

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 23 (186) ГРУДЕНЬ

2009

2009 грудень № 23 (186)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА IV

За матеріалами

*IV Міжнародної науково-практичної конференції
«Ціннісні пріоритети освіти XXI століття:
європейський вектор розвитку вищої школи»*

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено
до переліку наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 24.09.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 2 від 25 вересня 2009 року)

Виходить 2 рази на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

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

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

доктор філологічних наук, професор **Ужченко В. Д.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2009.

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

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

1. Андриади І. П. Педагогический потенциал имиджа учителя.....	6
2. Белкіна С. Д. Генезис понятия „інформаційно-технологічна культура” в контексті формування професійної культури майбутнього інженера.....	14
3. Гавриш Н. В., Желанова В. В. Формування рефлексивних умінь майбутніх вихователів у процесі розв’язання професійно-педагогічних задач (педагогічні ситуації) у контексті коучингового підходу.....	20
4. Гайдук Н. О. Формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури в сучасних умовах навчання....	27
5. Герасимчук В. П. Графічний компонент як елемент професійної підготовки.....	34
6. Гужва Т. М. Аксиологічні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.....	42
7. Котенєва Ю. М. Про актуальність формування професійної кар’єри майбутнього вчителя.....	46
8. Крамаренко Т. А. Застосування систем комп’ютерного контролю в професійній діяльності майбутніми інженерами-педагогами.....	52
9. Крыуленко Л. Е. Игровое образование – основа игромастерства будущего учителя начальных классов.....	61
10. Куракина Е. Б. Вопросы базового профессионально-гуманитарного образования и воспитания будущих педагогов.....	67
11. Нікуліна О. Д. Герменевтичний підхід до методики викладання початкового курсу математики.....	71
12. Олексюк О. М., Шубенко Н. О. Експериментальна перевірка технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв.....	77
13. Пінчук Т. С., Калина Н. Ю. Особливості формування духовної культури майбутнього вчителя-словесника в сучасному соціокультурному просторі.....	87
14. Реутов Н. И. О формировании профессиональной речи учителя немецкого языка как средства обучения и общения.....	95
15. Ромашова С. Н. Формирование ценностного отношения будущего учителя к здоровью учащихся и здоровьесберегающему обучению.....	99

16.	Рудь С. М. Особенности подготовки будущего учителя к урокам чтения в начальной школе.....	108
17.	Рябова И. Г. Особенности педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях модернизации образования (на примере республики Мордовия).....	114
18.	Сбітнєва Л. М. Проблема диригентської підготовки майбутніх учителів музики.....	122
19.	Сердюкова Т. І. Фахове вдосконалення освіти в системі післядипломного навчання.....	128
20.	Харченко Т.Г., Баско Л., Коте Ф. Проблема індивідуального розвитку майбутніх учителів у французькій педагогічній теорії другої половини ХХ століття.....	133
21.	Чепка О. В. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя.....	145
22.	Чиж О. Н. Ефективний учитель у справі виховання й навчання дітей.....	150
23.	Шаповал Л. В. Особливості процесу формування естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва (європейський вектор розвитку вищої школи).....	156

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ Й ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ

24.	Кравченко О. О. Соціальне виховання як наукова категорія соціальної педагогіки.....	164
25.	Кубанов Р. А. Ціннісні орієнтації студентської молоді України: регіональний аналіз.....	169
26.	Мардахаев Л. В. Социальная педагогика в России и перспективы ее развития.....	178
27.	Мірошник О. Л. Феномен телебачення як чинник формування особистості в сучасному українському суспільстві.....	188
28.	Мурзіна А. В. Проблеми формування соціальної активності особистості в сучасних соціокультурних умовах.....	196
29.	Налётова Е. Л. Развитие толерантности как социального качества личности средствами музейной педагогики.....	202
30.	Порох Д. О. Адаптація іноземних студентів до умов життя та навчання в Україні (на прикладі ЛДМУ).....	208
31.	Терницкая С. В. Историко-педагогический анализ развития профилактики ВИЧ/СПИДА в Украине.....	215

32. **Троценко Н. Є.** Проблеми забезпечення діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників (за результатами дослідження)..... 224

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

33. **Бельмаз Я. М.** Портфоліо у ВНЗ..... 236
34. **Вербицький В. В.** Інноваційні технології в управлінні навчальним закладом..... 242
35. **Гнезділова К. М.** Освітньо-професійна підготовка фахівців у ВНЗ та оцінка її якості..... 247
36. **Горобець Д. В.** Визначення місії та основних цілей управління розвитком сучасного педагогічного коледжу.... 252
37. **Карпунов В. Н.** Роль методического совета в организации учебного процесса в высших учебных заведениях МВД Украины в контексте принципов Болонской декларации.... 258
38. **Мальована Г. М.** Соціально-психологічні особливості керівника навчального закладу..... 264
39. **Медведовська Д. О.** Реформування системи управління середньою освітою: досвід Великої Британії..... 272
40. **Ситникова С. В., Осипенко Л. Е.** Сотрудничество Минского областного института развития образования и вузов как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования..... 276
41. **Терещенкова О. Ю.** Студентське самоврядування як фактор формування основ управлінської культури студентської молоді..... 284
42. **Хриков Є. М.** Документи системи менеджменту якості вищого навчального закладу..... 291
43. **Шкутько Г. Г.** Удосконалення роботи органів державного управління як запорука позитивної соціалізації студентської молоді..... 297
44. **Сищенко Ю. Р.** Особливості експериментальної методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань..... 303
- Відомості про авторів**..... 311

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

УДК 37.011.3-051

И. П. Андриади

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ

Литературы, посвященной имиджу, в последнее время становится все больше, однако подавляющее большинство работ, находится в русле имиджологии и их авторы не всегда являются представителями педагогической науки, поэтому имеющиеся в этих работах положения и утверждения нельзя автоматически переносить в педагогическую теорию имиджа. В то же время, данные и обобщения, представленные в этих источниках, бесспорно, заслуживают внимания, так как в их основе лежит систематическая профессиональная деятельность, имеющая самое непосредственное отношение к имиджу. В области имиджологии получены впечатляющие практические результаты, которые ждут своего научного осознания и разъяснения в рамках педагогической науки.

Работ, изучавших феномен имиджа с психолого-педагогической направленностью, крайне мало. В то же время есть исследования по проблеме имиджа, связанные с анализом социально-психологических сторон этого явления.

В педагогике имидж стал объектом исследования сравнительно недавно. Одними из первых педагогов, обративших внимание на этот феномен, стали Е. Русская 1995, Андриади 1997, Климова 1997, И.П. В.Н. Черепанова 1998.

Практикующие педагоги и будущие учителя (студенты) понимают это словосочетание без особых разночтений. Обе категории сходятся во мнении и под имиджем учителя понимают совокупность качеств: внешний вид (50%), культура поведения (34%), профессионализм (20%), внутренние принципы (16%), образ учителя (15%), личностные качества (11%), умение производить впечатление (8%).

Таким образом, можно сказать, что в общественном сознании практикующих и будущих педагогов имидж учителя понимается как совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных и профессиональных качеств учителя.

Имидж необходимо рассматривать как часть целой структуры авторитета педагога. Создание привлекательного имиджа учителя является существенным фактором для успешного построения авторитетных отношений.

Учитель часто рассматривается окружающими как символ образовательного учреждения. Поэтому позитивный имидж педагога

является важной составляющей имиджа общеобразовательного учреждения. Он находится в неразрывной связи и является компонентом общей структуры имиджа общеобразовательного учреждения.

Имидж представляет собой достаточно сложный феномен, в котором переплетены совершенно разнородные факторы. И все они должны приниматься во внимание и по каждому из них надо вести свою определенную работу[1].

Специальных работ по вопросу имиджа современного учителя крайне мало. В то же время значительное количество исследований посвящено различным аспектам деятельности учителя, позволяющим косвенно выявить характеристики и механизмы, важные для формирования его привлекательного имиджа.

Приведение имиджа учителя в состояние, соответствующее целям управления учебно-воспитательным процессом – важный момент в формировании авторитета учителя. Создание привлекательного имиджа учителя является существенным фактором для построения авторитетных отношений.

Стереотипы играют большую роль в восприятии человека человеком, следовательно, и в интерпретации его имиджа. В стереотипах отражаются закрепленные привычки, традиции, они способствуют самоутверждению личности в том или ином статусе и защищают его. Они не только фиксируют старые образцы, но и влияют на создание новых.

Однако стереотипы и имидж – это не одно и то же. Имидж несравненно оперативнее, гибче стереотипа. Последний не поддается корректировке, подвижность же первого определена его задачей: пока он нужен, он поддерживается. Стереотип программирует ожидание личности, имидж является отражением самой личности.

От роли и статуса личности порой зависит и выбор имиджа. Суждение о том, что вид деятельности оказывает влияние на саму личность, указывает нам на причинно-следственные связи объективных и субъективных составляющих феномена имиджа. Имидж характеризует человека в целом, включая в себя не только его личностные качества, но и профессиональные особенности его деятельности.

Имидж мобилен. Структура имиджа включает в себя ряд переменных, которые и определяют его подвижность. Часть переменных можно в определенной мере корректировать (в соответствии с изменяющимися условиями), а часть составляет более или менее устойчивое ядро имиджа.

Структура имиджа чаще всего представлена следующими компонентами:

- природные (биогенетические) качества личности;
- профессионализм и компетентность;
- система ценностей субъекта;
- воспитанность и образованность;

- социальные характеристики;
- Я-образ.

Следует отметить также, что перечисленные составляющие имидж учителя трудно ранжировать по их значимости, так как, в зависимости от конкретных целей и задач педагогического взаимодействия, для участников этого процесса значимость одного и того же компонента имиджа будет варьировать.

Являясь наиболее статичной частью имиджа, психофизиологические особенности относятся к тем ценностям личности, формирование которых происходит, в основном, в детстве и юности и определяется в значительной степени окружающей средой, наследственными факторами и т. д. Если не принимается во внимание это ядро, имидж не может быть устойчивым.

Базисной составляющей в психофизиологическом компоненте структуры имиджа является темперамент.

Характер и темперамент тесно взаимосвязаны и составляют основу индивидуальности личности, устойчивое ядро имиджа.

Характер в отличие от темперамента обусловлен не столько свойствами нервной системы, сколько культурой человека, его воспитанием. Характер человека – это то, что определяет его значимые поступки. В общей структуре личности характер занимает центральное место, объединяя все другие свойства и особенности поведения. В первую очередь характер определяет индивидуальность и своеобразие личности.

Несмотря на то, что характер отличается, прежде всего, своей устойчивостью, в результате самопознания, самовоспитания и саморегуляции можно обрести контроль над своим поведением, высветить сильнейшие стороны своего характера, развить и нейтрализовать те черты, которые будут мешать в дальнейшем формированию целесообразного имиджа.

Имидж учителя во многом зависит от его педагогического стиля. Понятие „стиль” многозначное. Под стилем педагога обычно понимают стиль его работы, стиль взаимоотношений между участниками образовательного процесса (учитель – ученик, учитель – учитель, учитель – администрация), контакты с родителями учащихся, манеры поведения и привычки педагога, характеризующиеся особыми отличительными чертами.

В контексте того, что учитель является руководителем ученического коллектива, можно говорить о стиле педагогического руководства.

Обычно стиль отличается устойчивостью, но устойчивость эта относительна, поскольку стилю присуща и определенная динамика. Умение быть мобильным в стилевых проявлениях рассматривается как достоинство и многими исследователями ценится так высоко, что, по их

заверению, „наилучший тип руководителя – это динамический” и что „умение руководить – это умение менять стиль руководства”.

В обществе существует априорно авторитетное отношение к тому или иному социальному положению, занимаемой личностью должности. В этой связи необходимо рассмотреть такие понятия как „статус” и „престиж”.

Система статусов, приобретенных индивидом в социальной системе, упорядочивает и регулирует его взаимодействие с другими людьми.

Каждый статус, определяемый принадлежностью индивида к той или иной социальной группе, наличием определенных прав и обязанностей, обладает присущим этому статусу уровнем социальной значимости.

Престиж выступает результатом сравнения социальной значимости деятельности различных социальных субъектов. Он проявляется в большей привлекательности представителей одних общественных институтов и организаций, по сравнению с другими.

Престиж является той составляющей имиджа, которая обеспечивает его позитивное восприятие, базирующееся на представлении о субъекте, как носителе качеств желательных для общества или соответствующих социальным группам.

Визуальный компонент имиджа (визуальный имидж) подразумевает внешний образ учителя. Для него необходимо единство внутреннего содержания деятельности и внешнего облика. Особенно он оказывает влияние на внешнее впечатление. Основная часть информации о другом человеке идет через зрительные анализаторы.

Внешность является очень важным параметром для педагога, поскольку в значительной мере оказывает влияние на формирование реакции аудитории на него. При этом исследования показывают, что окружающие воспринимают информацию, переданную по визуальному каналу как более достоверную.

Восприятие имиджа педагога во многом зависит и от богатства его языка. Язык учителя – основное средство, в построении имиджа, позволяющее ему найти контакт с учениками в тех или иных ситуациях школьной жизни, включая их тем самым в решение учебно-познавательных задач.

Характеристики голоса являются неотъемлемой частью имиджа учителя и влияют на восприятие его учениками. Голос и его качественные характеристики являются не только основой для передачи текста сообщения, но и важным дополнением к правильному восприятию данного сообщения. Голос педагога может, как привлечь, так и разочаровать.

Неприятный голос способен перечеркнуть любой имидж. Слушая учителя, ученики обращают внимание на его умение говорить, ритм и тембр голоса, умения правильно ставить ударения, интонацию.

Интонация является одним из самых важных элементов невербального поведения, поскольку она практически позволяет выразить мысли, чувства, волевые устремления не только наряду со словом, но и помимо него, а иногда и вопреки нему. В речевой интонации сочетаются пауза, ударение, мелодия, тембр, темп, сила голоса, фразовое и логическое ударение[2]. При формировании имиджа решающее значение играет свойство интонации – без слов передавать психологическое состояние.

Имидж – это искусство „управлять впечатлением” (Э. Гоффманн). Говоря той или иной интонацией, учитель, даже не употребляя определенных слов, создает необходимое впечатление, провоцируя учеников на заданную им реакцию. В интонации голоса прослеживаются различные манеры произношения, отражающие эмоциональную и экспрессивную окраску сказанного, его смысловый контекст, а также чувства говорящего и его отношение к содержанию высказывания.

Неважно, какой у вас голос от рождения. Существует множество специальных упражнений, которые помогут, умело использовать его возможности. Неправильное произношение, гнусавость, монотонность, резкость, отрывистость, акцент, темп, слабость, скрипучесть – все эти характеристики голоса поддаются коррекции, требуя при этом не малые усилия. Так, например, избежать монотонности можно, меняя темп речи – быстрый, средний, медленный; силу голоса (громкий, тихий, средний); высоту голоса (низкий, средний, высокий). Эффекта убедительности речи можно добиться, если говорить медленно в выраженной низкой тональности, но при этом необходимо оставаться в рамках естественного пространства игры своего голоса, для того чтобы речь казалась искренней. Исследователями установлено, что психологическое доверие к низким голосам гораздо больше, чем к высоким. Полезно записывать свой голос на магнитофон и производить оценку его звучания.

Порой звучание голоса вызывает соответствующий образ. Звучность и громкость голоса нередко являются свидетельством уверенности и чувства собственного достоинства.

Речь педагога можно заметно улучшить при соблюдении следующих правил:

- речь учителя должна быть грамотной с соблюдением всех языковых норм: произношения, ударения, словоупотребления и т.п.

- не допускать „закниженности” в речи – чрезмерное использование книжно-письменных языковых средств и насыщенности в речи иностранных заимствований;

 - выделяйте важные слова сменой интонации;

 - меняйте тон;

 - меняйте темп речи, (это придает ей выразительность);

 - делайте паузы перед и после слов, которые для вас более

важны.

Важно научиться держать паузу. Паузы позволяют делать определенные смысловые акценты, облегчают дыхание. Иногда пауза может сказать гораздо больше любых слов. Однако если же паузы затягиваются, превращаясь в заминки, то они могут нанести урон имиджу, вызывая непроизвольную мысль о том, что учитель потерял логику рассуждения.

Большое внимание на восприятие имиджа учителя оказывает невербальное общение (позы, жесты, мимика, походка). Доказано, что каждый способен понимать за минуту 650-700 слов, а человек в среднем говорит 150-160 слов, поэтому у слушателя достаточно времени на оценку говорящего: его жестов, мимики, интонаций, оттенков психологического состояния. (Штангаль 1977.)

Важной особенностью имиджологии является то, что воздействие идет сразу по нескольким каналам. И самый важный из них не вербальный, а визуальный. Визуальный символ лидирует по эффективности воздействия.

Мимика и жесты функционируют в передаче информации не в меньшей степени, чем наши вербальные сообщения.

