому і інтелектуальні можливості дитини.

Учителю, який працює з дітьми схильними до девіантної поведінки, необхідно володіти спеціальними корекційними заходами з метою запобігання подальших проявів девіантності.

Застосування психологічної корекції в роботі з молодшими школярами має ряд особливостей, пов'язаних зі специфікою дитячого віку: високою емоційною чутливістю дітей, недостатнім рівнем абстрактного мислення.

При дослідженні загальнопсихологічних особливостей учнів цього віку слід, перш за все, звертати увагу на рівень інтелектуальної зрілості, особливості їхньої уваги та працездатності, наявність шкільної тривожності.

У ході проведення корекційних заходів необхідно постійно спостерігати за емоційним станом дитини. Бажано, щоб все, що робить учитель, сприймалося нею як цікава гра. Потрібно постійно заохочувати, «святкувати» будь-який успіх дитини. Її просування в бажаному напрямку: «Ти мене дуже порадував вчора! Я бачила, як ти сперечався з Петром в коридорі, тобі хотілося битися, але ти утримався. Це чудово! Як тобі це вдалося?»

З всього можливого арсеналу корекційних заходів бажано якомога ширше використовувати методи групової та індивідуальної ігрової терапії, малювання, вигадкування та показ казкових історій (які виражають сутність та розв'язання проблеми в метафоричній формі) [2, с. 145].

Після успішного завершення роботи дитину слід попередити, що те, що її непокоїло (дратівливість, страх тощо), може ще виникнути кілька разів, а вже потім зникнути зовсім. Дитині треба сказати, що виникнення небажаних станів обов'язково нагадає їй про минулі заняття, і вона знатиме, що робити. Бажано домовитися про подальші зустрічі з дитиною та проводити динамічне спостереження за нею. У випадку виникнення нових проблем або посилення тих, що були, бажано якомога раніше знову почати корекцію з проходження тих самих кроків.

Одною з можливих причин недостатньої успішності корекцій може бути вибір неадекватного методу її проведення. Наприклад, діти з ускладненням в міжособистісному спілкуванні потребують довгої індивідуальної роботи з психологом, перш ніж їх можна буде включити до групових занять. Початок роботи з ними в групі без попередньої індивідуальної роботи з психологом може викликати посилення психологічної напруги і негативних емоційних та поведінкових реакцій.

Вищезазначене дозволяє нам зробити висновок про те, що особливості готовності до роботи з учнями схильними до девіантної поведінки складаються з реалізації таких загальнопедагогічних вимог:

- 1) своєчасне виявлення і дозвіл назріваючих у педагогічному процесі протиріч;
- 2) відповідність змісту роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, об'єктивним законам виховання, потребам громадського життя;
- 3) залучення до організації дитячого життя сил громадськості і включення учнів, схильних до девіантності, у громадське життя;
- 4) ретельне урахування вікових та індивідуальних можливостей учнів, даної категорії у процесі організації їхньої різноманітної діяльності;
- 5) професіоналізм і компетентність учителів, уміння налагодити доброзичливі стосунки з дітьми, контролювати їхнє життя.

З метою удосконалення програми підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки, плануємо провести анкетування щодо виявлення труднощів, з якими зустрічаються вчителі початкових класів та випускники педагогічного університету в роботі з дітьми даної категорії.

## Література

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997. – 302 с. 2. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. – К., 2000. – 200 с. 3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное издание. – Спб.: Речь, 2005. – 445 с. 4. Ранняя профілактика негативних проявів у поведінці дітей. Навч.-метод. посібник / Т.Є. Федорченко. – К.: Київ, ТОВ «ХІК», 2003. – 128 с.

Peculiarities of primary school teachers' preparation to work with children inclined to deviant kind of behavior, some forms of work with the above-mentioned category of children and the factors promoting deviant behavior are given in the article.

УДК 61 – 057.4:81

Ю.В. Юсеф

### ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ЛІКАРЯ

Серед багатьох професій лікар має глибоко усвідомлювати місце й роль комунікації як засобу реалізації й координації професійної діяльності. Загальновідомо, що повагою та довірою пацієнтів користуються ті лікарі, які володіють методами словесного переконання і враховують психологічні особливості особистості хворого, його стану, діагнозу захворювання. Тому постала потреба навчання мови як засобу спілкування, що зумовлена соціальним замовленням – з одного боку, з іншого – виникла необхідність ґрунтовної розробки проблеми формування комунікативної культури майбутніх лікарів засобами гуманітарних дисциплін унаслідок її нерозробленості.

Звісно, перед системою професійної медичної освіти стоїть важливе завдання, що полягає у формуванні високопрофесійного, комунікативно компетентного лікаря нової генерації, якого можна назвати мовною особистістю. Це вимагає пошуку ефективної системи формування комунікативної культури студентів медичних університетів, що може забезпечити результативність оволодіння мовними, мовленнєвими, комунікативними знаннями, уміннями й навичками з метою активного спілкування в навчально-професійній сфері.

Аналізуючи наявні підходи до професійної підготовки студентів, можна виділити як окремий напрямок їх комунікативну підготовку, яка розглядається науковцями під різним кутом зору: як *компонент комунікативної культури* (Є. Пассов, І. Тимченко), *складова мовленнєвої культури* (О. Гоголь, В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький, В. Кочетова,

В. Пасинок, Л. Паламар, О. Штепа), *комунікативного потенціалу* (Л. Орбан-Лембрик, С. Терещук) та інші.