Движения и мимика учителя должны гармонизировать с его имиджем, соответствовать теме и стилю общения. Известно, что оценка собеседника формируется уже в первые пятнадцать секунд. Пластика и жесты должны привлекать, очаровывать, создавать впечатление красоты и изящества, а не раздражать или вызывать насмешку.

Практически все специалисты по имиджированию однозначно говорят об огромном значении улыбки, „молекулы” имиджа. Она создает большое доверие в отношениях с учениками и коллегами, вызывает дружелюбие и приветливость.

Взгляд педагога выполняет важные знаковые функции.

Учителю, желающему создать положительный имидж, необходимо учитывать, что личный контакт может устанавливаться следующими способами: вербально, визуально, тактильно. С профессиональной точки зрения, педагогу необходимо владеть всеми видами установления личного контакта, так как среди детей одного класса обязательно найдутся и визуалы, и аудиалы, и кинестетики, и к каждому из них он должен найти подход, выйти на личное общение, чтобы помочь ребенку „открыться” на общение.

Походка учителя также является выражением его имиджа

Важным моментом в восприятии имиджа учителя является фактор „оптимального расстояния” между участниками коммуникативного процесса, определяющий характер взаимодействия и взаимоотношения.

Американский антрополог Е. Холл (Hall 1966) выделил четыре основные зоны общения – интимную, личную, зону социального общения и общедоступную зону. Выбор дистанции общения практически всегда осуществляется бессознательно, но, несмотря на это

человек сразу реагирует, если реальная дистанция не соответствует его личностной норме. Таким образом, персональное пространство личности рассматривается как пространственный компонент общения, это пространственная сфера вокруг человека, очерченная мысленной чертой, за которую другим не следует входить.

Умение общаться, не вторгаясь в интимную зону собеседника, входит в задачу педагога, постоянно находящегося среди людей. Любое нарушение интимной зоны личности влечет за собой некоторые психофизиологические нарушения в его организме. У него начинает быстро биться сердце, выделяется адреналин, кровь приливает к голове, напрягаются мускулы; человек физически готов к какой-либо агрессивной выходке. Нарушение оптимальной дистанции общения воспринимается партнерами негативно и они пытаются ее изменить, что приводит к возникновению „эффекта движущегося общения” (В. А. Лабунская 1986).

Данные исследований, подтверждающие негативное влияние от вмешательства в чужое личностное пространство, предполагают необходимость учета коммуникативной дистанции при общении с учащимися.

Один из важнейших компонентов восприятия имиджа педагога – манера одеваться, его внешний вид. Первое впечатление от встречи формируется на семь процентов содержанием, на 38% – голосом и на 55% – внешностью (Sampson E. Op. cit..- p.27.).

Для женщины-педагога одежда может иметь решающее значение в восприятии его имиджа. Дж. Моллой, суммируя свои многолетние исследования, подчеркивает, что наша одежда – часть рабочей среды, она может многое сказать о нашей личности, положении и непременно должна способствовать авторитету. Наш выбор костюма имеет заметное воздействие на людей, с которыми мы встречаемся. Это значительно влияет на то, как они воспринимают нас. Мы можем достичь большего результата, если мы хорошо одеты (Molloy, J. Dress for success. N-Y, 1972).

Имидж, который человек создал и считает для себя идеальным, может усиливаться или ослабляться благодаря одежде и внешнему виду.

Ключ к умению правильно одеваться в рабочей обстановке – это сдержанность. Одежда учителя должна подчеркивать профессиональность и компетентность, быть дополнением к общему внутреннему состоянию и общественному положению.

Осуществляя особую роль в формировании впечатления о человеке, одежда выступает в качестве визуального атрибута имиджа. Она служит некоторым знаком, который указывает на пол, возраст, социальное положение, профессию, вкус, особенности характера, темперамента и другие черты личности. Она влияет на отношение других к носящему.

Кроме культурных, социальных, религиозных, профессиональных, эстетических и экспрессивно-диагностических функций, костюм становится средством визуальной самоподачи.

Цвет одежды становится важнейшей чертой внешнего вида и общего имиджа учителя. Швейцарский психолог М. Люшер (1993) предложил два понятия „эстетическая элегантность” и „психологическая элегантность”. Эстетическая элегантность – когда каждый элемент подобран по цвету, форме, рисунку и все элементы согласуются друг с другом. Психологическая элегантность – умение создавать собственную гармонию, присущую „ізіюмінку”. Объединив эти два понятия, педагогу удастся одеваться индивидуально и со вкусом.

От одежды педагога во многом зависит оценка его привлекательности, компетентность, степень доверия. Небрежный наряд, может привести к приписыванию учителю отсутствия профессионализма.

Правильно подобранная одежда учителя поможет ему в реализации учебно-воспитательных задач, поможет достичь социального комфорта в принятии и признании другими людьми, играя особую роль в формировании первого впечатления.

Таким образом, рассмотрение механизмов и ошибок перцепции позволило нам определить ряд качественных характеристик имиджа педагога, который бы воспринимался учащимися, родителями, коллегами как позитивный.

Література

- 1. Почепцов Г. Г.** Имиджелогия. — Киев, 2001.
- 2. Лабунская В. А.** Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). — Изд-во Ростовского ун-та, 1986.

Андриаді І. П. Педагогічний потенціал іміджу вчителя

У статті розглянуто імідж як частина цілої структури авторитету педагога. Імідж вчителя розуміється як сукупність зовнішніх і внутрішніх індивідуальних, особових і професійних якостей вчителя. Аналізовану структуру іміджу найчастіше представлено наступними компонентами: природні (біогенетичні) якості особистості; професіоналізм і компетентність; система цінностей суб'єкта; вихованість і освіченість; соціальні характеристики; Я-образ. Також визначено якісні характеристики іміджу педагога, який би сприймався тими, хто вчиться, батьками, колегами як позитивний.

Ключові слова: імідж, імідж учителя, якості вчителя, професіоналізм і компетентність, вихованість і освіченість, соціальні характеристики.

Андриади И. П. Педагогический потенциал имиджа учителя

В статье рассмотрен имидж как часть целой структуры авторитета педагога. Имидж учителя понимается как совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных и профессиональных качеств учителя. Автором проанализирована структура имиджа, которая чаще всего представлена следующими компонентами: природные (биогенетические) качества личности; профессионализм и компетентность; система ценностей субъекта; воспитанность и образованность; социальные характеристики; Я-образ. Также определен ряд качественных характеристик имиджа педагога, который бы воспринимался учащимися, родителями, коллегами как позитивный.

Ключевые слова: имидж, имидж учителя, качества учителя, профессионализм и компетентность, воспитанность и образованность, социальные характеристики.

Andryady I. P. Pedagogical potential of image of teacher

An image as part of whole structure of authority of teacher is considered in the article. The image of teacher is understood as aggregate of external and internal individual, personality and professional qualities of teacher. An author analyses the structure of image more frequent than all represented by the following components: natural (biogenetic) qualities of personality; professionalism and competence; system of values of subject; breeding and formed; social descriptions; I-appearance. The row of high-quality descriptions of image of teacher which would be perceived by studying is also certain, by parents, by colleagues as positive.

Keywords: image, image of teacher, qualities of teacher, professionalism and competence, breeding and formed. social descriptions.

УДК 543(076.5)

С. Д. Белкіна

**ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ „ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА
КУЛЬТУРА” В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА**

Процес формування інформаційного суспільства в Україні ставить сьогодні перед системою вищої технічної освіти нові задачі.

На відміну від комп'ютеризації і електронізації (явищ суто технічних), інформатизація суспільства є складним феноменом загальносоціальної природи. Як вважають В.О. Копилов, Н.В. Макарова, Т.А. Полякова, А.І. Ракитов, інформатизація – це процес, в якому соціальні, технологічні, економічні, політичні і культурні механізми не

просто зв'язані, а буквально сплавлені, злиті воедино. Головне в його змісті – якісне перетворення інформаційного середовища життя суспільства з метою оптимізації результатів соціально значущої діяльності будь-якого роду. Е.П. Семенюк визначає інформатизацію як „процес створення, розвитку і загального застосування інформаційних засобів і технологій, що забезпечує досягнення і підтримку рівня інформованості всіх членів суспільства, необхідного і достатнього для кардинального поліпшення якості праці і умов життя в суспільстві”. Єдино можливим варіантом виживання земної цивілізації був визначений перехід світової спільноти на шлях стійкого розвитку суспільства і ноосфери. Багато учених (А.Д. Урсул, В.Т. Паронджанов, Е.П. Семенюк, І.І. Юзвішин [7, 8, 9, 10]) пошук ефективних шляхів і розробку механізмів для впровадження в життя даної концепції нерозривно пов'язують з рішенням проблеми інтенсифікації людського інтелекту за рахунок можливостей, якими володіє інформатизація. У контексті проблеми виживання інформатизація визначається ними як „діяльнісний процес все більш повного оволодіння інформацією як найважливішим ресурсом розвитку людства з метою кардинального підвищення інтелектуального рівня цивілізації і на цій основі – гуманістичної перебудови всієї життєдіяльності людини” [11]. Деякі дослідники (І.Г. Моргенштерн, І.С. Мілюхин, В.О. Копилов) пов'язують постіндустріальний стан людської цивілізації саме з розвитком інформаційного суспільства. В.Трайнев підкреслює, що „інформаційне нещасття в наші дні веде до технологічного банкрутства і національного приниження, до перетворення країни на сировинну колонію або звалище застарілої технології”.

Процес інформатизації суспільства впливає на усі сфери життєдіяльності людини і змінює вимоги до сучасних фахівців. У педагогічній науковій літературі останніх десятиріч чітко простежується думка про необхідність формування в студентів інформаційної культури для забезпечення ефективного виконання ними виробничих завдань у майбутній професійній діяльності.

Уперше поняття „інформаційна культура” з'явилося у пресі в 70 – 80-і роки в різних галузях науки, проте до теперішнього часу немає чіткого його визначення. М.Г. Вохришева вважає, що інформаційна культура – це область культури, пов'язана з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особи. Н.Б. Зіновьева констатує, що інформаційна культура особи – це гармонізація її внутрішнього світу в ході освоєння всього об'єму соціально-значущої інформації. А.А. Гречихин визначає інформаційну культуру як інформаційну діяльність аксіологічного характеру. І.Г. Хангельдієва вважає що інформаційна культура – це якісна характеристика життєдіяльності людини в області отримання, передачі, зберігання і використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності. О.А. Медведева визначає

інформаційну культуру як рівень знань, що дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь в його формуванні і сприяти інформаційній взаємодії. О.Л. Семенюк пропонує розуміти інформаційну культуру як ступінь досконалості людини, суспільства або певної його частини у всіх можливих видах роботи з інформацією. На думку Т.М. Сосніної і П.М. Гончукова інформаційна культура нерозривно пов'язана з другою (соціальною) природою людини і є продуктом його творчих здібностей. Вона є змістовною стороною суб'єкт – суб'єктних і об'єкт – об'єктних відносин, зареєстрованих за допомогою різних матеріальних носіїв. О.В. Києва пише, що „інформаційна культура – це історично певний рівень розвитку суспільства і людини, пов'язаний з якісно новим рівнем виробництва, переробки і розповсюдження інформації”. В.А. Мінкіна включає в поняття інформаційної культури такі аспекти, як пошук інформації при вирішенні нетривіальних науково-технічних завдань, професійне читання, переробку вихідної інформації і створення нової, професійне читання. Розділяючи точку зору попереднього автора, Н.І. Гендіна доповнює, що завдання інформаційної культури полягає в тому, щоб дати уявлення про діалогічність, варіативність, відкритість знань. С.Г. Антонова рахує інформаційну культуру важливою складовою духовної культури і розглядає її як якісну характеристику особистості. У статті „Курс інформатики: стан, методика, перспективи”, опублікованої в 1990 р. В. Каймін підкреслює, що в інформаційну культуру в широкому її розумінні, окрім суто технічних навиків, повинні входити й уміння виражати свої думки й ідеї в літературній, графічній і художній формі з використанням ЕОМ. Більш того, у цю культуру повинні входити і уміння спілкуватися і співпрацювати з іншими людьми [25].

Підсумовуючи основні положення представлених визначень, можна сказати, що інформаційна культура – це та специфічна сторона культури, яка прямо і безпосередньо пов'язана з інформаційним аспектом життя людей. Вона об'єктивно характеризує рівень всіх здійснюваних у суспільстві інформаційних процесів та існуючих суто інформаційних відносин. Вона є інформаційним компонентом людської культури в цілому.

Розвиток інформаційних технологій за останні десятиліття значно ускладнив задачі, які має вирішувати в межах своїх професійних обов'язків сучасний інженер [24], що, у свою чергу, поставило нові завдання перед технічними ВНЗ при формуванні інформаційної культури майбутніх інженерів. Підсилення технологічної складової інформаційної діяльності привело до поширення в сучасній науковій літературі поняття „інформаційно-технологічна культура”. Так Л. Є. Шмакова пропонує поняття „інформаційно-технологічна культура діяльності студента” як певний рівень володіння інформаційними технологіями, що характеризується інформаційною, технологічною і культурологічною складовими і забезпечує оптимальне здійснення

інформаційної діяльності студента. Інформаційна складова – система знань, що відповідає сучасному рівню розвитку інформаційних технологій і що забезпечує здійснення інформаційної діяльності, направленої на задоволення навчальних і професійних потреб. Технологічна складова – володіння інформаційними технологіями, що дозволяє здійснювати інформаційну діяльність, творчо поєднуючи й оновлюючи наявні технології відповідно до вимог часу. Культурологічна складова включає розуміння значущості використання інформаційних технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності, усвідомлення власних інформаційних потреб, мотивацію до здійснення інформаційної діяльності. Шмакова Л.Є. визначає критерії й показники інформаційно-технологічної культури діяльності студентів ВНЗ: когнітивний (показники: тезаурус, знання інформаційних ресурсів, знання методів пошуку й аналізу інформації, способів її обробки, знання додатків, що використовуються для обробки інформації в навчальній і майбутній професійній діяльності), технологічний (показники: уміння здійснювати пошук і аналіз інформації; уміння застосовувати прикладне програмне забезпечення для вирішення навчальних і майбутніх професійних завдань; уміння інтегрувати окремі елементи рішення в єдине ціле і інтерпретувати отримані результати, уміння адаптувати відомі способи рішення до умов, що змінюються, і проектувати нові) і мотиваційно-ціннісний критерій (показники: інтерес до здійснення інформаційної діяльності й інформаційного спілкування з використанням традиційних і інноваційних технологій; активність у використанні інформаційних технологій; усвідомлення значущості використання інформаційних технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності).

Таке визначення в цілому може бути прийняте за основу для розробки методів і прийомів формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей у процесі професійної підготовки. Проте це визначення очевидно вимагає доповнення, оскільки не відображає необхідність підготовки майбутнього інженера до освоєння нової програмної продукції, комп'ютерної техніки й інформаційних технологій, а також не відображає роль сучасного інженера в створенні нових продуктів програмного забезпечення для інформаційної складової професійної інженерної діяльності. Крім того, визначення Шмакової Л.Є. не враховує необхідність формування валеологічної й ергономічної складової професійної культури для забезпечення нешкідливих і безпечних умов інженерної праці, пов'язаної з інформаційною діяльністю.

Інформаційно-технологічна культура як складова професійної культури інженера може бути визначена як сукупність якостей, які забезпечують ефективне використання інформаційних ресурсів засобами і методами існуючих сучасних інформаційних технологій, здатність оперативно освоювати нові інформаційні технології і здійснювати, у

межах своїх професійних обов'язків, роботу з розробки і створення нових програмно-інформаційних продуктів для виконання професійної інженерної діяльності з урахуванням правових і морально-етичних норм на основі розуміння технічних, економічних, соціальних, екологічних, ергономічних і валеологічних наслідків цієї діяльності.