Науковцями зроблено вагомі напрацювання щодо підвищення ефективності комунікативної підготовки: визначено глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (М. Зажирко); розроблено зміст навчальних курсів філологічного спрямування (Л. Васецька, Ж. Бутенко, Н. Романова, Н. Суворова та ін.).

Проблему навчання професійного російського мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу порушено в дисертаційному дослідженні Л. Васецької.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жодний із названих підходів не вирішує в повному обсязі завдання формування комунікативної культури майбутніх лікарів через відсутність теоретико-практичної бази, яка б забезпечувала його особистісну спрямованість, сприяла формуванню в майбутніх лікарів комунікативної культури.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом комунікативної підготовки студентів у вищих медичних навчальних закладах дало змогу *виявити низку суперечностей*:

- між соціальною потребою на фахівця, здатного здійснювати на високому професійному рівні комунікацію, майстерно використовуючи вербальні й невербальні, та реальною підготовкою до неї студентів;

- новою антропоорієнтованою педагогічною парадигмою освіти й домінуванням у сучасному освітньому процесі репродуктивних методів, авторитарних комунікативних форм навчання;

- вимогами цілісності навчально-виховного процесу, професійної підготовки майбутніх лікарів і недостатньою розробкою системного зв'язку між теоретичною (фаховою), психолого-педагогічною й комунікативною підготовкою.

У процесі нашої науково-дослідної роботи ми дійшли висновку, що, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, жодний із існуючих теоретичних та практичних підходів не вирішує в повному обсязі завдання підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації у вищій школі через відсутність методологічної та теоретичної бази, яка б забезпечувала його особистісну спрямованість, сприяла формуванню в майбутніх лікарів компетентності до здійснення професійної комунікації.

Методологічні й теоретичні засади комунікації як специфічного процесу взаємообміну інформацією у системах «людина – людина», впливають з ідей філософів античності, європейських мислителів, філософів, соціологів, мовознавців, психологів, які визначили основні способи обміну інформацією між людьми (мова, писемність, немовні засоби), види, типи, моделі процесу комунікації, сформулювали вимоги як до ефективності передачі (монолог), обміну (діалог, дискусія) й розуміння інформації, так і комунікатора як носія інформації, його мовлення, важливості оптимального поєднання вербальних невербальних засобів у

процесі комунікації; встановили норми (толерантність, емпатія, моральність) й принципи комунікації (гуманізму, реверсивності, інтерактивності, нормативності, успіху, стимулювання, цінності), її зв'язок з інтелектуальними процесами мисленням, розумінням, рефлексією.

Базуючись на методологічних засадах, професійно-педагогічну комунікацію розглядаємо як основу самореалізації особистості, засіб самовизначення, самоствердження себе як суб'єкта комунікації, здійснення якої обумовлено рівнем культури й розвитку особистості лікаря та суспільства. В основі здійснення ефективної комунікації - гуманізм, повага до співрозмовника і самоповага; суверенність особистості; неупереджене ставлення до суб'єкта комунікації; врахування інтересів співрозмовника; глибоке розуміння інформації, яке припускає «виробництво» значень (смислів), бачення глибинного смислу, відчуття внутрішнього зв'язку між суб'єктами комунікації; саморефлексії комунікативних дій, самоконтролю.

Спираючись на дослідження у галузі професійної педагогічної освіти, психології, філософії, соціології, лінгвістики та власний педагогічний досвід нами зроблена спроба вперше розвинути наукове уявлення про професійну комунікацію як відкриту, динамічну, поліфункціональну систему, освітній феномен, дослідження якого є необхідною умовою оновлення професійної освіти.

У дослідженні ми обґрунтовуємо функції професійної комунікації, які розглядаються в контексті функціонального навантаження, що покладається на лікаря в цілому, в кількох напрямках і на різних рівнях: термінальні, або функції-цілі (навчальна, виховна, розвивальна, життєзабезпечення, соціалізуюча), тактичні, або функції засоби (інформативна, експресивна, системоутворювальна, діагностична, індивідуалізаційна, спонукальна, прогностична, культуровідтворення, психотерапевтична), *операціональні* функції, або функції-прийоми (координаційна, контактна, самоствердження, формоутворення, вимірювання та оцінювання).

Об'єктивно розглядаючи вимоги до суб'єктів комунікації нами виділено основні етичні норми сучасного лікаря, як-от усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії засобами вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень, сформовану сукупність узагальнених комунікативних умінь та розвинутий емоційний інтелект.

У процесі практичного експерименту ми переконалися, що реалізація ціннісно-мотиваційного компонента, представленого системою цінностей і змістів особистості, що позитивно відбивають соціальну, професійну й особистісну значущість професійної комунікації; системою мотивів цілеспрямованого, творчого оволодіння комунікативними знаннями: прагненням стати фахівцем із високим рівнем компетентності до здійснення професійної комунікації, здатним впевнено вступати у взаємодію з суб'єктами комунікації, оцінювати

комунікативні, моральні, соціальні аспекти власної й професійної діяльності, перетворює задані ззовні цілі у внутрішні, зокрема комунікативні, потреби особистості, усвідомлення й переживання яких спонукає до комунікативних дій, самопізнання, особистісного зростання у процесі професійної комунікації.

Незаперечну цінність має виявлений нами процесуально-технологічний компонент, який має забезпечити умови для напрацювання майбутніми лікарями нового, значимого для них досвіду соціальної поведінки; постановку та вирішення різних за ступенем складності комунікативних завдань; організацію цілеспрямованого, систематичного та поетапного відпрацювання майбутніми лікарями окремих комунікативних умінь, навичок; відтворення предметного й соціального змісту професійної комунікативної діяльності вчителя; самореалізацію студентів у різноманітних ситуаціях. Результатом реалізації має стати вироблена система дій, спрямованих на застосування комунікативних знань під час вирішення різноманітних комунікативних питань у міжособистісній взаємодії, інформаційному освітньому середовищі, сформованість комунікативних умінь та особистісного комунікативного досвіду.

Формувальний експеримент виявив особливості реалізації на практиці концептуальної моделі підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації, її методичного забезпечення, труднощі, з якими зіштовхнулися і викладачі і студенти (залежність відбору змісту, форм і технологій навчання від особистісних орієнтацій викладача, його можливостей: специфіки, отриманої освіти, діапазону актуальної для нього літератури, педагогічного досвіду, інформаційної культури; нерівномірний розподіл кількості навчальних годин; відмова від певних технологій, передбачених програмою (через нерозуміння, брак досвіду), підміна їх іншими; надання переваги технологіям, до яких надано інструктивні матеріали; перевантаження студентів матеріалом, що виноситься на самостійне опрацювання та ін.) й можливості щодо їх подолання в кожній з експериментальних груп, наслідки неадекватного ставлення майбутніх лікарів до цінності знань з професійної комунікації.

Звичайно, виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми професійної комунікації, формування комунікативної культури майбутніх лікарів. Є достатньо багато аспектів зазначеної наукової проблеми для подальшої активної й плідної діяльності.

### Література

1. Бахтин М.М., Естетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Буш Г. Диаголика и творчество. – Рига. – 1985.
3. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. – М. – Академический проспект. – 2004. – 235 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти в Україні // Освіта України. – 2002. – 23 квіт.
5. Щокін Г.В. Диалог цивилизации: новые принципы организации мира. – К.: МАУП, 2002.

The article is devoted the problem of communicative culture of modern teacher.

УДК 331.105.44:005.3:37

М.І. Якібчук

### **ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПРОФСПІЛКОВОГО ЛІДЕРА**

Освіта в Україні відіграє значну роль у системі соціальних інституцій, виконує традиційні функції передачі знань, навичок, умінь професійної діяльності, розвиває ерудицію та інтелект і реально визначає культурні орієнтири майбутнього суспільства. Головне – створити середовище, у якому суб'єкти навчально-виховного процесу були б спроможні вчитися й працювати для досягнення спільної мети [2, с. 6].

Культура, як відомо, засвоюється у формі чотирьох елементів:

- знань про різні сфери буття;
- досвіду діяння у визначених сферах (уміння);
- творчості як перетворення й переносу прийомів діяльності в нові, непередбачені умови;
- ставлення до діяльності, її об'єкта, всього, що з нею пов'язане, співвіднесеного із системою цінностей людини (І. Лернер).

Засвоїти культуру – означає “знати-вміти-творити-бажати”. Людина може “знати”, але не “вміти”, “знати і вміти”, але не “творити”, “знати, вміти, творити”, але не “бажати”. В останньому випадку марні для суспільства (та й для самої людини) її знання, вміння, потенції до творчості [3].

Процес професійного підвищення кваліфікації працівників профспілкових організацій містить у собі фактично чотири процеси:

- 1) пізнання, націлене на оволодіння предметним змістом управлінської культури профспілкового працівника;
- 2) розвиток, націлений на оволодіння психологічним змістом управлінської культури профспілкового лідера;
- 3) виховання, націлене на оволодіння морально-етичним змістом управлінської культури профспілкового працівника;
- 4) підвищення кваліфікації, націлене на оволодіння соціальним змістом управлінської культури.

Світ культури постає, насамперед, як світ цінностей матеріальних і духовних, створених або виділених у природі людиною, якими вона насолоджується в міру своєї обдарованості, освіченості та вихованості. Цінність означає значущість, корисність або шкідливість чого-небудь для людини, групи, суспільства. Цінність може допомогти оцінити що-небудь у порівнянні, тобто виступити критерієм вибору. Цінність сама стає орієнтиром, тому що вона є засобом досягнення мети.

Реально цей вплив здійснюється шляхом застарівання та відновлення поділюваних людиною цінностей, що є одночасно ядром

кожної культури. Чим більшою кількістю цінностей, узятих від різних культур, володіє людина, тим вона є культурнішою [1]. Нового змісту в системі культури набувають такі поняття, як коректність і толерантність. Коректність і толерантність не лише запобігають соціальним конфліктам – вони сприяють гармонійності міжособистісних стосунків, пошуку діалогу з релігійних, національних, мовних, статусних питань [6].

Менеджер (управлінець) щоденно приймає рішення, які ґрунтуються на особистих принципах та цінностях. Якщо особисті цінності нечіткі, менеджеру не вистачатиме досить твердих підстав для суджень, які в цьому випадку можуть сприйматися оточуючими як необґрунтовані. Сучасна концепція успішного управління орієнтована на такі цінності, як ефективність, реалізація потенціалу працівників і зростаюча готовність до нововведень. Менеджери, які мають нечіткі основні принципи або відступають від них чи ґрунтуються на цінностях вчорашнього дня, не здатні здійснювати ефективного керівництва. На думку В. Терентьева, цінності менеджменту – це свідомий вибір системи ідей, вони мають особливе значення й прийняті в якості направляючих передумов, на основі яких менеджери здійснюють свою професійну діяльність [7].