Література

- 1. Копылов В. А.** Еще раз о термине „информатизация” // НТИ, Сер. 1. – 1994. – № 8. – С. 4-7.
- 2. Информатика** : учебник / под. ред. Н.В. Макаровой. – М. : Финансы и статистика, 2000. – 768 с.
- 3. Полякова Т. А.** Формирование информационной культуры специалиста в системе высшего профессионального образования как социально-педагогическая технология : автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1999. – 19 с.
- 4. Ракитов А. И.** Философия компьютерной революции. – М. : Политиздат, 1991. – 286 с.
- 5. Семенюк Э. П.** Информатизация общества, культуры, личности // НТИ. Сер. 1. – 1993. – № 1. – С. 1–8.
- 6. Рио-де-Жанейрская декларация** по окружающей среде и развитию // Ноосфера: Устойчивое развитие. – Алма-Ата, 1996. – С. 2–28.
- 7. Урсул А. Д.** Модель устойчивого развития цивилизации: информационные аспекты // НТИ. Сер. 2. – 1994. – № 12. – С. 1–8.
- 8. Паронджанов В.Т.** Кризис цивилизации и нерешенные проблемы информатизации // НТИ. Сер. 2. – 1993. – № 12. – С. 1–9.
- 9. Семенюк Э. П.** Информационный подход к познанию действительности. – Киев : Наукова думка, 1988. – 240 с.
- 10. Юзвизин Н. И.** Информациология или закономерности информационных процессов и технологий в микро- и макромирах Вселенной. – М. : Радио и связь, 1996. – 215 с.
- 11. Урсул А. Д.** Информатизация общества: Введение в социальную информатику. – М. : Дон, 1990. – 167 с.
- 12. Копылов В. А.** Информационное законодательство и информационное общество // НТИ. Сер. 1. – 1997. – № 1. – С. 12–15.
- 13. Трайнев В.** Россия в грядущем информационном мире // Высшее образование в России. – 1996. – № 6. – С. 11–19.
- 14. Вохрышева М. Г.** Информационная культура в системе культурологического образования специалиста // Проблемы информационной культуры : сб. статей. – М., 1994. – С. 117–124.
- 15. Зиновьева Н. Б.** Информационная культура личности. – Краснодар, 1996. – 136 с.
- 16. Гречихин А. А.** Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) // Проблемы информационной культуры : сб. статей. – М., 1994. – С. 12–39.
- 17. Информационная культура специалиста**: гуманитарные проблемы: Межвуз. научн. конф. Краснодар–Новороссийск, 23–25 сент. 1993 г. : Тезисы докл. – Краснодар, 1993. – 243 с.
- 18. Медведева Е. А.** Информационная культура как предмет преподавания в системе высшего образования / Информатизация и проблемы гуманитарного образования : междунар. научн. конф. Краснодар – Новороссийск, 14–15 сент. 1995 г.:

Тезисы докл. – Краснодар, 1995. – С. 67–68. **19. Соснина Т. Н., Гончуков П. Н.** Словарь трактовки понятия „информация”. – М., 1997. – 168 с. **20. Києва О. В.** Формирование информационной культуры у студентов технических вузов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Брянск, 2001. – 19 с. **21. Минкина В. А.** Информационная культура и способность рефлексии // Высшее образование в России. – 1995. – № 4. – С. 27–32. **22. Гендина Н. И.** Информационная культура и информационное образование // Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы: междунар. научн. конф. Краснодар-Новороссийск, 17–19 сент. 1997 г.: Тезисы докл. – Краснодар, 1997. – С. 102–104. **23. Антонова С. Г.** Информационное мировоззрение: К вопросу о сущности определения понятия // Проблемы информатизации культуры: сб. статей. – Вып. 3. – М.: 1996. – С. 23–28. **24. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників.** Випуск 1. Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності. Розділ 1. Професії керівників, професіоналів, спеціалістів та технічних службовців / уклад. Я. Кавторєва. – 5-те вид., перероб., і доп. – Х.: Фактор, 2007. – 384 с. **25. Каймин В. А.** Курс информатики: состояние, методика, перспективы // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С. 26. **26. Шмакова Л. Е.** Результаты исследования формирования информационно-технологической культуры студентов-гуманитариев / Л. Е. Шмакова // Информационные недра Кузбасса-2006: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. (Кемерово, февраль 2006 г.). – Кемерово: КемГУ, 2006. – С. 202–208.

Белкіна С. Д. Генезис поняття „інформаційно-технологічна культура” в контексті формування професійної культури майбутнього інженера

У статті визначено поняття „інформатизація” і „інформаційна культура”. Розглянуто генезис поняття „інформаційно-технологічна культура” в контексті формування професійної культури студентів інженерних спеціальностей. Запропоновано визначення поняття „інформаційно-технологічна культура інженера”.

Ключові слова: інформаційно-технологічна культура, інформатизація, професійна культура, інформаційно-технологічна культура інженера.

Белкина С. Д. Генезис понятия информационно-технологическая культура в контексте формирования профессиональной культуры будущего инженера

В статье определены понятия „информатизация” и „информационная культура”. Рассмотрен генезис понятия „информационно-технологическая культура” в контексте формирования профессиональной культуры студентов инженерных специальностей.

Предложено определение понятия „информационно-технологическая культура инженера”.

Ключевые слова: информационно-технологическая культура, информатизация, профессиональная культура, информационно-технологическая культура инженера.

Belkina S. D. Genesis of concept informative and technological culture in the context of forming of professional culture of future engineer

The analysis of concepts „informatization” and „informative culture” is executed in the article. Genesis of the concept „informational and technological culture” is considered in the context of forming of professional culture of students of engineerings specialities. Determination of the concept „informational and technological culture of engineer” is offered.

Keywords: informatively-technological culture, informatization, professional culture informatively-technological culture of engineer.

УДК 37.015.3:159.954

Н. В. Гавриш, В. В. Желанова

**ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ (ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ) У
КОНТЕКСТІ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ**

Модернізація дошкільної освіти пов'язана з постійним удосконаленням існуючих та розробкою й широким упровадженням інноваційних технологій навчання та виховання дітей. Поява педагогічних інновацій у сучасній теорії та практиці дошкільної освіти має об'єктивні корені, оскільки в наш стрімко плинний час реальні факти змінюються настільки швидко й кардинально, що педагогічні реалії нерідко за ними не встигають, створюючи протиріччя між бажаною якістю освітніх послуг і реальними результатами. Водночас проблема виявляється не лише в якості педагогічних інновацій (катастрофічно мало часу для ретельної експертної перевірки результатів упровадження нових підходів, технологій). Проблема – також і в неготовності педагогів усвідомлено прийняти ці інновації, критично оцінити реальні можливості щодо їх упровадження в практику роботи конкретного дошкільного закладу. На жаль, багато сьогодні випадків, коли прийняття інновації лише проголошується, проте реальних змін у роботі з дошкільниками не відбувається. Рівень інноваційної культури більшості сучасних педагогів не відповідає вимогам нашого стрімкого часу. Певною мірою це можна віднести за рахунок недоліків у роботі вищої школи, яку гнучкою, на жаль, назвати важко. Науковці справедливо нарікають, що зміст, форми

та методи професійної підготовки значно відстають від реалій сучасного дошкільного закладу (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Е. Карпова, Ю. Косенко, К. Кругій та ін.). З іншого боку, застарілі форми методичної роботи з кадрами в системі дошкільної освіти також не сприяють формуванню в педагогів критичного мислення, розвитку їхніх рефлексивних умінь, прагнення до професійного саморозвитку [8].

Як справедливо вказують педагоги-гуманісти, поява кожного нового метода чи цілісної методики як сукупності методів цілеспрямованого впливу на особистість у певному аспекті, зумовлена цілою низкою чинників. Проте будь-який метод завжди відбиває, відображає, проявляє особистісні якості, здібності, особливості самовираження того чи іншого педагога (Ш. Амонашвілі, С. Соловейчик, В. Сухомлинський). Тому так важковідтворювані будь-які, навіть найкращі методики. Професіонал не ринеться сліпо повторювати за кимось спосіб педагогічних дій, що сподобався. Запозичуючи теоретичні знання з невичерпного джерела професійної мудрості, кожного разу фахівець свій метод, навіть „списуючи” його з когось, відкриватиме самостійно, він переробить його „під себе”, адаптує до реалій власної педагогічної ситуації. Адже лише сам педагог розуміє вчасність застосування того чи іншого способу дій, лише він сам уміє тонко відчувати атмосферу в групі, стан, настрій, потужності кожного вихованця, уміє розуміти специфіку кожної конкретної професійної ситуації. На жаль, викладачам ВНЗ та методистам знайоме бажання студентів і вихователів узяти готовий конспект з Інтернету, впровадити модний метод без його особистого прийняття, попередньої оцінки можливостей для його впровадження. Тож науковці (А. Бизяєва, В. Сластьонін) справедливо визначають метод наслідком, проявом зрілості світогляду професіонала.

З огляду на зазначене, мету цієї статті вбачаємо в представленні одного з аспектів професійної підготовки, пов'язаних з формуванням рефлексивних умінь як основи для відкриття ними своїх власних способів педагогічних дій на ґрунті засвоєння відомих, засвоєння принципів педагогіки розуміння [1; 5].

Коротко визначимо основні теоретичні положення такого підходу. Практика сучасної освіти у світі доводить, що традиційний авторитарний метод навчання, за яким педагог здійснював навчання з позиції „зверху вниз”, поступово, але невпинно змінюється коучинговим¹ підходом до організації освітнього процесу, що вимагає від того, хто навчається, усвідомленого та відповідального ставлення до процесу навчання. Лише таке розуміння сутності сучасної педагогічної освіти забезпечує реалізацію компетентнісного підходу до підготовки високопрофесійних фахівців. Його метою є поступовий перехід

¹ Коучинг – це навчання на основі партнерства, у якому педагог підтримує учня в досягненні його мети

працівника від несвідомої некомпетентності до несвідомої компетентності. Причому науковці стверджують, що тому, хто навчається (чи вдосконалює свій професійний рівень), необхідно послідовно пройти чотири обов'язкові стадії, етапи: від несвідомої до усвідомленої некомпетентності, а потім до стадії усвідомленої компетентності, щоб нарешті досягти рівня несвідомої компетентності (О. Самольянов) [6].

На рівні несвідомої некомпетентності людина може не знати, чого саме вона не знає, тобто вона може не знати, що вона некомпетентна в певній галузі професійної діяльності. Проте усвідомлення цього факту призводить її до стадії усвідомленої некомпетентності й розуміння необхідності змінити щось у собі, підвищити рівень знань, умінь тощо. Усвідомлену компетентність людина набуває в процесі цілеспрямованого навчання. Адже під час навчання той, хто навчається, багаторазово повторює нову дію, доки не опанує її. Людина розуміє значення своїх дій, адже знає, що саме вона робить. Прикладом може слугувати проведення перших занять студентами-практикантами, майбутніми педагогами, коли вони намагаються співвіднести кожен своє дію з алгоритмом, затвердженим із підручника. Для досвідченого вихователя більшість тих дій, що вимагають значної уваги новачка, виконується автоматично, він здійснює їх на рівні несвідомої компетентності.

Науковці пропонують два найпоширеніші способи пройти вищезгадані чотири стадії:

- педагог покладається на того, хто здійснює контроль, довіряє його знайти, проаналізувати та допомогти виправити свої помилки;
- фахівець навчається сам розуміти та виправляти свої помилки. У цьому випадку опанування способів дій відбуватиметься ефективніше, оскільки включатиметься особиста відповідальність того, хто навчається. Тоді як у першому випадку відповідальність за правильність дій нестиме той, хто навчає й контролює. Отже, лише шляхом активного включення в процес навчання можна досягти високого професіоналізму.

До ефективних способів навчання розв'язання професійних завдань європейські менеджери відносять метод „рефлексивної команди” (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона), який, на нашу думку, доцільно застосовувати в методичній роботі з педагогами. Він дасть можливість, зберігаючи традиційні підходи, істотно оновити зміст метадіалогів, надати їм осучасненого смислу.

Суть цього методу полягає в тому, що „рефлексивна команда” утворює систему спостереження за діями двох осіб, наприклад, методиста й вихователя (викладача і студента та ін.), які обговорюють, скажімо, результати проведеного відкритого заняття, проглянутого відеозапису заняття чи інших фрагментів роботи з дітьми, особливостей

включення педагога в проблемну ситуацію тощо. Зацікавлено спостерігаючи за діалогом двох осіб, члени „рефлексивної команди” не втручаються в розмову, ведуть спочатку внутрішній діалог із собою, ставлять запитання самому собі. По закінченню розмови ведучий пропонує „спостерігачам” зробити паузу для обмірковувань. Відвернувшись від тих, за ким спостерігали, члени команди, відкрито взаємодіючи один з одним в мета діалозі, у формі вільної дискусії висловлюють компліменти, думки, ідеї і, таким чином, пропонують їх ключовій особі як „яскраві букети квітів”. Команда веде свій незалежний діалог про ту розмову, за якою вони спостерігали. Тепер ключова персона не втручається в діалог, а лише слухає, що говорять про неї та її ситуацію. Науковці справедливо вказують, що така позиція дає їй можливість „скористатися” інформацією, не відчуваючи необхідність миттєво зайняти певну позицію, зреагувати, як це буває в цілеспрямованій комунікації. Мета „рефлексивної команди” – запропонувати ідеї, зважити актуальні альтернативи, представити можливі позитивні тенденції розвитку. Важливим моментом для застосування цього методу є ціннісне, поважне ставлення до інших учасників діалогу, самої проблемної ситуації, ключової персони, її ідей, можливостей, позицій, вибору. Доцільним є саме гіпотетичний, а не категоричний стиль розмови („Що було б, якби...”). „Рефлексивна команда” утворюється для того, щоб надати своєму колезі позитивне, підтримуюче визнання його професійної компетентності. За рахунок конструктивно-конструктивістського діалогу є можливість не лише в сприятливих умовах набути важливий для професійного саморозвитку досвід, а й забезпечити високий рівень мотивації на професійне самовдосконалення.

На нашу думку, використання методу „рефлексивної команди” є найбільш доцільним при аналізі педагогічних ситуацій. Саме аналіз ситуації сприяє формуванню рефлексивно-аналітичних умінь, що дозволяють бачити, осмислювати та виправляти професійні помилки. Ця форма педагогічної роботи також дозволяє майбутньому вихователю формувати прогресивний образ мислення, певну особистісну парадигму, тобто в контексті коучингового підходу просуватися від неусвідомлених до усвідомлених професійних дій [2;3;4]. Так, за процесом аналізу педагогічної ситуації, що здійснює студент і викладач (пара студентів, вихователі і методист) може спостерігати „рефлексивна команда”, до складу якої входять інші студенти групи (члени педагогічного колективу). Отже, задана ситуація „переживається” з позицій різних людей і відповідно здобуває багатоваріантне рішення, а зіставлення альтернатив надає можливість майбутньому вихователю визначити найбільш оптимальний варіант аналізу ситуації та усвідомити доцільність своїх дій чи помилку. При цьому ніхто з учасників „рефлексивної команди” не тисне на нього. Він сам по закінченню рефлексії має можливість прокоментувати думки інших .

Кафедра дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка за останні роки накопичила позитивний досвід проведення такої роботи через запровадження спецкурсу „Аналіз педагогічних ситуацій” та проведення семінарів-тренінгів з аналізу педагогічних ситуацій і моделювання елементів педагогічного процесу. На нашу думку, цей досвід корисний не лише для студентів, але й для менеджерів дошкільної освіти.

Наведемо приклад ситуації та варіативних завдань, які використовують наші викладачі в роботі зі студентами.

Педагогічна ситуація.

У п'ятницю, під час метушливих зборів на прогулянку, коли збуджена нетерплячим бажанням скоріше побігати на дворі старша група сунула по сходинках до дверей, два друга, два Владика несподівано посварилися. Слід сказати, що обидва хлопчика, хоч і дружили, відрізнялись один від одного як день і ніч: один маленький, тендітний, майже постійно перебував у позитивному настрої, любив розіграти метушню. Інший – крупний, вайлокуватий, любитель філософствування, дещо знервований хлопчик, часто передбачав драматизувати будь-які життєві події. У ту п'ятницю, „малий” Владик, граючись, зіштовхнув з трьох останніх сходинок „великого” Владика і той, не втримавшись, у важкій шубі з'їхав зі сходинок униз. Ні, було не так боляче, як несподівано й неприємно, образливо. Після коротких словесних та не лише „перепалок”, виховної бесіди з вихователькою, конфлікт вичерпався, і вже скоро друзі весело ганяли на санчатах по двору.

До вихідних „великий” Владик додав собі ще й понеділок (у батьків виявився вільний день), а у вівторок зранку він з'явився в групі з чітким наміром поквитатися з „малим” Владиком за образу „по повній програмі”. Хлопчик просто пишав гнівом, який уміло вербалізував, запозичуючи страшні погрози з відомих бойовиків, чим немало перелякав інших дітей. Усім своїм видом він виражав лють і бажання жорстко помститися. Малий Владик запізнювався, тому великий Влад тримав себе в центрі уваги групи, відмовившись від сніданку, демонструючи приготування до „кривавого бою”. Усі спроби вихователя мінімізувати конфлікт, розрядити ситуацію, вгамувати хлопчика ні до чого не призвели. На запитання, чому стару сварку він згадав лише тепер, Владик відверто відповів, що це бабця нагадала про свару і порадила йому не спускати будь-кому образи й жорстко карати винуватців...

До цієї ситуації викладачі пропонують студентам виконати низку завдань та знайти відповіді на запитання: 1. Ознайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її. Сформулюйте протиріччя та визначте проблеми. 2. Проаналізуйте поведінку „малого” Владика і „великого” Владика. 3. Розгляньте моделі сімейного виховання в родинах цих дітей та їх можливі наслідки. 4. Як ви вважаєте, як вихователю вдалося розв'язати конфлікт на початку? Які дії вихователя, на вашу думку, будуть

правильними в цій ситуації? 5. Як побудувати розмову з батьками щодо намірів „великого” Владика? 6. У чому полягатиме профілактична робота з дітьми щодо запобігання подібних ексцесів надалі?