Культура – це важлива частина змісту освіти у сфері підвищення кваліфікації та перепідготовки профспілкових працівників.

В основу методики формування управлінської культури працівників профспілкових організацій нами було заложено такі загальнодидактичні принципи:

- системності та послідовності;
- науковості в навчанні;
- домінантно-мотиваційної установки;
- доступності в навчанні;
- наочності в навчанні;
- усвідомленості та активності в навчанні;
- міцності знань, навичок та вмінь;
- врахування індивідуальних та вікових особливостей;
- індивідуального підходу.

Розкриємо значення кожного принципу.

**Принцип системності та послідовності** – передбачає таку побудову навчального процесу формування управлінської культури в процесі перепідготовки профспілкових працівників, при якому засвоєння знань, навичок та вмінь планується в суворій особливо виділеній послідовності, педагогічно обґрунтованій системі, коли розвиток професійно важливих якостей, накопичення та удосконалення знань, навичок, умінь здійснюється поступово, у логічній послідовності з допомогою ускладнюючих вправ та задач курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації профспілкових працівників. Принцип системності та послідовності передбачає в нашій методиці виконання поділу за темами психологічного спілкування, лідерства та іміджу



профспілкового керівника, порядок зростання складності ситуаційних завдань: завдання, які окремо розглядають практичні ситуації спілкування з роботодавцями та найманими працівниками, членами профспілки, і залучення до членства робітників не членів профспілки: завдання, розроблені з ускладнюючим фактором, беруться за основу ситуаційні завдання, засновані на практичних ситуаціях спілкування профспілкового лідера.

**Принцип науковості в навчанні** – передбачає, що зміст навчання складається з об'єктивних наукових фактів, понять, законів та теорій, які забезпечують формування в учнів необхідних знань, навичок, умінь на основі останніх наукових досягнень психолого-педагогічної науки, менеджменту управління, розвитку профспілкового руху як в Україні так і в світі. Практичне впровадження в навчальний процес теоретичного навчання, останніх наукових теоретичних досягнень управлінської культури у профспілковому русі, формування наукової точки зору та значення управлінської культури в ефективній публічній діяльності профспілкового лідера сучасності в умовах ринкової економіки.

**Принцип домінантно-мотиваційної установки** передбачає моделювання процесу реальної виробничої діяльності в професійній підготовці і визначає: тривалість, насиченість публічних виступів, обговорень, спілкування з роботодавцями та членами профспілки, цілі та задачі етапів у професійній діяльності, специфіку готовності до виконання свої професійних обов'язків, домінантні установки на функціонування субсистем підготовки, активацію спеціальної мотивації на необхідний вид діяльності, характер і зміст професійної підготовки за етапами, динаміку напруженості праці публічного лідера. Оскільки напруженість педагогічного процесу професійної підготовки профспілкового лідера визначається принципом співвідношення рівнів організації адаптаційних систем організму і домінантно-мотиваційної установки має важливе значення під час конструювання моделі професійної підготовки.

**Принцип доступності в навчанні** передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб учні при посильному напруженні своїх розумових та фізичних сил могли засвоїти необхідні знання, сформувані навички та складні вміння. Кожна людина може тільки усвідомлено засвоїти матеріал лише у визначеній складності та обсязі. Тому відповідний принцип враховується нами під час тренінгів та рольових і ділових ігор, семінарах, диспутах, круглих столах, при визначенні змісту обсягу й складності, у виборі необхідних методів навчання та в цілому програми підготовки.

**Принцип наочності та наглядності в навчанні** передбачає використання плакатів, стендів, літературних джерел, законодавчо-нормативної бази, залучення для проведення практичних тренінгів відомих профспілкових діячів та науковців у відповідній галузі, розробку рольових та ділових ігор, заснованих на практичних прикладах.

**Принцип усвідомленості та активності в навчанні** – це здійснення усвідомленого розуміння матеріалу, що вивчається, практичне розкриття і доведення значення мотивації у професійній діяльності, впровадження в навчальний процес можливих екстремальних ситуацій із професійної діяльності профспілкового лідера. Принцип передбачає, що засвоєння знань, вироблення навичок та скиданих умінь неможливе без усвідомленого розуміння, чому треба навчитися і що повинно бути засвоєно при проходженні навчального матеріалу, розуміння поточної ситуації в профспілках, економічної ситуації в державі і як ці чинники впливають на благополуччя трударів.

**Принцип міцності знань, навичок і вмінь** ускладається в тому, що необхідно оволодіти програмою професійної підготовки управлінської культури з максимальною наближеністю до реальної практичної діяльності профспілкового лідера, при якій отримані знання, навички та вміння використати з максимальним ефектом в ситуації сильного психологічного напруження і знайти реальний вихід з екстремальної ситуації в жорсткому обмеженні часом. Критеріями міцності засвоєння знань, навичок і вмінь діяти в особливих екстремальних умовах є швидкість прийняття рішень, точність, правильність, лаконічність висловів, логіка мислення, упевненість у правоті своїх дій, коректність.

Міцність засвоєння знань, навичок і вмінь досягається ціленаправленим, систематичним, усвідомленим виконанням вправ, заснованих на реальній професійній діяльності, також контролем та повторенням цих дій.

**Принцип врахування індивідуальних та вікових особливостей** - поділ профспілкових лідерів за двома ознаками формування світогляду:

- за соціалістичного укладу та планової економіки,
- за капіталістичного укладу й ринкової економіки.

Використання педагогічного підходу в перепідготовці за вище переліченими ознаками сприятиме формуванню управлінської культури та типу ринкового управлінського мислення профспілкового лідера.

**Принцип індивідуального підходу** передбачає врахування індивідуальних інтелектуальних можливостей та освітнього рівня підготовки, індивідуальний підхід до кожного слухача курсів з розумінням психологічної структури особистості, розробку індивідуального психологічного портрету профспілкового лідера, який проходить перепідготовку. Успішне і усвідомлене опанування знаннями, навичками, уміннями неможливо без повного врахування індивідуальних, психофізіологічних особливостей, рівня підготовки та психофізіологічних характеристик кожного окремо взятого слухача курсів підвищення кваліфікації профспілкових працівників. Відповідно до цього принципу навчання за нашої методикою базується таким чином, що кожен слухач працює у відповідності з його можливостями та

здібностями, а за рахунок його позитивних професійно важливих якостей рівень професійної підготовленості доводиться до загальних вимог.

Для більш успішного й ефективного опанування управлінською культурою працівника профспілкової організації використовуються **специфічні процесуальні принципи**, які відображають сутність профспілкового лідера в сучасних умовах розвитку ринкових відносин та лежать в основі формування професійної надійності. До таких принципів відносяться:

- принцип спеціалізованості;
- принцип різнонаправленої ритмічної підготовки;
- принцип суворої регламентації та часового лімітування публічних професійних дій;
- принцип додаткового психологічного навантаження на основі основної психофізіологічної напруги.

**Принцип спеціалізованості** – визначає кількісну характеристику упорядкування моделі управлінської культури профспілкового лідера в умовах ринкової економіки та її функціонування, визначає динаміку всієї підготовки щодо можливості міжпредметного формування управлінської культури. Принцип спеціалізованості знаходиться в діалектичній єдності з принципами домінантно-мотиваційної установки та просторово-часової інтеграції засобів професійної підготовки. Він задає напруженість окремих засобів професійної підготовки, а також напруженість педагогічного процесу в цілому.

**Принцип різнонаправленої ритмічної підготовки** передбачає ритмічне чередування навантажень різного характеру, загальний обсяг навантажень (завантаженості), яка ритмічно змінюється, професійне удосконалення з визначеною закономірністю у співвідношенні організації домінантно-мотиваційної установки. Цей принцип має тісний зв'язок з професійною направленістю педагогічного процесу професійної підготовки. Ритмічність визначається коливанням навантаження, при цьому величина шагу коливання має принципово важливе значення. Макаров Р.М. відмічає [4], що у спеціальних дослідженнях встановлено, що в педагогічному процесі професійної підготовки найбільш оптимальними умовами відновлення нервово-емоційних і енергетичних затрат організму забезпечуються при співвідношенні напруженості у плюсових і мінусових фазах у недільному мікро циклі 2:1. Після підвищення навантаження у плюсовій фазі зразу понижується напруженість (мінусова фаза). На етапі загальної функціональної підготовки блоку управлінської культури протягом тижня має бути збільшення напруги, яка досягає до кінця етапу 100%. Інші напрямки у блоках підготовки «працюють» відповідно проти фази з меншою напруженістю, цим забезпечується привілейоване становище тих чи інших засобів підготовки в залежності від задач підготовки і періоду професійної досконалості управлінської культури профспілкового лідера.

### **Принцип суворої регламентації та часового лімітування публічних професійних дій.**

Культура управління – синтез науки й мистецтва управління, що передбачає пошук творчого потенціалу, ініціативи та завзятості для керівників всіх рівнів, а також широких прошарків працюючих [5].

Для розуміння значення даного принципу у формуванні управлінської культури в процесі перепідготовки профспілкових працівників подамо наше власне визначення управлінської культури профспілкового лідера.

Управлінська культура – це професійні якості і стиль мислення сформовані особистістю в процесі навчання, життєвого і практичного досвіду, які демонструються людиною в режимі автоматизму і є невід’ємною частиною поведінки в суспільстві, на роботі при виконанні своїх професійних обов’язків. Якості профспілкового лідера – складові управлінської культури, сприяють формуванню особливого стилю поведінки для відстоювання законності, інтересів членів профспілки, найманих працівників у дотримання відносно них прав і свобод, закріплених Конституцією та світовими правовими документами.

Особливо велике значення для ефективності праці профспілкового лідера є вміння виконувати свої професійні дії в умовах жорсткого часового обмеження на тлі яскраво вираженої емоційної напруги, яка виникає в конфліктних, спірних питаннях між власниками підприємств та найманими працівниками – членами профспілки. Тому необхідно сформувати управлінську культуру профспілкового лідера, щоб він був готовий до висококваліфікованих професійних дій в умовах близьких до стресових ситуацій, сильної мозкової та психологічної напруги.

**Принцип додаткового психологічного навантаження на основі основної психофізіологічної напруги.** Даний принцип передбачає використання в навчанні управлінської підготовки, використання ситуаційних завдань як з вітчизняної практики профспілкового руху, так і з закордонної проводячи аналіз позитивних та негативних сторін, можливості розібратися в практичній ситуації члена профспілки, пов’язаної з неправомірними діями адміністрації або власників підприємства, можливість адекватно реагувати на проблеми члена профспілки найманого працівника при психологічному і моральному тиску з боку керівництва та власника підприємства.