Розглянемо докладніше саму процедуру аналізу педагогічних ситуацій. Відзначимо, що це складний, багатоаспектний, творчий процес, який неможливо повністю схематизувати, проте дії та операції, пов’язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, можна формально уявити, подати в розробленому нами алгоритмі аналізу педагогічних ситуацій, типових для умов життєдіяльності дітей у ДНЗ, що містить наступні компоненти:

1. *Характеристика педагогічної системи:* умови та обставини, за яких відбувається дія (у групі, на дитячому майданчику, у сім’ї); тип педагогічної ситуації (групова, сімейна, змішаного характеру); її структура (підсистеми, що її складають: „вихователь – дитина”, „вихователь – діти”, „дитина – дитина”, „дитина – діти”, „батьки – дитина”, „вихователь – батьки”); рівень розвитку педагогічної системи (позитивний чи негативний виховний вплив особистості вихователя, батьків, дитячого колективу).

2. *З’ясування об’єктів та суб’єктів навчально-виховного процесу, їх психолого-педагогічна характеристика:* позиції учасників ситуації відносно один одного (суб’єкти — активні учасники ситуації, які ініціюють певні дії; об’єкти — ті, на кого спрямований педагогічний вплив); характеристика індивідуально-особистісних якостей об’єктів та суб’єктів (професійно-особистісні якості вихователя: цілі, мотиви його поведінки, професійні знання, уміння; вікові та індивідуальні якості дітей; особистісні якості батьків, стиль сімейного виховання).

3. *Характеристика взаємовідносин учасників ситуації:* стиль педагогічного спілкування вихователя з дітьми (авторитарний, демократичний, ліберальний); характеристика міжособистісних відносин у дитячому колективі; особливості взаємодії вихователя з дитячим колективом; стиль виховання в родині.

4. *Визначення протиріч, формулювання проблеми й педагогічних завдань:* причини того, що відбувається, що ускладнює ситуацію; шляхи подолання негативних явищ у цій ситуації; конкретизація завдання, яке необхідно розв’язати.

Наголосимо, що цей алгоритм дає змогу студентам під керівництвом викладача усвідомити загальну логіку „прочитання” ситуації. Побудувати аналітичні дії допоможе низка запитань та завдань, що супроводжують кожну ситуацію. Зауважимо, що найбільш доцільною є групова форма виконання завдань, а саме робота за спостереженням „рефлексивної команди”, оскільки вона дає вихователям змогу почути один одного, психологічно підтримати невпевнених у собі педагогів, збагатити досвід через успішне розв’язання проблем, не боятися помилок, а вчитися виправляти їх. Резюмуючи зазначене, ще раз підкреслимо важливий принцип осучаснення методичної роботи, який

полягає в тому, щоб не насичувати, наповнювати педагогів новою інформацією, а „включати” їх до самостійного відкриття знання та формування професійної позиції на основі рефлексивних дій.

Література

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков, 2004. – 213 с. **2. Громыко Ю. В.** Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – М.: Высшая школа, 2000. – 290 с. **3. Микляева Н. В.** Игровые педагогические ситуации в опыте ДОУ / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Ю.В. Ярова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с. **4. Мильто Л. О.** Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: видавничо-виробниче підприємство „Мрія ЛТД”, 2000. – 132 с. **5. Педагогика профессионального образования /** под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 368 с. **6. Самольянов О.** Коучинг до самой сути. Что важно? – СПб.: Речь, 2008. – 203 с. **7. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода /** под ред. Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с. **8. Сучасне заняття в дошкільному закладі: навчально-методичний посібник /** за ред Н. В. Гавриш; авт. кол.: Н. В. Гавриш, О. О. Ліннік, Н. В. Губанова. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 496 с.

Гавриш Н. В., Желанова В. В. Формування рефлексивних умінь майбутніх вихователів у процесі розв'язання професійно-педагогічних задач (педагогічні ситуації) у контексті коучингового підходу

У представленій статті порушено проблему впровадження нових форм та методів підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах вищої школи, а також методичної роботи в сучасному дошкільному закладі, що сприяють формуванню в педагогів критичного мислення, розвитку їхніх рефлексивних умінь, прагнення до професійного саморозвитку. Автори пропонують використання методу „рефлексивної команди” в процесі розв'язання професійних завдань у контексті коучингового підходу. Ґрунтовно розглянуто процедуру аналізу педагогічних ситуацій, надано приклад ситуації та варіативних завдань, алгоритм аналізу педагогічних ситуацій, типових для умов життєдіяльності дітей у ДНЗ.

Ключові слова: рефлексивні уміння, вихователь, професійно-педагогічна задача, коучинговий підхід.

Гавриш Н. В., Желанова В. В. Формирование рефлексивных умений будущих воспитателей в процессе решения профессионально-педагогических задач (педагогические ситуации) в контексте коучингового подхода

В представленной статье поднимается проблема внедрения новых форм и методов подготовки специалистов дошкольного образования в условиях высшей школы, а также методической работы в современном дошкольном заведении, что способствуют формированию у педагогов критического мышления, развития их рефлексивных умений, стремления к профессиональному саморазвитию. Авторы предлагают использование метода рефлексивной команды в процессе решения профессиональных заданий в контексте коучингового подхода. При этом обстоятельно рассмотрена процедура анализа педагогических ситуаций, предоставлены ситуации и вариативные задания, алгоритм анализа педагогических ситуаций, типичных для условий жизнедеятельности детей у ДНЗ.

Ключевые слова: рефлексивное умение, воспитатель, профессионально-педагогическая задача, коучинговый подход.

Gaqvrysh N. V., Jelanova V. V. Forming of reflections abilities of future educators in the process of decision of professionally-pedagogical tasks (pedagogical situations) in the context of kouchyngovogo approach

In the represented article the problem of introduction of new forms and methods of preparation of specialists of preschool education rises in the conditions of high school and also methodical work in modern preschool establishment, that is instrumental in forming at the teachers of critical thought, development of their refleksyv abilities, aspiration, to professional education. Do authors offer the use of method commands in the process of decision of professional tasks in the context of kouch approach. Procedure of analysis of pedagogical situations is thus thoroughly considered, given example of situation tasks, algorithm of analysis of pedagogical situations typical for the terms of vital functions of children.

Keywords: reflection ability, educator, professionally-pedagogical task kouchyngovy approach.

УДК 378.011.3-051:796

Н. О. Гайдук

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ
НАВЧАННЯ**

Плани ефективності підготовки педагогічних кадрів завжди були в центрі уваги на всіх етапах розвитку суспільства. У законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Концепції розвитку аціональної освіти, Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національній доктрині розвитку освіти йде мова про загальні вимоги до вчителів, про обов'язки педагогічних кадрів у самосвіті, підвищенні їх професійного рівня, педагогічній

майстерності, загальної культури „Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства потребує підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

У зв'язку з цим основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчих мислителів, професійно компетентних педагогічних працівників”.

Сьогодні ,актуальною проблемою стає якість набутих знань і навичок, конкурентоспроможність випускника в Європейському освітньому просторі. Держава, її система освіти ставила й ставить перед учителем певні цілі і завдання, висуває нові вимоги до його особистості. Зміни в суспільстві не могли не вплинути на педагогічну практику. Суспільству потрібен не тільки вчитель, який дає знання, репродукує їх, грамотний виконавець, а ,насамперед, професіонал, здатний до постійного самовдосконалення, орієнтований на творчість і гнучкість мислення; особистість, що володіє високою загальнолюдською культурою, уміє спрогнозувати кінцевий результат своєї діяльності, втілити в життя свої ідеї, активна, емоційно врівноважена й вольова особа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми дає підстави стверджувати, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень у галузі педагогіки (В. Бенін, Л. Волович, Л. Соколова, О. Газман, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, І. Щуркова та ін.) в Україні бракує наукових праць, присвячених формуванню саме професійного іміджу майбутнього вчителя фізичної культури.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі педагогіки та фізичного виховання до означеної проблеми, усе ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. У науці не досліджувалися педагогічні аспекти визначення сукупності професійних та особистих якостей, які надають можливість створити позитивний образ учителя фізичної культури, спрямований на взаємодію з учнями та виховання у них інтересу до предмета фізичної культури. Саме професійний імідж виступає показником культури педагогічної діяльності, яка забезпечує професійну ідентифікацію й саморозвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури.

У наш час творчий підхід до виконання професійних обов'язків у галузі фізичного виховання одночасно є і умовою і показником інтенсивного оволодіння педагогічної праці. Здатність до творчості є одним з найголовніших критеріїв професійної придатності майбутнього вчителя фізичного виховання. Тому домінуючим напрямом професійної підготовки студентів в умовах вищого навчального закладу повинно бути формування педагогічної творчості майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки, яке зумовить професійний і особистісний розвиток і саморозвиток його творчих можливостей [1].

Глибокі зміни, що відбуваються в суспільній структурі, економічних, соціальних і культурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до якості його підготовки. Роль професійного іміджу як презентації та затвердження унікальності суб'єкта забезпечує професійну ідентифікацію й саморозвиток особи, визначає становлення культури педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, стає однією з актуальних проблем.

Професійна підготовка вчителя фізичної культури в Україні є складною багатогранною системою яка спрямована на ефективну підготовку вчителя-професіонала.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури передбачає всі її загальноприйняті компоненти суб'єкт (діяльність викладача), об'єкт-суб'єкт (діяльність студента), засоби (зміст підготовки), умови діяльності, детермінанти, субординати та інші зв'язки. Необхідно зауважити, що процес підготовки фахівця розглядається в нерозривному зв'язку зі змістом його діяльності.

У контексті професійної діяльності майбутнього вчителя процес навчання студентів, який має будуватися за допомогою спеціально спрямованої організації власної діяльності, необхідно розглядати як аналог майбутньої педагогічної діяльності вчителя [2].

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дозволяє вчителю показати себе учням як професіонала, у той же час не нівелюючи його людську індивідуальність, та може бути засобом поліпшення успішності навчального процесу та якості взаємин, що складаються в системі вчитель – учень та буде передбаченим, адекватним і результативним.

Розгляд професійного іміджу майбутніх учителів фізичного виховання як чинника ефективної професійної діяльності призводить до необхідності визначення поняття „імідж”.

Проблема іміджу почала розроблятися в науці відносно недавно. Поняття „імідж” імпортоване в педагогіку з галузей реклами, менеджменту, політології в середині ХХ століття. Тракткування поняття „імідж” пов'язане з поняттями образу людини, враження або уявлення про нього, з тим, як він представляє себе тим, хто його оточує. Наявність іміджу – явище символічної природи, що містить та передає певну інформацію про людину з метою впливу на оточуючих, зокрема, інформацію про те, яка поведінка відносно носія іміджу прийнятна і яку поведінку можна чекати від нього самого, хто він є в сенсі соціальної ролі. Таким чином, імідж людини є те, що орієнтоване на сприйняття іншими людьми в його безпосередньому оточенні та адресоване ним як повідомлення про свій статус, професійну роль, унікальні риси.

З погляду П. Берда, „імідж” – це наша візитна картка, загальна картка нашої особистості в очах оточуючих, яка складається з багатьох компонентів: що ми говоримо, як ми дивимося, одягаємося й діємо [3]. Імідж відіграє велике значення в ділових і особистісних відносинах, дає можливість бути прийнятим і зрозумілим для інших, він відображає здібності та моральні якості індивіда. З висловлювання І. Кристунової, „імідж” – це символ, який інформує про соціальний статус індивіда,

його професійній приналежності, характер, темперамент, фінансові можливості, смак і навіть сімейне становище [4].

Більшість дослідників вважає, що імідж може носити як приватний характер (індивідуальний або особистісний імідж) так і груповий.

У даному випадку він буде розглядатися як соціальна характеристика, яка застосовується по відношенню до організацій, міста або навіть країни.

У психології імідж розглядається як цілеспрямований, образ, що формує будь-яку людину, явище, предмет, який повинен справити емоційно-психологічну дію на будь-кого з метою популяризації, реклами [5].

Деякі дослідники (Є. Богданов, Н. Власова, Е. Дюркгейм, В. Зазикін) наголошують на взаємозв'язку понять „імідж” і „стереотип”. На думку Є. Богданова і В. Зазикіна, під іміджем розуміють „сформований у масовій свідомості, що має характер стереотипу, емоційно розфарбований образ когось або чогось”, а під стереотипом – „спрощений, але в той час стійкий психологічний образ, заснований на аналізі особистого досвіду, упередженому ставленні, прагненні швидко розуміти суть і сутність явища” [16]. Разом з тим, ці дослідники підкреслюють і відмінність між цими поняттями. Вони відзначають, що стереотип, який виконує функцію оцінки і психологічної установки, заснований передусім на емоціях, переживаннях, симпатіях чи антипатіях, він часто формує невірний і необ'єктивний образ. На відміну від нього імідж передбачає спеціальне конструювання образу, тобто, творчу направленість [6].

З точки зору педагогіки, імідж цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, обумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Як система взаємопов'язаних характеристик спеціаліста, імідж стає засобом вирішення особистих і професійних проблем.

В. Шепель під іміджем убагацькує деякий образ який людини, його „Я” представлений світу [7]. Як ми бачимо, автори співвідносять поняття „імідж” з поняттям „образ”. Нам ближче точка зору тих авторів, які підкреслюють цілеспрямованість створення образу, що включає в себе як зовнішні, так і внутрішні характеристики особистості і спрямованих на вирішення особистих і професійних задач. Більшість дослідників відмічають, що сучасний імідж складає частину культури ділового спілкування. У ньому зацікавлені представники будь-якої публічної професії. Разом з тим, не всі спеціалісти мають уявлення про те, як сформувати свій індивідуальний імідж.

Що стосується професійного іміджу, то в ньому, перш за все, зацікавлені люди, сферою діяльності яких є процес спілкування. Як правило, це представники публічних професій: політичні діячі,

менеджери, учителі і, звичайно ж, соціальні педагоги. Як відзначає В.М. Шепель, „це ті люди, які завжди на публіці, тому бездоганне володіння ремеслом — це тільки перший ступінь професіоналізму. На другому місці знаходиться така якість, як сучасний імідж”. Він полегшує встановлення контактів з іншими людьми і робить процес взаємодії з ними ефективнішим. Імідж дозволяє виявитися діловим якість людини, внести в повсякденне спілкування особливий психологічний комфорт, він володіє могутньою психотерапевтичною дією, наділяючи своїх володарів професійною впевненістю і комунікабельністю. Слід зазначити, що імідж не може змінити професіоналізм. Це особливий інструментарій, за допомогою якого яскравіше висвітлюються професійні якості людини [7].

Професійний імідж не виключає особистого іміджу. Як правило, особиста чарівність виступає як складний компонент професійного іміджу. Але, оскільки на професійний імідж значною мірою впливають особливості конкретної професії, то професіоналові, що думає про свій імідж, мало бути просто привабливим. Йому необхідно пам'ятати про ту соціальну роль, яку він виконує у зв'язку з цією професією, і, виходячи з цього, будувати свою модель поведінки.

Таким чином, конкретним проявом професійного іміджу є певна поведінка індивіда, точніше, вибір певної моделі поведінки, обумовлений роллю, яку виконує індивід. Саме роль (амплуа) виступає як чинник його поведінки, що корегує. Усвідомлене перейняття на себе певної ролі допомагає персоніфікувати поведінку, тобто додати йому конкретно особовий характер. Крім того, це внутрішньо (психологічно) дисциплінує її виконавця, оскільки рольовий статус зобов'язує дотримувати цілий ряд правил спілкування. Так, щоб мати успіх у виконанні своєї професійної ролі, потрібно обов'язково відповідати цій ролі зовні, тобто володіти переконливим іміджем. Правильно сформований професійний імідж стає символом професії і реально допомагає досягти успіху, викликаючи у тих, що оточують позитивні відчуття. Таке неусвідомлене схвалення виникає тому, що особа відповідає представленням тих, що оточують про ідеальний образ представника тієї або іншої професії.

Отже, ми можемо зробити висновки, що поняття професійного іміджу не може існувати окремо від поняття ролі. Уміле використання критеріїв вибору моделей поведінки разом з майстерним входженням у свою соціальну роль — одне з фундаментальних положень іміджелогії. Тому розглянемо детальніше, що таке роль. А.А. Леонт'єв відзначає, що за поняттям ролі стоять три пов'язаних, але гетерогенних поняття:

- 1) роль як сума вимог, що асоціюються з даною позицією, або, система рольових розпоряджень (рольових очікувань);
- 2) роль як розуміння індивідом того, що від нього очікується, тобто інтерналізована роль;
- 3) роль як реальна дія в певній позиції, тобто рольова поведінка [8].

„Очікувана поведінка, що асоціюється із статусом, який має людина, – так визначав соціальну роль Р. Лінтон, один з основоположників рольової теорії в соціології. Якщо статус – це самі функції, обов'язки, то соціальна роль — це очікування поведінки, типової для людей даного статусу в певному суспільстві” [9].

Розглядаючи соціальні ролі, необхідно співвіднести їх з цінностями, нормами поведінки, мотивами і так далі. У рамках соціальної ролі відбувається певне впорядкування цих феноменів відповідно до специфічних вимог, стандартів поведінки, необхідних для тієї або іншої функції.

Генеральні рольові очікування впорядковують загальнолюдські цінності, професійні, – „зав'язують” специфічні цінності і тощо. Іншими словами, теорія соціальних ролей дозволяє організувати провідні соціокультурні елементи навколо конкретних статусів, функцій, що виконуються людиною .

Важливо підкреслити, що соціальна роль — це зразок поведінки, що закріпився, утвердився, відібраний як доцільний для людей даного статусу в даному суспільстві. Інакше кажучи, це деіндивідуалізовані норми поведінки особи, представлені достатньо повнокровно, як необхідні риси особи, включаючи емоційні й психологічні якості .

Іншими словами, соціальна роль припускає формування певного рольового образу, що володіє відповідними якостями й особливими рисами, до якого ставляться певні вимоги й очікування.

Соціальне середовище через зразок виконання соціальної ролі функціонально й соціокультурно наказує особі той стандартний набір перш за все моральних, трудових та інших якостей, якими вона повинна володіти, яким повинна відповідати. Дані розпорядження можуть виступати як у вигляді жорстких фіксованих вимог (військовий статут), так і у вигляді своєрідних побажань до особи. У системі формалізованих соціальних інститутів є ті формальні вимоги, стандарти, слідувати яким суворо обов'язково [10].

Таким чином, усвідомлення себе в тій або іншій ролі, знання вимог і очікувань, що пред'являються даною роллю до свого виконавця, дозволяють зробити свій імідж ефективнішим, таким, що відповідає всім вимогам конкретної ситуації. Професіоналові важливо усвідомлювати, яку роль він відіграє в даному випадку, у створенні якого рольового образу він зацікавлений. До цього ми повернемося під час розгляду конкретного професійного іміджу.

Отже, ми розглянули поняття іміджу з погляду різних підходів, виділили його основні компоненти, уточнили особливості іміджу особистого та іміджу професійного. Особистий імідж виступає як мистецтво подобатися іншим людям. У його отриманні в тому або іншому ступені зацікавлена кожна людина. Професійний імідж обумовлений особливостями конкретної професії й тією соціальною роллю, яку у зв'язку з цим виконує індивід.

На сучасному етапі для майбутнього вчителя фізичної культури це актуальна проблема. Престиж вчительської професії невеликий, у тому числі і в баченні школярів. Завданням стає представлення себе як серйозного професіонала й цікавою своєю унікальністю людини, несхожої на інших учителів. З'являється можливість продемонструвати не тільки свою професійну роль, але й цінність, навіть незамінність саме як виконавця цієї ролі [11].

Ефективність створення професійного іміджу студентів педагогічних навчальних закладів залежить від уміння та здатності застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями та може бути забезпечена створенням необхідного середовища у вищому навчальному закладі, яке сприяє формуванню у студентів мотивації та інтересу до підвищення свого професійного рівня, розкриттям сутності та змісту формування іміджу.

Література

- 1. Бланк М. М.** Педагогическое творчество: проблемы развития и сущности: пособие для учителя. – К : Рад ік, 1988. – 187 с.
- 2. Ялик В. Т.** Психологічні основи підготовки майбутніх вчителів фізичної культури – **Вінь**, 2000.
- 3. Берд П.** Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / пер. с англ. Т. А. Сиваковой / П. Берд. – М. : Амалфея, 1997. – 208 с.
- 4. Криксунова И.** Создай свой имидж / И. Криксунова. – М. : Изд-во „Лань”, 1997. – 171 с.
- 5. Психология.** Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
- 6. Психологические основы „Паблик рилейшнз”.** — 2-е изд. / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазылкин. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
- 7. Шепель В. М.** Имидж / В. М. Шепель // Воспитание школьников. – 1997. – №1. – С. 40–44.
- 8. Черепанова В. Н.** Формирование имиджа педагога : дис. канд. пед. наук / В. Н. Черепанова. — Тобольск, 1998. – 201 с.
- 9. Леонтьев А. А.** Педагогические общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
- 10. Дюркгейм Э.** Социология образования / Э. Дюркгейм / научн. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.
- 11. Маскалянова С. А.** Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Маскалянова. – М. : РГБ, 2005. – С. 10-53.

Гайдук Н. О. Формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури в сучасних умовах навчання

У статті розглянуто педагогічні аспекти формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах у сучасних умовах навчання. Основну увагу приділено проблемі формування структури самого іміджу вчителя-професіонала фізичної культури, компонентам зовнішніх та внутрішніх факторів його детермінації.

Ключові слова: професійний імідж, майбутній вчитель, фізична культура.

Гайдук Н. А. Формирование профессионального имиджа будущих учителей физической культуры в современных условиях обучения

В статье рассматриваются педагогические аспекты формирования профессионального имиджа будущих учителей физической культуры в современных условиях обучения. Основное внимание уделяется проблеме формирования структуры самого имиджа учителя – профессионала физической культуры, компонентам внешних и внутренних факторов его детерминации.

Ключевые слова: профессиональний імідж, майбутній учитель, фізическая культура .

Haiduk N. O. Pedagogical Aspects of Formation the Professional Image of the Future Teachers of Physical training

There are future Physical Training teachers of professional image in modern conditions at this article. The attention is paid to the problems how to form the structure of the image of the professional teacher and to the components of outer and inner factors of its determination.

Keywords: professional image, future teacher, physical training.

УДК 378.016:744

В. П. Герасимчук

**ГРАФІЧНИЙ КОМПОНЕНТ
ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Входження педагогічної освіти України, в тому числі й вищої, у європейську освітню систему зумовлює істотні зміни освітніх пріоритетів і висуває принципово нові вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителя. Вища школа визначає об'єктивну потребу у вирішенні існуючих протиріч, по-перше, між вимогами ринку праці до якості освіти та забезпеченням високого професіоналізму учителя, його соціально-культурного статусу й умов підготовки конкурентоспроможного вчителя; по-друге, невідповідністю між всезростаючим якісним розвитком техніко-технологічного базису виробництва; по-третє, росту обсягу інформації, змісту трудових функцій і змісту освіти з рівнем професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, норм і цінностей, які набувають випускники педагогічних ВНЗ за спеціальністю „Трудове навчання”, з іншого.

Техніка все ширше входить у побут діяльності різних категорій працівників. Тому сучасному виробництву все більш потрібними стають працівники, що мають широкий технічний світогляд, здатні оперативно

реагувати на миттєві зміни в стані керованих ними технічних засобів праці чи зміни перебігу технологічного процесу, уміти передбачати можливі наслідки цих змін, в уяві планувати свої дії, самостійно визначати найбільш раціональні прийоми трудових дій. Нинішній стан соціально-економічного розвитку українського суспільства зумовлює необхідність підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії. Освіта є основою розвитку особистості, її інтелектуального багатства, запорука майбутнього України. Провідна роль у цьому процесі належить учителеві.

Сучасні умови функціонування закладів освіти на передній план висувають вимоги до вчителя, які передбачають, що він повинен мати належні знання про техніку і технології, загальну та спеціальну психологію, соціологію, екологію, економіку та здатен використовувати їх на практиці. Як відомо, основою володіння технікою є її „мова” креслення. Графічна мова – загальноприйнята мова всього світу вона не має міжнаціональних і міжнародних кордонів, адже вона однаково зрозуміла всім людям незалежно від того, якою мовою вони розмовляють. Тому графічний компонент є невід’ємним елементом будь-якої професійної підготовки.

Невпинний поступ технічного прогресу в суспільстві тісно пов’язаний з високою графічною культурою людини. Автоматизація сучасного виробництва повною мірою змінила не тільки характер трудової діяльності людини, а й відповідні вимоги до її технічної підготовки, які нерозривно пов’язані з уміннями й навичками вільного читання та виконання графічних документів.

Це ж стосується й майбутнього вчителя трудового навчання, який закладає основи графічної грамоти учнів, а тому особливе місце в навчально-виховному процесі майбутнього фахівця цього профілю повинно займати креслення. Тому при викладанні цього предмета, повинні враховуватися специфічні особливості фахової вдосконаленості майбутніх учителів трудового навчання, а отримана графічна підготовка повинна сприяти вдосконаленню професійної діяльності студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя розглядається, як одна із основних категорій, дослідження якої базується на законах і принципах педагогіки й спирається на особистісно-діяльнісну концепцію формування людини, забезпечується згідно з тенденціями розвитку сучасної науки. Ці проблеми відображаються в працях учених: Б.Ананьєва, В.Анісімова, В.Сидоренко, Б.Ломов, В.Верхола, Д.Тхоржевський та ін.

Питанням формування графічної грамоти студентів у вищих навчальних закладах була приділена значна увага в дослідженнях: А.Верхоли, А.Золотарьова, В.Куровського, В.Левицького, Г.Левченка, Д.Тхоржевського та ін.

Обґрунтуванню змісту й методики навчання кресленню в різних типах навчальних закладів присвячені роботи багатьох авторів: О.Ботвіннікова, І.Вишнепольського, С.Дембінського, П.Дмитренка, В.Жукова, Н.Преображенського, С.Розова, В.Сидоренка, Г.Тропіної, Д.Тхоржевського, Н.Четверухіна та ін.

Психолого-педагогічні аспекти графічної підготовки досліджували: О.Кабанова-Меллер, Н.Линькова, Б.Ломов, Л.Румянцева, І.Якиманська, П.Гальперін, В.Кузьменко, С.Дембінський та ін.

Разом з тим, ряд важливих питань графічної підготовки, зокрема, місце графічного компоненту в професійній підготовці спеціаліста, забезпечення високого рівня професійної спрямованості, на жаль, не знайшли належного відображення в наукових дослідженнях при розгляді вдосконалення навчального процесу у ВНЗ і підвищення якості професійної підготовки спеціалістів з вищою освітою.

Вивчення нарисної геометрії та креслення студентами в багатьох випадках недостатньо забезпечує володіння ними графічними знаннями й способами графічної діяльності, що є наслідком відсутності попереднього її досвіду з шкільного періоду. Тому такий стан справ негативно відбивається на розвитку творчих здібностей, технічного мислення та інших важливих професійно значущих якостей майбутнього вчителя трудового навчання.

У зв'язку із зазначеним вище, виникла потреба в проведенні дослідження, спрямованого на виявлення можливостей формування графічного компоненту в професійній підготовці студентів педагогічного вищого навчального закладу, яка повинна відповідати вимогам сьогодення. Це й обумовило вибір проблеми дослідження „графічний компонент як елемент професійної підготовки”.

Мета статті:

– визначити компонента професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в психолого-педагогічній літературі;

– визначити місце та вплив графічного компоненту на рівень підготовки майбутнього вчителя.

Показником педагогічного професіоналізму є комплексна характеристика, що являє собою морально-психологічну готовність студентів до роботи в школі, її склад такий:

– мотиваційний компонент (професійні установки, інтереси, бажання займатися педагогічною роботою);

– морально-орієнтований компонент (професійний обов'язок, відповідальність, любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, товариськість, віра в можливості й здібності дитини та ін.);

– пізнавально-операційний компонент (професійна направленість пам'яті, уваги, мислення, уявлення, творчі здібності і засоби, які забезпечують інтелектуальний розвиток школярів);

– емоційно-вольовий компонент (емоційне сприйняття, професійний оптимізм, ініціативність, наполегливість у вирішенні навчально-виховних завдань, самовладання, здібність керувати своїм настроєм і настроєм інших);

– психофізіологічний компонент (професійна діловитість, працездатність, наполегливість у справі, доведення до кінця початої справи, рішення педагогічних завдань; активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухливий темп роботи);

– оцінний компонент (самооцінка своєї професійної підготовки й відповідність процесу вирішення професійних задач оптимальним педагогічним зразкам)[2];

– графічний компонент (технічне мислення; графічна грамотність; рішення графічних задач; уміння використовувати знання на практиці).

Для сучасного інформаційного суспільства нагальною потребою стає збільшення обсягів передачі інформації з меншим часом на це. Тому все ширше використовуються невербальні системи здійснення цього. До таких систем передачі інформації належить і графічна.

Уведення студентів у коло технічних понять та відомостей з різноманітних областей техніки дозволить на конкретних технічних прикладах розкрити роль і значення креслення як мови техніки. Ця специфічна особливість креслення органічно пов'язана з вимогами професійної підготовки, тому що найбільш повне пізнання значення графічної грамоти здійснюється тільки в сполученні з широким екскурсом у сфері техніки й виробництва, різнобічним показом використання креслень у різноманітних галузях промисловості, сільського господарства, а також при вивченні технологічних процесів виробництва.

Професійна спрямованість навчання креслення не обмежується тільки цим направленням роботи. Друга, важлива її частина полягає в тому, щоб навчання графічної грамотності сприяло розвитку технічного мислення, яке б сприяло вивченню вимог виробництва, практичних потреб життя й техніки.

Потрібно відмітити, що при всій специфічності різних видів діяльності людини в навичках і вміннях мислити є багато спільного, що дозволяє розглядати своєрідні якості особистості сучасного працівника. Потреба в його формуванні диктується об'єктивними тенденціями розвитку науки, техніки, виробництва.

Така постановка навчального процесу, побудованого на базі широкої орієнтації в техніці, повернутого до різноманітних її галузей, є важливою умовою професійної освіти, що сприяє підготовці студентів до практичної діяльності. Заняття з креслення роблять суттєвий вклад до загальної системи професійної підготовки спеціалістів.

Не менш важливо й те, що таке викладання предмета відповідає запиту й прагненням студентів до пізнання виробничих процесів і різноманітних технічних відомостей, підвищує їх інтерес до предмета,

робить його в очах студентів більш потрібним і цілеспрямованим, сприяє докорінній перебудові навчання креслення.

Разом з тим, великої уваги потребує проблема навчання студентів навичкам працювати з кресленнями, уміти прочитати їх, бачити реальний об'єкт: технічні деталі й вироби. Цьому повинно сприяти введення до навчального процесу реальних дидактичних засобів: технічних деталей і виробів, а також виробничих креслень.

Таким чином, для подолання протиріч між практичною діяльністю, та графічною підготовкою виділимо такі шляхи:

– прагнення до широкого використання міжпредметних зв'язків у навчанні креслення. У цьому відношенні особливої уваги заслуговують генетичні зв'язки загальнотехнічних і спеціальних дисциплін.

– формування й розвиток у студентів раціональних прийомів праці та формування навичок загальної виробничої культури. Маємо на увазі не тільки прищеплення студентам раціональних прийомів виконання креслень, а й формування найбільш ефективних прийомів їх читання.

– визначення та включення до навчального процесу нових видів конструктивно-технічних задач та розвиток творчих здібностей студентів. Досить ефективні, але поки що недостатньо розроблені завдання з креслення, що ґрунтуються на аналітичному вивченні діяльності працівників масових професій. Пізнавальна цінність таких завдань пов'язана зі значною активізацією мислительних процесів. Ці завдання мають великі можливості для розвитку технічного мислення, творчих здібностей, а також готують до практичної діяльності.

– розробка змісту, форм і методів здійснення професійної підготовки в процесі позакласної роботи з креслення.

Кожен навчальний предмет дає елементи, а не систему професійної підготовки, тому що всі навчальні предмети мають свою логіку й систему викладання, яка властива тільки їм, а вся сукупність знань з кожного окремо взятого предмета є тільки складовою частиною професійної підготовки студентів.

Креслення в силу своєї специфічності вдало сполучає систему знань та вмінь у сфері читання та виконання креслень, у певній мірі систематизує знання, які відносяться до машинної техніки.

Успішне здійснення професійної підготовки в навчальній діяльності з креслення залежить від дотримання ряду умов [1]:

- чітке розуміння принципів основ професійної підготовки;
- систематичне підвищення загальнопедагогічної, методичної і професійної підготовки;
- вивчення техніки й технології сучасного виробництва та його наукових основ, знання базового виробництва;
- глибоке усвідомлення суті зв'язків креслення з іншими навчальними предметами, особливо загальнотехнічними, спеціальними;

– активна участь у роботі методичних об'єднань навчальних закладів області (міста) з креслення;

– знайомство з досвідом роботи інженерно-технічного персоналу й передових робітників підприємств, з метою виявлення раціональних прийомів виконання й читання креслень, а також організації ними свого робочого місця;

– з'ясування специфічних особливостей праці працівників ведучих професій цих підприємств, аналіз розробки їх завдань з виробничо-технічним змістом, які мають пізнавальне значення;

– пошук найбільш ефективного сполучення різноманітних видів навчальної діяльності, яка б сприяла розвитку активізації мислительної діяльності, а також підбір змісту цих завдань в інтересах розвитку технічного мислення, а також творчих здібностей.