Використавши в навчальному процесі підвищення кваліфікації профспілкових працівників вищеперелічені і науково описані та обґрунтовані педагогічні принципи, можна сформувати високий рівень управлінської культури у профспілкового працівника, що є основою його професійної діяльності як профспілкового лідера. Управлінська культура профспілкового лідера становитиме новий розвиток профспілок в умовах ринкової економіки, значення профспілкового руху для розбудови ринкових відносин, становленню особистості працівника як створювача матеріальних благ, а не найманця, чия праця продається за безцінь.

## Література

**1. Алексеевский В.С.** Обучение менеджменту – это освоение культуры и технологий синергетики // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 12 – 15. **2. Крижко В.В.,** Мамаєва І.О. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посіб. – К.: Освіта України, 2005. – 224 с. **3. Мамаєва І.О.** Управлінська культура як складова підготовки майбутнього менеджера освіти // Вісник Бердянського державного педагогічного університету. – 2005. – № 2. – С. 5. **4. Макаров Р.Н.** Авиационная педагогика и психология: Справочник. – М.: МАПЧАК, 2002. – 490 с. **5. Рыжиков В.С.** Краткий словарь-справочник по управлению персоналом. – М.: МАПЧАК, 2007. – 100 с. **6. Соціокультурні** засади менеджменту в освіті / С.М. Омельченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 84. **7. Терентьев В.К.** Истины управления: взгляд на основы менеджмента. – М.: Сентябрь, 2002. – № 3. – С. 41.

Importance pedagogical principle opens In scientific article under усвоении management culture in process of increasing to qualifications trade-union workman.

УДК 371.134

М.І. Ярославцева

### ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ДІАГНОСТИКА

Розвиток системи освіти в Україні серед інших факторів охоплює професійну школу, де визначальною ідеєю є становлення активної самостійної особистості. Як уже відомо, особистість розвиває себе сама, тому важливо визначити в цьому процесі роль вищого навчального закладу. Вона полягає в розкритті перед студентами широкого поля можливостей вибору, які часто не відкриваються їм в силу різного за рівнем життєвого досвіду, знань про самого себе та навколишній світ, багатств культури та ін.

Наша увага акцентується на пошуках шляхів ефективного формування та розвитку творчої, гуманної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство України (Г. Балл, О. Волошенко, І. Зязюн, М. Костенко, І. Краснощок, В. Моляко, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Левченко, І. Шемелюк, Т. Яценко та ін.).

Високо оцінюючи значущість проведених досліджень з проблеми самореалізації особистості, треба зазначити, що становлення професійної самореалізації студентів в умовах практики не було темою окремого наукового дослідження. Однак, результати аналізу наукової літератури,

матеріалів преси, державних документів з проблеми освіти свідчать про те, що загострилась суперечність між потребами незалежної держави в підготовці педагогічних кадрів з високим рівнем професійної самореалізації й тими соціальними, економічними та педагогічними умовами, які ще не повною мірою забезпечують відповідний стан фахової кваліфікації випускників педагогічних інститутів [5, с. 167].

Виходячи з цього, професійна самореалізація особистості студента – важливий складник феномену гармонійного розвитку людини, а тому пошук відповіді на загальні й конкретні питання зазначеної проблеми є актуальними, а їхнє розв'язання позитивно впливатиме на процес цілісного формування особистості майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти.

Досягнення відповідного рівня професійної самореалізації студентів у вищих навчальних закладах залежить від цілеспрямованої роботи з ними. Одним із важливих чинників у цьому процесі є педагогічна практика, у межах якої йде формування системи професійних вмій та навичок, необхідних майбутньому вихователю для виконання своїх обов'язків; оволодіння методами й тактикою спілкування з дітьми та їхніми батьками, педагогічним колективом базового дошкільного закладу; формування культури педагогічної діяльності, опанування методами та засобами діагностики дітей [3, с. 6].

Мета статті полягає в розкритті діагностичного аспекту технології становлення професійної самореалізації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у межах практики.

Мета конкретизується в завданнях:

- виявити сутність діагностики в становленні професійної самореалізації студентів протягом педагогічної практики;
- розкрити зміст діагностичного аспекту технології становлення професійної самореалізації студентів ВНЗ у межах педагогічної практики;
- установити значення діагностичної процедури в межах дослідження.

У статті ми виходили з твердження М. Варбана про те, що юнацький вік є сенситивним для становлення стійких складових самосвідомості (Я – образу, Я – концепції, рефлексії тощо), а також розвитку професійного потенціалу [2, с. 80]. В умовах підготовки майбутніх спеціалістів у галузі дошкільної освіти студенти можуть навчитися самостійно й відповідально діяти в нових умовах професійного росту, бути готовими до альтернативного вибору сфер професійної самореалізації. У своїй науково-дослідній роботі ми керувалися сучасними методиками й технологіями, які давали б можливість тонко діагностувати самосвідомість, виявляти рефлексивно обдарованих особистостей, допомагати їм у професійному зростанні посередництвом педагогічної практики. З цих позицій діагностичний аспект розробленої нами технології становлення професійної

самореалізації студентів вищих навчальних закладів являє собою обстеження студентів з метою виявлення в них останнього рівня в умовах педагогічної практики.

Наведемо приклади діагностичних процедур, що надавали можливості розв'язати поставлені нами завдання:

**Тест “Я-концепція творчого саморозвитку”**

Особливістю запропонованого тесту є те, що студент повинен осмислити, зрозуміти й оцінити самого себе з позицій минулого, теперішнього й майбутнього. Під минулим розуміємо те, яким студент був 3 – 4 роки тому. Під майбутнім – яким і ким він бачить, уявляє себе через 3 – 4 роки. Під теперішнім – що являє він собою сьогодні, у всякому разі за останній місяць.