Виходячи з цього, потрібно створити своєрідну модель спеціаліста. Суть цієї розробки полягає в тому, щоб представити на науковій основі перспективи розвитку цієї або іншої професії (спеціальності), визначити її зміст і вимоги до якості підготовки спеціаліста. Ця робота досить важлива. Вона дозволить організувати процес навчання на принципово новій основі – виховувати в майбутнього спеціаліста всі потрібні вміння й навички, які дозволять йому опанувати діями, не тільки пов'язаними з виконанням конкретних виробничих операцій, а й орієнтуватися на можливий перехід від одного виду діяльності до іншого відповідно до швидкозмінюючих умов виробництва, технологій в процесі графічної діяльності.

1. Проблема спеціальних здібностей виникає на основі вказаних факторів. До спеціальних здібностей відносяться графічні, вони суттєво залежать від того, у якій конкретній діяльності людина має більше життєвого досвіду, практики. Спеціальні здібності – це загальні здібності в поєднанні з загостреним інтересом до спеціальної діяльності, вони не зводяться ні до спеціальних умінь, ні до інтересу в цій сфері, хоча міцно пов'язані з іншими.

Таким чином, вміння читати й виконувати графічні документи – одна із спеціальних здібностей та важливих умов, яка забезпечує успіх професійної діяльності в галузі техніки. Графічні знання потрібні працівникам сотень професій, у тому числі вчителям технічних дисциплін.

Складність зображуваних об'єктів на вказаних багатьох конструкторських і технічних документах свідчить про актуальність і роль графічних знань і вмінь у професійній діяльності працівників у різних галузях технічного спрямування, про що свідчать вимоги, сформульовані в існуючих професійно-кваліфікаційних характеристиках і наведені в науковій праці В. К. Сидоренка (див. табл. 1)[4].

Таблиця 1.

Вимоги до графічної підготовки робітників масових професій

Назва професії	У своїй діяльності робітник повинен:	
	Знати	Уміти
Токар (токар-револьверник); оператор верстатів з програмним керуванням	Правила читання робочих креслень і кінематичних схем	Читати робочі креслення деталей і кінематичні схеми
Фрезерувальник (зуборізник, шевінгувальник); оператор верстатів з програмним керуванням	Правила читання робочих креслень і кінематичних схем	Читати робочі креслення деталей і кінематичні схеми
Оператор автоматичних напівавтоматичних ліній та установок	Правила читання робочих креслень і кінематичних схем	Читати робочі креслення деталей і кінематичні схеми
Слюсар з КВП і А	Правила читання електричних схем	Читати електричні схеми
Апаратник дифузії з умінням виконувати роботу слюсаря	Правила складання й читання нескладних креслень і схем	Читати нескладні креслення й кінематичні схеми
Тракторист-машиніст	Основні відомості про читання креслень	Читати нескладні ескізи й креслення
Технік-механік з обслуговування сільськогосподарського знаряддя	Правила складання й читання креслень, схем нескладних механізмів машин	Читати нескладні складальні креслення, ескізи й креслення деталей механізмів
Технік-механік з ремонту сільськогосподарського знаряддя	Правила складання й читання креслень, схем нескладних механізмів машин	Читати нескладні складальні креслення, ескізи й робочі креслення деталей механізмів
Технік обслуговування систем водопостачання та каналізації	Правила складання й читання нескладних креслень, схем, будівельних креслень	Читати нескладні креслення трубних з'єднань і схем

Електромеханік обслуговування електричного обладнання	з	Правила читання креслень і схем	Читати електромонтажні креслення та схеми
--	---	------------------------------------	---

Таким чином, ми бачимо, що графічна грамотність стає суттєвою складовою частиною багатьох видів професійної діяльності. У кресленні посилюється тенденція до схематизації, "формалізації" зображень з метою надання їм більш універсального значення, яке дозволяє відобразити більшу кількість реальних об'єктів з різноманітними властивостями.

Література

1. Ботвинников А. Д., Ломов Б. Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с. **2. Кондрашова Л. В.** Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учебное пособие. – М. : Изд-во "Прометей" МГПИ им. В. И. Ленина, 1990. – 160 с. **3. Левитов Н. Д.** О психологических компонентах технической деятельности // Вопросы психологии. – 1958. – №6. – С. 33–43. **4. Сидоренко В. К.** Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 54 с.

Герасимчук В. П. Графічний компонент як елемент професійної підготовки

В статті розглянуто місце графічного компоненту, як важливої складової професійної підготовки випускника до життя і самостійної продуктивної діяльності в умовах широкого входження техніки у всі сфери побуту та виробництва сучасного вітчизняного суспільства.

Ключові слова: професійна підготовка, графічна підготовка, графічний компонент, графічні здібності, графічні знання, креслення.

Герасимчук В. П. Графический компонент как элемент профессиональной подготовки

В статье рассматривается место графического компонента, как важной составляющей профессиональной подготовки выпускника к жизни и самостоятельной производительной деятельности в условиях широкого входа техники во все сферы быта и производства современного отечественного общества.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, графическая подготовка, графический компонент, графические способности, графические знания, чертежи.

Gerasimchuk V. P. Graphic component as element of professional preparation

The author of the article examines the place of graphic component, as an important constituent of professional preparation of graduating student to life and independent productive activity in the conditions of wide included of technique in all spheres of way of life and production of modern domestic society.

Keywords: professional preparation, graphic preparation, graphic component, graphic capabilities, graphic knowledges, drafts.

УДК 378:64

Т. М. Гужва

**АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Кардинальні перетворення в суспільно-економічному розвитку України сприяли появі нової професії – соціальної роботи, призначення якої вбачалось у наданні компетентної соціальної допомоги населенню, гуманізації соціокультурного середовища, підвищенні ефективності соціалізації підростаючого покоління. На сучасному етапі значення соціальної роботи як виду професійної діяльності й ролі соціального працівника як професіонала зростає. Це пов'язано з тим, що соціальна робота відповідає життєвим потребам людини, необхідна суспільству для вирішення найважливіших проблем практичного забезпечення соціальної політики держави.

Різноманітні проблеми та широкий контингент потенційних клієнтів соціальної роботи зумовлюють високі вимоги до професійної підготовки соціальних працівників. Установлено, що спеціалісти цього профілю повинні оволодіти не тільки системою професійних знань, умінь та навичок, а й мати відповідні світоглядні й ціннісні установки, особистісні якості. Особливо важливим є аксіологічний вимір професійного навчання соціального працівника, оскільки його професійна діяльність має яскраво виражений ціннісний характер і сприяє практичній реалізації гуманістичних цінностей сучасного українського суспільства.

Проблеми професійної підготовки соціальних працівників знайшли певне відображення в науковій літературі (В. Бочарова, А. Вербицький, І. Зверева, О. Карпенко, Л. Віннікова, А. Кулікова, Н. Шмельова та ін.). Проте автори не приділяють достатньої уваги аксіологічній складовій навчання майбутніх фахівців соціальної роботи.

Зауважимо, що в сучасних гуманітарних та соціальних науках проблема цінностей і ціннісних орієнтацій висунулася на перший план.

Природу цінностей вивчали А. Здравомислов, Я. Росін, А. Івін, Д. Леонтєв, В. Шесмеденко та ін. Важливість цінностей як основи розвитку суспільних відносин підкреслюється, зокрема в наукових розвідках С. Анісімова, Л. Архангельського, В. Бакірова, В. Блюмкіна, В. Василенка, Л. Ваховського, О. Дробницького, А. Здравомислова, І. Кононова, М. Кузнецова, В. Тугаринова та інших учених.

Аналіз публікацій свідчить, що в сучасній науковій літературі не розглядаються питання, пов'язані з виявленням особливостей різноманітних видів цінностей, зокрема майже не досліджені цінності, які в значній мірі впливають на підготовку фахівців з соціальної роботи.

Мета статті полягає у висвітленні аксіологічних аспектів професійної підготовки соціальних працівників, а саме: підстав для визначення професійних цінностей; загальній характеристиці системи професійних цінностей.

Слід підкреслити, що в сучасній науці ведуться дискусії з приводу того, чи слід уважати цінностями певні об'єктивні явища природи, суспільства, індивідуального буття людини, чи цінність виражає суб'єктивну значущість цього предмета для життєдіяльності людини.

Найбільш зважену позицію висловив М. Кузнецов, який відзначив, що статус цінності буття людини набуває в суспільній практиці, коли виявляється позитивна або негативна значущість об'єктів або дій, висловлене ставлення до них і дано їм оцінку [2, с. 134]. В. Нестеренко відзначив, що точками поєднання людини зі світом є смисли, і саме смисли виступають певним запитуванням, спрямованим від світу до людини, а разом з тим і ґрунтом можливої відповіді. Узагальнені смисли (незалежно від ступеня їх узагальненості) і є не що інше, як цінності [3, с. 218]. Інакше кажучи, цінності виступають як форми утримання й закріплення споріднених смислів, саме цим зумовлена їхня скеровуюча й упорядковуюча роль у людському бутті.

Певним орієнтиром для аксіологічної підготовки соціального працівника є зміст та цінності сучасної соціальної роботи. Справа в тому, що професія соціального працівника є дуже складною. Фахівець цього профілю повинен бути спроможним до надання соціальної допомоги різним категоріям населення, співпраці з сім'ями, групами, общинами, об'єднаннями та організаціями. Його місія полягає у вирішенні соціальних проблем, забезпеченні взаємодії між людьми чи між людиною та соціальним середовищем, підвищенні ефективності роботи державних та громадських соціальних служб та центрів. Це зумовлює високий рівень вимог до професійної підготовки майбутнього соціального працівника, до його цінностей і ціннісних орієнтацій.

Цінності соціальної роботи історично змінюються, вони змінюються також упродовж одного історичного періоду, і це дає підставу фахівцям говорити про динаміку цінностей [див.: 1]. Разом з тим треба говорити про фундаментальні цінності соціальної роботи, які є

сталими. Основою основ роботи з соціального захисту населення є цінність людського життя. Соціальний працівник повинен усвідомлювати ідею про те, що право на життя – це невід'ємне й абсолютне право кожної людини. Активна підтримка життя людини, протидія порушенню її прав, діяльність щодо забезпечення й поліпшення якості життя є найважливішими ціннісними орієнтаціями соціальної роботи. Фундаментальною цінністю соціальної роботи є право на свободу. Філософи епохи Просвітництва стверджували, що всі люди народжуються вільними й мають рівні права на свободу. Кожна людина наділена свободою волі, правом на вільний вибір, на відповідний своїм уявленням спосіб життя. Безумовною цінністю є досягнення гармонії з собою, іншими людьми й навколишнім середовищем. Суспільні конфлікти неминучі, проте соціальна робота повинна бути спрямована на врегулювання їх еволюційним, мирним, ненасильницьким шляхом. Основою такого підходу є посередництво, примирення, повага, розуміння. Важливою цінністю сучасної соціальної роботи є справедливість, яка передбачає повагу до гідності людини, безпеку й недоторканність особи, однакове, рівноправне й недискримінаційне ставлення до всіх членів суспільства, крім випадків, які дають підстави для диференційованого підходу. Ціннісним орієнтиром у соціальній роботі є солідарність (активне співчуття), яка налаштовує на розуміння страждань і прагнень людини, участь у боротьбі за її права. Функція соціальних працівників полягає не тільки в наданні допомоги, а й у солідаризуванні з клієнтами.

Орієнтуючись на фундаментальні цінності соціальної роботи, маємо змогу визначити професійні цінності соціального працівника, які є внутрішнім регулятором його професійної поведінки й діяльності.

Цікавою є точка зору російської дослідниці Н. Шмельової, яка виділяє три групи цінностей соціального працівника, що послідовно засвоюються в процесі професійної підготовки:

1) цінності, що відображають альтруїстичний характер діяльності (допомога людині, яка її потребує);

2) цінності моральної відповідальності перед професією (відстоювання й захист гідності й цілісності професії, розвиток етичних норм, знань і місії соціальної роботи);

3) цінності, пов'язані з потребою самореалізації, самоутвердження й самовдосконалення особистості соціального працівника, досягнення професіоналізму діяльності [5, с. 115-116].

Як бачимо, Н. Шмельова, пропонуючи класифікацію професійних цінностей, враховує, з одного боку, характер соціальної роботи як такої, з іншого – потреби і моральну відповідальність соціального працівника.

Найпоширенішою в аксіології вважається класифікація цінностей, запропонована М. Родичем, який виділяє два типи цінностей: термінальні цінності та інструментальні цінності [4, с. 25 – 29].

Термінальні цінності (або цінності-цілі) виражають спрямованість особистості на досягнення мети свого існування. Особливість інструментальних цінностей витікає з самої їх назви. Ці цінності є своєрідним інструментом, засобом, способом поведінки особистості в тій чи іншій ситуації. Цілком логічним є те, що в цій парі саме термінальні цінності є вищими, оскільки вони уособлюють мету існування.

Із розробленого М. Рокичем списку цінностей В. Мальцев виділяє 7 термінальних (активне діяльне життя, цікава робота, пізнання, продуктивне життя, розвиток, щастя інших, творчість) і 7 інструментальних (життєрадісність, відповідальність, терпимість, чесність, піклування, широта поглядів, ефективність у справах) професійних цінностей соціального працівника.

На наш погляд, ці два підходи до класифікації професійних цінностей соціального працівника можуть бути поєднані. Запропоновані Н. Шмельовою три групи цінностей можуть бути розділені на цінності-цілі, які виступають у якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших професійних цінностей, оскільки в цілях відображено основний зміст діяльності соціального працівника, і цінності-засоби, які у свою чергу включають: 1) цінності-ставлення, які забезпечують адекватну взаємодію з суб'єктами; 2) цінності-якості, у яких виявляються особистісно-професійні характеристики майбутнього соціального працівника; 3) цінності-знання, що являють собою відповідним чином упорядковану та організовану систему знань та вмінь. Таке поєднання дасть змогу майбутньому соціальному працівникові не тільки засвоїти й прийняти професійні цінності, а й бути спроможним до їх практичної реалізації.

Подальшої наукової розробки потребують окремі групи професійних цінностей соціального працівника, заслуговують на вивчення критерії та показники сформованості професійних цінностей.

Література

- 1. Динамика** ценностей социальной работы / под ред. С. Щардлоу. — Амстердам-Киев, 1996.
- 2. Кузнецов Н. С.** Человек, потребности, ценности. — Свердловск, 1992.
- 3. Нестеренко В. Г.** Вступ до філософії: онтологія людини. — К. : Абрис, 1995
- 4. Рокич М.** Методика “Ценностные ориентации” // Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : В 2 т. — М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. — Т. 1.
- 5. Шмелева Н. Б.** Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника // Российский журнал социальной работы. — 1997. — №1. — С. 115–124.

Гужва Т. М. Аксиологічні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників

У статті розглянуто аксиологічні аспекти професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Охарактеризовано цінності соціальної роботи, представлено деякі підходи до класифікації професійних цінностей.

Ключові слова: аксиологічні аспекти, професійна підготовка, соціальний працівник, соціальна робота.

Гужва Т. М. Аксиологические аспекты профессиональной подготовки будущих социальных работников

В статье рассмотрены аксиологические аспекты профессиональной подготовки будущего социального работника. Охарактеризованы ценности социальной работы, представлены некоторые подходы к классификации профессиональных ценностей.

Ключевые слова: аксиологические аспекты, профессиональная подготовка, социальный работник, социальная работа.

Guzhva T. M. Axiologychny aspects of professional preparation of future social workers

The article observes axiological aspects of social workers' professional training. Social work values are characterized; approaches to classification of social workers' professional values are defined in the article.

Keywords: aksyologies aspects, professional preparation, social worker, social work.

УДК 378.036

Ю. М. Котенєва

**ПРО АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Звертання сучасного освіти до особистості, пошук інноваційних умов для її професійної самореалізації, а з іншого боку – соціально-економічні перетворення в Україні, жорсткість умов „виживання” на ринку праці й ін., чітко загострили суспільну потребу в дозволі проблем, пов'язаних з формуванням життєвих планів особистості, зажадали

позначення конкретних перспектив, що відбивають найбільш оптимальні форми підготовки майбутнього покоління з метою адаптації його до самостійної трудової діяльності й формування адекватних уявлень про майбутнє з одного боку, звертання сучасної освіти до особистості, пошук інноваційних умов для її професійної самореалізації, а з іншого боку – соціально-економічні перетворення в Україні, жорсткість умов „виживання” на ринку праці й ін., чітко загострили суспільну потребу у вирішенні проблем, пов'язаних з формуванням життєвих планів особистості, зажадали позначення конкретних перспектив, що відбивають найбільш оптимальні форми підготовки підростаючого покоління з метою адаптації його до самостійної трудової діяльності й формування адекватних уявлень про майбутню професійну кар'єру.

Метою статті є обґрунтування актуальності проблеми формування професійної кар'єри майбутнього вчителя .