Чим цікавий і цінний запропонований тест? Після того, як студенти письмово дадуть відповіді на всі запитання таблиці, їм необхідно оцінити ступінь і характер власного саморозвитку за наступними критеріями:

+1 – відзначається суттєвий прогрес у саморозвитку;

0 – призупинений саморозвиток, тобто саморозвиток практично не відзначається;

1 – відзначається регрес, тобто явне погіршення в плані вашого саморозвитку.

Запитання для роздумів і відповіді	“Я-концепція в минулому”	“Я – концепція сьогодні”	“Я – концепція в майбутньому”	Ступінь і характер саморозвитку “Я-концепції”
1. Мої пріоритетні завдання або що я планую досягти в майбутньому				
2. Які мої захоплення, творчі зацікавлення				
3. Як би я оцінив рівень своїх творчих здібностей (за 9 бальною шкалою) стосовно найцікавішого для мене виду діяльності?				
4. Що я цінив, ціную і буду цінувати в людях?				
5. Які особистісні якості мені вдалось, чи думаю, ще вдасться вдосконалити?				
6. Які я допускав помилки і які не хотів би здійснити в майбутньому?				
7. Через які творчі справи я виявив себе в минулому, намагаюсь реалізувати себе зараз і в чому планую реалізувати себе в майбутньому?				
8. Які мої успіхи, творчі				

досягнення?				
9. Які мої проблеми і труднощі?				
10. Як я переборював, переборюю і планую долати проблеми і труднощі?				
11. Які мої три головні принципи чи три життєві правила?				
12. У чому я бачив і бачу сенс свого життя?				

За результатами тестування необхідно порахувати кількість балів і співвіднести їх з даними таблиці:

Сумарне число балів, яке ви зараз набрали	Особливості вашої “Я-концепції творчого саморозвитку”
Від 1 до 3	Низький рівень регресу
Від 4 до 6	Середній рівень регресу
Від 7 до 9	Високий рівень регресу
Від 10 до 12	Дуже високий рівень регресу
0	Призупинений саморозвиток
Від 1 до 3	Низький рівень прогресу
Від 4 до 6	Середній рівень прогресу
Від 7 до 9	Високий рівень прогресу
Від 10 до 12	Дуже високий рівень прогресу

Після самоаналізу відповідей на всі 12 запитань, можна скоректувати власну “Я-концепцію”. При корекції необхідно використовувати критерії:

- індивідуальність – повинна враховувати індивідуальні особливості і здібності студента;
- цілісність – повинна цілісно, у системі охоплювати всі сфери життєдіяльності, які цікавлять студента;
- гармонійність – гармонійно поєднувати духовний, інтелектуальний і фізичний розвиток студента;
- перспективність – указувати й розкривати перспективу росту та розвитку студента;
- особистісна значущість – бути цікавою й привабливою для особистості студента.

#### **Оцінка ставлення студентів – майбутніх вихователів до проблем опанування педагогічним досвідом**

У тесті студентам пропонується надати відповіді на запитання шляхом обведення відповідної букви: З – “завжди”, Ч – “часто”, НДЧ – “не дуже часто”, Р – “рідко”, Н – “ніколи”.



<b>Запитання</b>	3	Ч	НДЧ	Р	Н
А. Люблю слухати лекції (розповіді) про роботу місцевих педагогів-дошкільників	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Б. Чекаю з нетерпінням «дня практики», коли можна поспілкуватися з дітьми і педагогами, набувати педагогічного досвіду	3	Ч	НДЧ	Р	Н
В. Звертаю увагу на факти досвіду, коли чую про нього з розмов	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Г. Знайомлюсь із методичними матеріалами в кабінетах інституту, методкабінеті базового ДНЗ, на виставках лише, якщо мені дають завдання	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Д. Купую книги й брошури про педагогічний досвід вихователів	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Е. Звертаю увагу на педагогічні ситуації, коли в них є конфлікти чи інші цікаві факти	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Є. Роблю виписки з методичних журналів, які знаходжу в дошкільних закладах, на виставках, в бібліотеках	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Ж. Читаю журнали “Дошкільне виховання”, “Дошкільний навчальний заклад”, “Вихователь-методист дошкільного навчального закладу”, “Палітра педагога”, “Джміль”, з олівцем в руках, роблю ксерокопії	3	Ч	НДЧ	Р	Н
З. Читаю статті про педагогічний досвід лише тоді, коли мені їх конкретно показують	3	Ч	НДЧ	Р	Н
И. Спостерігаю за досвідом роботи досвідчених вихователів тільки під час показових занять на практиці	3	Ч	НДЧ	Р	Н
І. Беру участь в узагальненні передового педагогічного досвіду, аналізую складні виховні ситуації	3	Ч	НДЧ	Р	Н
К. Беру участь у бесідах з педагогами під час проходження практики лише тоді, коли вони мені подобаються	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Л. Беру в бібліотеках і читаю книги про педагогів-новаторів, у періодичних виданнях шукаю матеріали про інноваційні підходи в дошкільній освіті	3	Ч	НДЧ	Р	Н
М. Люблю працювати з особистою педагогічною бібліотечкою, шукаю оптимальні методи та прийоми в діяльності творчих вихователів, методистів, науковців	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Н. На лекціях (семінарах) намагаюсь виконати ті завдання, за які потрібно швидше звітуватися	3	Ч	НДЧ	Р	Н
О. Естетично оформляю обкладинку свого реферату, доповіді, за звичкою звертаю увагу на зовнішню сторінку.	3	Ч	НДЧ	Р	Н
П. Виступаю з повідомленнями про сучасний педагогічний досвід на студентських конференціях, засіданнях педагогічних рад у дошкільному навчальному закладі	3	Ч	НДЧ	Р	Н
Р. Люблю слухати розповіді про дітей, роботу вихователів тоді, коли повідомляють про цікаві та незвичайні ситуації	3	Ч	НДЧ	Р	Н

При обробці тесту використовується наступний ключ.