Джерела вивчення проблем професійної кар'єри йдуть у дослідження феномена соціально-професійної мобільності. Так, на переміщення людей по щаблях різних ієрархій звертали увагу М. Гізо, А. Токвіль. Найбільш глибоке уявлення про мобільність було розкрито пізніше в працях П. Сорокіна, Т. Парсонса і їхніх послідовників: Р. Бендикса, П. Бло, О. Данкена, Е. Джексона. На сучасному етапі можна виділити ряд закордонних авторів, що присвятили свої роботи різним аспектам кар'єри: В. Берг, Ф.Беттджер, Е. Бэррі, Р. Крос, Х. Маккей, Б. Швальбе. Серед вітчизняних дослідників кар'єри найбільш помітні А. Гусева, І. Добротворський, О. Зинов'єв, В. Іглін, Б. Літов, А. Маркова, В. Петрушин, В. Поляков, С. Попов, С. Сотникова, О. Ушаков. У роботах цих авторів зроблений акцент на розробку технологій сучасної професійної кар'єри, у той час як теоретичні питання формування й розвитку кар'єри розглянуті недостатньо.

Значну роль у розумінні необхідності розвитку професійної кар'єри молоді зіграли численні дослідження вітчизняних соціологів (В. Ананьєв, М. Вінокуров, Ю. Вишневський, В. Герчиков, М. Горщиков, А. Кудрявцева, І. Сиднін). Серед українських дослідників феномена кар'єри можна назвати деяких: В. Бакштановський, А. Гусева, А. Зинов'єв, В. Іглін, Е. Комарів, Б. Литов, В. Петрушин, В. Поляков, Ю. Согомонов, А. Ушаков, В. Чурилов .

Сьогодні суспільство як ніколи має потребу в професійно підготовлених кадрах, здатних не тільки запропонувати свої знання, уміння й здатності, але довести оточуючим, що саме їхні знання є найглибшими й необхідними в тій галузі, де вони вирішили себе реалізувати. Соціальне замовлення, на яке орієнтована освіта, висуває високий рівень вимог до випускника ВНЗ, до його професійної підготовленості, конкурентоздатності на ринку праці. У той же час, без конкурентоздатної життєвої стратегії, що повинна бути сформована у випускника, без розуміння необхідності бути готовим до зустрічі з багатьма перешкодами, молодий фахівець приречений на програш як у

професійної, так й в особистісній сфері.

Перетворення, що відбуваються в соціально-економічній сфері українського суспільства й, зокрема, розвиток ринкових відносин, створили принципово нову ситуацію в області вищої освіти. Сьогодні, коли пропонування робочої сили значно перевищує попит, тільки конкурентоздатний фахівець затребуваний на ринку праці. Ринкові умови, а також – розширення і якісна зміна поля діяльності сучасного фахівця-випускника ВНЗ жадає від навчального закладу значного підвищення якості його освіти, виводячи на перший план таку характеристику випускника, як „конкурентоздатність”.

Варто підкреслити, що конкурентоздатний фахівець розглядається не тільки як продукт виробництва навчального закладу, але й особистість, що володіє певними якостями; приймається в увагу не тільки високий рівень результатів його діяльності, але й здатність вистояти й перемогти в конкурентній боротьбі.

Таким чином, перед сучасним ВНЗ поставлене найважливіше завдання – забезпечити не тільки засвоєння майбутнім фахівцем сукупності професійних знань, умінь і навичок, але й формування в нього вміння запропонувати себе на ринку праці, здатності в будь-який період часу й у різних ситуаціях оптимально, гнучко й ефективно вирішувати виникаючі проблеми.

Розвиток ринкових механізмів й інтенсифікація темпу життя актуалізувало проблему планування й розвитку кар'єри майбутніх фахівців уже на етапі одержання професійної підготовки у ВНЗ. У вітчизняній педагогіці донедавна поняття "кар'єра" практично не використовувалося в основному, кар'єра розумілася в негативному змісті. В останні роки став зникати негативний відтінок поняття "кар'єра". Зараз людина, "що робить кар'єру", розглядається, скоріше, що як має орієнтацію на реалізацію особистісного й професійного потенціалу. Кар'єра – це один з показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу й відповідного йому рівня і якості життя, а також досягнення популярності й слави. Успішно побудована кар'єра дозволяє людині домогтися визнання своєї неповторності, значимості для інших людей, для суспільства в цілому.

Поняття "кар'єра" багатозначно. Це й індивідуальний шлях людини, і спосіб досягнення результату в основній формі особистісного самовираження, це й досягнутий людиною результат діяльності, і соціальний статус. У вузькому змісті кар'єра пов'язана із трудовою, професійною діяльністю людини.

Сьогодні пішла в минуле думка про те, що кар'єра – це погоня за успіхом за всяку ціну, зневага цінностями й ідеалами суспільства. Сучасний соціум кардинальним образом змінив відношення до професійної кар'єри й став більш позитивно оцінювати кар'єрні прагнення індивіда. Разом з тим, змінилося не тільки відношення до кар'єри, але й соціально-економічні вимоги до неї. Це пов'язане з

інтенсифікацією практично всіх процесів у сучасному українському соціумі, що наростають. Темпами соціально-економічної соціалізації індивіда й інтеграції його в професійно-трудова діяльність. У цих умовах можливості самореалізації практично всіх категорій населення максимально зросли, при цьому здійснювати свій соціальний вибір стало складніше.

Особливо суперечливим і складним є процес формування професійної кар'єри молоді, що при зовнішній інтегрованості являє собою глибоко диференційовану соціальну спільність. Внутрішня диференціація найбільш актуальна для сучасного молодого покоління. Розходження в соціально-економічному положенні, освіті, доходах приводять молодих людей до реалізації різних стратегій поведінки в професійно-трудова сфері. Труднощі побудови професійної кар'єри молоді полягають ще й у тім, що в нашій країні на сьогоднішній день не зложилася система ціннісних орієнтації й норм, характерна для нової економічної свідомості. Молоде покоління поставлене в умови практично самостійного синтезу ціннісної основи свого поведінки, що виражається в невисокому рівні соціальної й індивідуальної компетентності й недостатності ресурсів для формування професійної кар'єри.

Молодь представляє майбутнє нашої країни. Від її дій, поведінки, можливостей самореалізації залежить подальший розвиток українського суспільства. Тому в нинішній ситуації актуальним є дослідження таких проблем як уявлення молоді про професійну кар'єру, сформованість основних соціально-економічних цінностей, що сприяють успішної реалізації професійної стратегії молодого покоління.

Таким чином, актуальність дослідження проблеми формування уявлень про професійну кар'єру студентів педагогічного коледжу зумовлена низкою чинників. *По-перше*, сучасний соціум кардинальним образом змінив відношення до професійної кар'єри й став більш позитивно оцінювати кар'єрні устремління особистості. Разом з тим, змінилися не тільки відношення до кар'єри, але й соціально-економічні вимоги до неї. Можливості самореалізації практично всіх категорій населення максимально зросли, при цьому здійснювати свій соціальний вибір стало складніше. *По-друге*, ринок праці дійсно став ринком, і перед сучасною молоддю з'явилося завдання оперативної й адекватно реагувати на нову інформацію, тонко вловлювати, що від неї потрібно сьогодні, оцінювати, яким образом винагороджується та або інша робота, бачити можливості використання, своїх знань у різних сферах діяльності, будувати свою професійну кар'єру. Особливо гостро проблема стоїть перед майбутніми педагогами, професійна кар'єра яких на перший погляд обмежена навчальним процесом, навчальним закладом і вчительською діяльністю. Однак, сучасному випускникові педагогічного коледжу необхідно орієнтуватися на професії, які представляють можливість повною мірою реалізовувати себе, експериментувати, одержувати більшу

волю діяльності, професійно рости й будувати кар'єру. *По-третє*, особливо суперечливим і складним є процес формування професійної кар'єри молоді, що при зовнішній інтегрованості являє собою глибоко диференційовану соціальну спільність. Розходження в соціально-економічному положенні, освіті, доходах, соціальному статусі професії приводять молодих людей до реалізації різних стратегій поведінки в професійно-трудої сфері. Труднощі побудови професійної кар'єри молоді полягають ще й у тім, що в нашій країні на сьогоднішній день не зложилася система: ціннісних орієнтацій і норм, характерна для нової економічної свідомості; уявлень про можливості професійного самовизначення й кар'єрного росту. Молоде покоління поставлене в умови практично самостійного синтезу ціннісної основи своєї поведінки, що виражається в невисокому рівні соціальної й індивідуальної компетентності й недостатності ресурсів для формування професійної кар'єри.

Поняття професійної кар'єри сформувалося на підґрунті синтезу різних теоретичних та методологічних підходів. У сучасній науці кар'єра розглядається як частина процесу соціально-професійної мобільності. Під кар'єрою розуміють просування особистості по сходинкам професійної, соціальної, виробничої або іншої ієрархії, яка детермінується об'єктивними та суб'єктивними чинниками.

Аналіз наукових досліджень і педагогічної практики в області досліджуваної нами проблеми дозволив нам виділити ряд протиріч:

- між уявленнями про себе й свою роботу в майбутньому й відсутністю орієнтування в тім, який попит суспільства на дану професію, які можливості соціального й професійного росту вона забезпечує;

- між потребою студента педагогічного коледжу розширити уявлення про професійну кар'єру й відсутність у його найближчому оточенні компетентних джерел інформації даного характеру;

- між захопленням студентів тільки зовнішньою або привабливою стороною професії й відсутністю вміння аналізувати власні якості, необхідні для даного виду праці, незнання своїх сильних і слабких сторін, шляхів самовдосконалення, імовірних зон успіхів і невдач;

- між недостатньою інформованістю студентів педагогічного коледжу про теоретичні основи процесу планування й реалізації професійної кар'єри в умовах стрімкого оновлення реєстру популярних професій і вимогами, що змінюються, до трудової діяльності;

- між наявним педагогічним потенціалом педагогічного коледжу й теоретичною не розробленістю основ його реалізації в підготовці студентів до планування власної професійної кар'єри.

Таким чином, перед системою професійної освіти встає проблема визначення шляхів соціально-педагогічного регулювання й педагогічного забезпечення процесу формування в студентів

педагогічного коледжу уявлень про професійну кар'єру, що дозволило нам сформулювати тему дослідження.

Література

1. Петрушин В. Настольная книга карьериста. — М., 2002.
2. Поляков В. А. Технология карьеры. — М., 1995.
3. Гусева А. С., Иглин В. А., Лытов Б. В. Служебная карьера / под общ. ред. Е. В. Охотского. — М, 1998.
4. Забродин Ю. Система сопровождения профессиональной карьеры // Человеческие ресурсы. — 1998. — № 1. — С. 2.
5. Комаров Е. Управление карьерой // Управление персоналом. 1999. — № 1. — С. 37.
6. Комозин А. Н. Трудовая карьера с позиций жизненного цикла // Социологические исследования. — 1990. — № 10. — С. 3.

Котенєва Ю. М. Про актуальність формування професійної кар'єри майбутнього вчителя

У статті розглянуто актуальність проблеми формування професійної кар'єри майбутнього вчителя, наукові джерела вивчення проблем професійної кар'єри, низку чинників, що обумовлюють формування уявлень про професійну кар'єру студентів педагогічного коледжу.

Ключові слова: кар'єра, професійна кар'єра, конкурентоздатність.

Котенева Ю. Н. Об актуальности формирования профессиональной карьеры будущего учителя

В статье рассмотрены актуальность проблемы формирования профессиональной карьеры будущего учителя, научные источники изучения проблем профессиональной карьеры, ряд факторов, которые обуславливают формирование представлений о профессиональной карьере студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: карьера, профессиональная карьера, конкурентоспособность.

Koteneva J. M. Actuality of the professional career development of the future teacher

In the article the problem of the professional career development of the future teacher is considered actual. Sources of the investigation of the problem of professional career. The range of factors, which provide the development of pretensions about professional career of student of the teachers-training.

Keywords: career, professional career, competitiveness.

УДК [378:62.007.2]:004

Т. А. Крамаренко

**ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОГО КОНТРОЛЮ
В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІМИ
ІНЖЕНЕРАМИ-ПЕДАГОГАМИ**

Реформування освіти неможливо без активного впровадження в навчальний процес нових технологій навчання, інтерактивних методів викладання окремих дисциплін із застосуванням новітнього інформаційного й технологічного обладнання. Розвиток вітчизняної системи інженерно-педагогічної освіти знаходить сьогодні відбиття в цілеспрямованій державній політиці України щодо інформатизації суспільства: Закони України „Про вищу освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, „Про Національну програму інформатизації”.

Держава потребує спеціалістів, які, маючи комплексну теоретичну й практичну підготовку з обраного фаху, могли б самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною діяльністю.

Навчальний процес не може бути ефективним без стійкого зворотного зв'язку, який надає викладачу інформацію про рівень засвоєння теоретичного матеріалу, про знання, уміння й навички студентів. Саме так реалізується управлінська функція контролю – на основі отриманої інформації викладач коригує подальшу роботу, з'ясувавши, чи досягнута мета навчання на певному етапі. Одним із важливих завдань педагогічного діагностування та оцінювання знань студентів є підготовка майбутніх спеціалістів (зокрема, інженерів-педагогів) до продуктивної роботи за обраним фахом.

Різні психолого-педагогічні аспекти цієї складної і багатопланової проблеми контролю знань тих, хто навчається, присвячені роботи психологів З.І. Калмикової, Н.О. Менчинської, Н.Ф. Тализіної, Л.М. Фрийдмана та ін., педагогів Ю.К. Бабанського, М.М. Скаткіна, Є.С. Перовського, В.М. Полонського та ін.; вивчення можливостей тестування доволі широко проводилося з позицій загальних психолого-педагогічних проблем (Г.Ю. Айзенк, А. Анастасі, Ю.З. Гильбух, К.М. Гуревич, В.Д. Дружинін, К. Інгенкамп, П. Клайн, О.М. Леонт'єв, А.О. Смірнов, Д.Б. Ельконін та ін.). Теоретичні основи розробки тестових завдань у загальнодидактичному плані представлені в роботах В.С. Аванесова, В.П. Беспалька, С. І. Воскерчяна, Н. Гронлунда, В.А. Дюка, Т.А. Ільїної, К. Інгенкампа, О.М. Майорова, Є.А. Михайличова, І.А. Рапопорта, Р. Сельга, І. Соттера, Н.Ф. Тализіної і багатьох інших [1-7].

Проблеми, пов'язані з розглядом питань діагностики та оцінювання знань засобами новітніх інформаційних технологій, розглянуті такими вітчизняними й закордонними вченими, як І.Є. Булах, Н.А. Яремчук, Ю.В. Нехаєнко, В.Д. Циделко, П.С. Ухань, М.І. Пак, А.Л. Симонова, Т.В. Солодка, В.В. Хубулашвілі, П. Клайн та ін. Так

С.В. Русаков, О.А. Калмиков [8] у доповіді „Застосування інформаційних технологій при оцінці якості знань” уважають, що процес вимірювання навчальних знань можна побудувати за наступною схемою: формально описати наочну сферу у вигляді набору навчальних елементів з установленими між ними зв'язками; створити базу контролюючих завдань і виділити „базисний” набір навчальних елементів, перерахувати для нього експертні оцінки контролюючого завдання; зібрати текст контролюючого завдання й провести випробування: класифікувати випробовуваних за рівнем знань на основі результатів контролюючого випробування, доповнити й коректувати базу контролюючого завдання.

Аналіз цих досліджень дозволив зробити висновок про ефективність комп'ютерного тестування під час оцінювання навчальних досягнень студентів (поряд із письмовим контролем, індивідуальними та лабораторними роботами, заліками тощо).

Проте, незважаючи на певні напрацювання в цій сфері, залишаються невирішеними питання, пов'язані з підготовкою майбутніх фахівців в освітньому процесі ВНЗ і, зокрема, у системі інженерно-педагогічної освіти, розробки та формування власних комп'ютерних тестів за допомогою сучасних комп'ютерних програм у майбутній професійній діяльності.

Мета цієї статті – проаналізувати засоби створення комп'ютерних тестів при підготовці майбутніх інженерів-педагогів, які можуть бути використані фахівцями в подальшій професійній діяльності.

У наш час уже створено безліч засобів навчання за допомогою комп'ютера. Їх можна кваліфікувати таким чином: комп'ютерні підручники, наочно-орієнтовані середовища (мікросвіти, що моделюють програми, навчальні пакети), лабораторні практикуми, тренажери, контролюючі програми [9, с. 53 – 65].

У рамках курсу підготовки інженерів-педагогів у системі вищої освіти при вивченні дисципліни „Інформаційні технології в навчанні” декілька тем призначенні огляду засобів створення комп'ютерних засобів контролю засвоєння знань і вмінь. Однак, насамперед розглянемо основні поняття технології тестування, призначення, можливості.