A + Є + M = допитливість;

Б + Ж + Н = професійна потреба;

В + О + И = байдужість;

Г + I + П = показна зацікавленість;

Д + К + Р = професійна зацікавленість;

Е + Л + С = епізодична зацікавленість.

Відповідь “завжди” оцінюється в 5 балів, відповідь “часто” – 4 бали, далі відповідно – 3, 2, 1. Слід підрахувати суму балів і поставити її в знаменнику. Якщо сума в знаменнику буде 12 (або більше), то це буде означати, що в чисельнику вказаний тип ставлення до проблем засвоєння педагогічного досвіду.

Таким чином, педагогічна діагностика в межах констатувального експерименту технології становлення професійної самореалізації студентів випускних курсів факультету дошкільної освіти виявила специфічність їхніх професійних якостей та рівнів професійної самореалізації. Із 129 респондентів 27% мають значно високий рівень професійної самореалізації, 52% становлять групу з середнім рівнем і 21% мають значні проблеми в професійній самореалізації.

Аналіз та дослідження педагогічної діяльності студентів у базових дошкільних навчальних закладах довели, що становлення їхньої професійної самореалізації – це процес, який вимагає багатоаспектної діагностики та потребує керівництва. Результати дослідження підтвердили доцільність та позитивні можливості діагностичної процедури в проектуванні та здійсненні розробленої технології. Робота в цьому напрямку продовжується.

### Література

**1. Андреев В.И.** Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. – М.: Народное образование, 1994. – 64с. – (Библиотечка журнала) «Народное образование», № 3, 1994 г. **2. Варбан М.Ю.** Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці // Практична психологія та соціальна робота № 6 – 7, 98. **3. Дуброва В.П., Милашевич Е.П.** Педагогическая практика в детском саду: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с. **4. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-методичний посібник / Ред. Рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заступник голови), Л.В. Сохань,**

І. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792с. **5. Хоміч Л.О.**  
Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.:  
«Магістр-S», 1998. – 200 с.

This article throw light on senior students self-realization in pedagogical practice. The author of this article Yaroslavtceva M.I. shows us the way of senior-students self-realization in pedagogical process and says that senior student need to be control by their teachers. The author Yaroslavtceva M.I. opens before us the influence test methodic for students creative abilities.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бердник Поліна Геннадіївна** – викладач Харківського національного університету імені Каразіна

**Мурзіна Анастасія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Муромець Вікторія Григорівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Нестеренко Лідія Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Нестерович Богдан Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичного виховання Вінницького державного педагогічного університету

**Нікуліна Олександра Данилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Островська Тетяна Василівна** – викладач Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Островська Юлія Олександрівна** – методист-перекладач науково-дослідного відділу з міжнародних зв'язків Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Павленко Максим Анатольевич** – кандидат технічних наук, старший викладач Харківського університету повітряних сил

**Пахальчук Наталя Олександрівна** – асистент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Пехарева Світлана Вікторівна** – старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

**Пономаренко Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Краматорського економіко-гуманітарного інституту

**Присяжнюк Лариса Андріївна** – старший викладач кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Притуляк Людмила Миколаївна** – викладач першої категорії кафедри педагогіки, психології та методик дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

**Ржевська Анна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача науково-дослідного відділу з міжнародних зв'язків Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Романюк Світлана Захарівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**Роменкова Олена Петрівна** – здобувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Руденко Владислав Миколайович** – кандидат технічних наук, доцент Харківського університету повітряних сил

**Рудь Світлана Михайлівна** – магістр російської мови та літератури, асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Садова Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського

**Сазонова Анастасія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Сєваст'янова О.А.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Сердюкова Тетяна Ігорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Соцька Ольга Петрівна** – аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти ПДПУ імені К.Д. Ушинського

**Стаєнна Олена Олександрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Тарасенко Галина Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету

**Тарасова Віталія Віталіївна** – здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

**Торшевська Оксана** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Федоріщева Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри співів і диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Федорова Олена Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти, декан соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету

**Хабарова Ганна Борисівна** – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Хартман Олена Юріївна** – здобувач лабораторії психології дошкільника Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України

**Черв'якова Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Чернуха Надія Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент МАНПО

**Чиж Олександр Никифорович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Чумак Юрій Федорович** - кандидат медичних наук, доцент кафедри хірургії післядипломної освіти Луганського державного медичного університету

**Шиферман Юлія Ігорівна** – асистент кафедри загальної психології, аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету

**Юсеф Юлія Володимирівна** – здобувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Ярославцева Мілена Ігорівна** – старший викладач, заступник завідувача кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

ВІСНИК  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

ЧАСТИНА II

**Коректор:** Бадер С. О.

**Відповідальний за випуск:**  
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

---

---

Підп. до друку 27.02.2009 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 30,6 Наклад 200 прим. Зам. № 19.

---

---

*Видавництво Державного закладу*

**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20