Тестування – це процес оцінки відповідності особової і педагогічної моделей знань. Головна мета тестування – виявлення взаємної невідповідності цих моделей і оцінка рівня їх невідповідності. Тому тестування виступає як педагогічний засіб навчальної системи і може бути використаний як метод (технологія) контролю освітнього процесу, що дозволяє оцінити рівень знань, умінь і навичок того, хто навчається. Тестування проводиться за допомогою спеціальних тестів, що складаються з певного набору рівня невідповідності. Тестове завдання – це чітке і ясне завдання з конкретної наочної сфери, що вимагає однозначної визначеної відповіді або виконання певного алгоритму дій. Тест – набір взаємозв'язаних тестових завдань, що дозволяють оцінити відповідність знань учня, експертної моделі знань наочної області.

Побудову комп'ютерних тестів (КТ) можна здійснити за наступними послідовними кроками:

- 1) формалізація експертної цільової моделі знань;
- 2) низхідне проектування тестового простору (тестовий простір – безліч різних тестових завдань по всіх модулях моделі знань);
- 3) формування й наповнення тестових завдань;
- 4) формування повного комп'ютерного тесту (повний тест – підмножина тестового простору, що забезпечує об'єктивну оцінку відповідності між особою і експертною моделями знань);
- 5) тестовий експеримент;
- 6) вибір ефективного тесту (ефективний тест – оптимальний за обсягом і часом повний тест);
- 7) аналіз, коректування й доведення тесту до виду експлуатації.

Автоматизована система має великий банк варіантів завдань і забезпечує автоматичний їх вибір для формування конкретного варіанту тесту, що в поєднанні з автоматичною перевіркою й інтерпретацією результатів дозволяє учням здійснювати самоконтроль, якісно готуватися до атестації.

Існує два підходи до створення комп'ютерних тестів:

- використання мов програмування;
- використання спеціалізованих середовищ та програм.

Характерними рисами КТ, створених за допомогою прямого програмування, є різноманітність стилів реалізації (структура комп'ютерного тесту, спосіб подачі матеріалу, інтерфейс, кольорова палітра і та ін.) та відсутність апаратних обмежень. Проте для цього підходу характерні й такі недоліки, як складність модифікації і супроводу; великі витрати часу й трудомісткість.

Спеціалізовані інструментальні середовища й програми, як правило, забезпечують наступні можливості:

- формування структури комп'ютерного тесту; введення, редагування й форматування тесту (тестовий редактор);
- підготовка статичної ілюстративної частини (графічний редактор);
- підготовка динамічної ілюстративної частини (звукових, анімаційних і відеофрагментів);
- підключення виконуваних модулів, реалізованих із застосуванням інших засобів і та ін. [10, с. 2 – 5].

До переваг розробки КТ у спеціалізованих середовищах і програмах слід віднести: можливість створення КТ викладачами, які не є кваліфікованими програмістами; суттєве скорочення трудомісткості й термінів розробки КТ; легкість у модифікації й супроводі. Для викладачів наочних дисциплін, зокрема, для інженерів-педагогів, прийнятним є саме цей підхід.

Як інструментальний засіб для створення комп'ютерного тесту доцільно використовувати систему комп'ютерного тестування (СКТ), що

задовольняє наступним вимогам: простота підготовки тестових завдань (викладачі можуть у мінімальні строки оволодіти комп'ютером); широкий діапазон застосування (використання для підготовки тестів за широким спектром дисциплін); зручна система управління базами тестових завдань (видалення, додавання завдань, об'єднання баз завдань); можливість формування різних типів тестових питань; наявність систем збору й обробки статистичної інформації за результатами тестування (для тестованих і для тестових завдань); легкість організації оперативного контролю знань у навчальному процесі (вибір шкал оцінювання, збереження результатів тестування); зручні засоби вирішення завдань, вбудовані мультимедійні можливості; компактність (система тестування повинна займати невеликий обсяг пам'яті комп'ютера); низькі вимоги до системного й апаратного забезпечення; можливість роботи в комп'ютерній мережі; невелика вартість або безкоштовне розповсюдження.

Крім того, необхідно враховувати призначення комп'ютерного тесту (попередній, поточний, тематичний, підсумковий контроль), вірогідність модифікації, обмеження на обсяг пам'яті тощо.

Проведемо огляд програм, які задовольняють більшості вимог:

1. Програма *SunRav TestOfficePro* (розробник: SunRav Software, сайт <http://www.sunrav.ru>). У пакет *TestOfficePro* входять програми для створення тестів, проведення тестування й обробки його результатів.

Усі тести й результати тестування шифруються, що виключає можливість підробки результатів. У тестах можна використовувати 5 типів питань: одиночний вибір, множинний вибір, відкрите питання (розробник тесту може використовувати мову шаблонів, що дозволяє правильно оцінити відповідь користувача), відповідність і впорядкований список.

Питання й варіанти відповіді можна форматувати, використовуючи для цього вбудований текстовий редактор, близький за своїми функціями до MS Word. У редакторі можна вставляти зображення, формули, схеми, таблиці, аудіо- і відеофайли, HTML-документи та будь-які OLE-документи.

Викладач отримує можливість здійснювати різні види контролю. Тест може бути розділений на декілька тем. При цьому можливо оцінювати знання тестованого як з кожної теми окремо, так і за тестом у цілому. Послідовність питань можна змінювати. Порядок проходження питань може бути не тільки лінійним, але й залежати від відповідей користувача.

Кожне питання й варіант відповіді може мати свою „вагу”. Це дозволяє нараховувати користувачеві більше балів за правильні відповіді на складні питання й менше балів за відповіді на легкі питання [11].

У пакет *SunRav TestOfficePro* входять наступні програми:

– *tMaker* — програма, що дозволяє створювати й редагувати тести. Можливе імпортування тестів, створених у текстовому редакторі або в редакторі електронних таблиць (рис. 1);

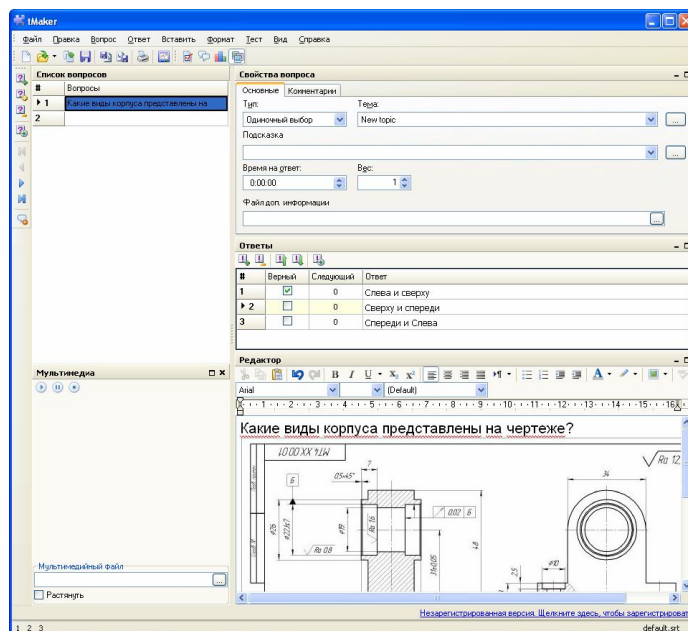


Рис. 1. Вікно редактора програми SunRay TestOfficePro

- *tTester* — програма для проведення тестування;
- *tAdmin* — програма для видаленого адміністрування користувачів й обробки результатів тестування. Дозволяє переглядати/друкувати результати тестування, а також створювати, друкувати, редагувати, експортувати звіти з тестування груп користувачів. Можливе створення матриці відповідей.

2. Програма *AVELife TestGold Studio 5* (розробник: AVELife, Inc, сайт <http://www.avelife.ru>) дозволяє розробляти тести, проводити тестування, зберігати й аналізувати результати.

Комплексний формат тесту (12 типів питань, вага, підказки, зворотний зв'язок, облік статі й віку, ділення на секції), могутній вбудований текстовий редактор, розширена підтримка мультимедіа (64 формати даних) дозволяють розробляти тести будь-якої складності й спрямованості в зручному багатівіконному середовищі, а схема нарахування проміжного оцінного балу, що гнучко налаштовується, і різні типи кінцевих оцінок забезпечують можливість отримання точнішого результату тестування. Крім того, *TestGold* має зручний інтерфейс, багаторівневу систему забезпечення безпеки даних, гнучкий механізм формування звітів (рис. 2). Система використовується й у локальній, і у видаленій мережі.

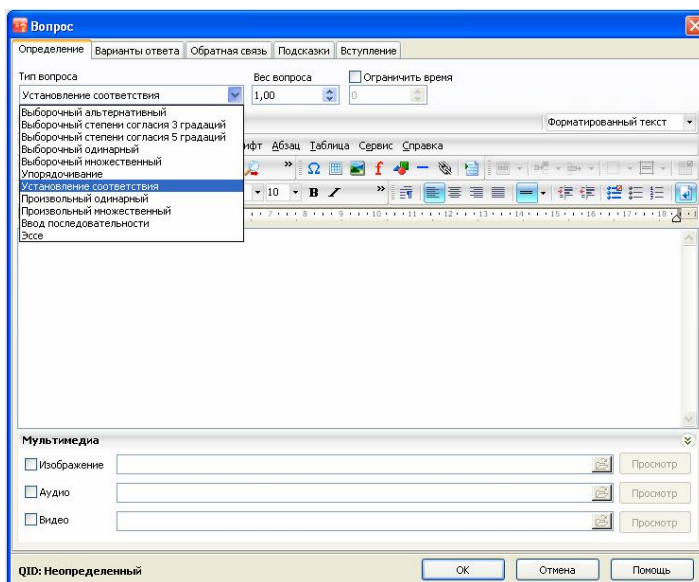


Рис. 2. Створення питання в програмі TestGold

3. Програма *MyTest* (сайт <http://mytest.klyaksa.net>) – редактор тестів із зручним інтерфейсом. Програма *MyTest* працює з 8 типами питань: одиночний вибір, множинний вибір, порядку проходження, установлення відповідності, вказівка істинності або помилковості тверджень, ручне введення числа, ручне введення тексту, вибір місця на зображенні (рис. 3).

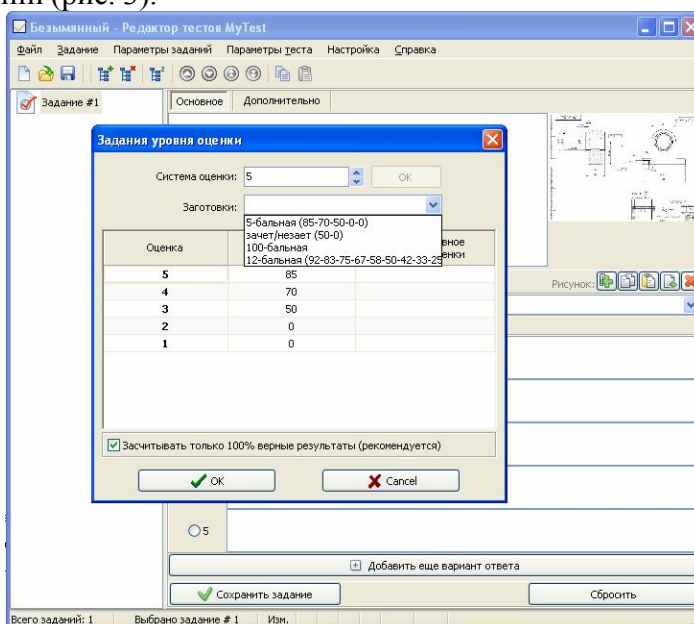


Рис. 3. Обирання системи оцінювання у програмі MyTest

Програма підтримує декілька режимів: повчальний, штрафний і вільний. У повчальному режимі тестованому виводяться повідомлення про його помилки, може бути показане пояснення до завдання. У штрафному режимі за невірні відповіді в тестованого віднімаються бали, можна пропустити завдання (бали не додаються і не віднімаються). У вільному режимі треба відповідати на питання в будь-якій послідовності, переходити (повертатися) до будь-якого питання самостійно.

Зміст тесту також може бути використаний не лише для контролю, але й для навчання. При включенні повчального режиму учень отримує інформацію про свої помилки й вірні відповіді.

За допомогою програми *MyTest* можна організувати як локальне, так і мережеве тестування. Параметри тестування, завдання, зображення до завдань для кожного окремого тесту зберігається в одному файлі тесту (немає бази даних), який зашифрований і стислий. До переваг програми можна також віднести можливість роботи під операційною системою (ОС) сімейства Windows, і у вільно поширюваній ОС Vista.

4. Програма *eTest* (сайт www.etest.ru) складається з двох частин: редактора тестів *eEditor* (робоче місце викладача) і програми для проведення тестування *eTester* (робоче місце того, хто вчиться).

У редакторі можна створювати ієрархічну структуру для зберігання питань тесту, додавати коментарі до конкретних питань і груп питань, імпортувати й експортувати дані. Питання можуть містити графіку, анімацію й відео.

Система підтримує наступні типи питань: простий вибір, множинний вибір, ранжування, перевірка пар поєднань, вільне введення (рис. 4). Кожне питання має свою вагу, питання формуються в групи. Також створювати варіанти тестів для безмашинного тестування.

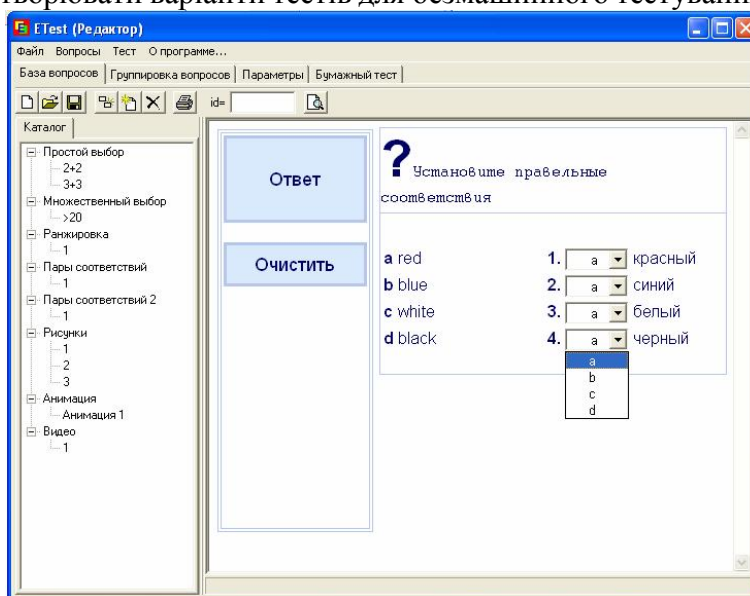


Рис. 4. Створення питань у *eEditor* – підсистемі редактору *eTest*

Підготовлені тести можна використовувати як для проведення тестування, так і для самостійного вивчення дисципліни.

Програма проведення тестів забезпечує повний захист питань тесту від перегляду, а також надає можливість зміни послідовності питань та варіантів відповідей випадковим чином. Порядок проходження випадковий. Після закінчення тестування його результати виводяться на екран комп'ютера. Безкоштовна версія програми *eTest* не передбачає роботу в мережі.

Таким чином, проведення комп'ютерного тестування потребує наявності банку верифікованих завдань, що вимагає від викладача відповідної методичної компетентності. Комп'ютерна форма тестування має низку переваг. Викладач отримує можливість здійснювати різні види контролю (попередній, поточний, тематичний, підсумковий), економити час, одночасно залучати до роботи всю групу й оперативно обробляти результати з метою аналізу якості навчального процесу та виявлення прогалин у знаннях. Учень негайно отримує результат й об'єктивну оцінку, може неодноразово проходити тестування або навчання з однієї теми.

Відповідно до перспектив подальшого дослідження проблеми необхідно:

- проаналізувати стан і перспективи використання програмних засобів у професійній діяльності майбутніми інженерами-педагогами при контролі знань;
- розробити нові дидактичні принципи контролю знань, умінь, навичок учнів зі спецпредметів з використанням комп'ютерних засобів;
- виявити умови ефективності використання комп'ютерних тестів.

Література

- 1. Калмыкова З. И.** Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З. И. Калмыкова // В кн. : Проблемы диагностики умственного развития учащихся под ред. З. И. Калмыковой. – М. : Педагогика, 1975. – С. 10–48.
- 2. Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
- 3. Бабанский Ю. К.** Избранные педагогические труды. / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1984. – 560 с.
- 4. Скаткин М. Н.** Проблемы современной дидактики. — 2-е изд. / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
- 5. Аванесов В. С.** Научные проблемы тестового контроля знаний. / В. С. Аванесов – М. : Учебный центр при исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов, 1994, – 135 с.
- 6. Михайлычев Е. А.** Дидактическая тестология : науч.-метод. пособие / Е. А. Михайлычев. – М. : Нар. образование, 2001. – 431 с.
- 7. Рапопорт И. А.** Тесты в обучении иностранным языкам: итоги двадцатилетнего эксперимента / И. А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер //

Иностранные языки в школе. – 1989. – №6. – С. 19–24. **8. Русаков С. В.** Применение информационных технологий при оценке качества знаний / С. В. Русаков, А. А. Калмыков. – Режим доступа : <http://www.ito.su/1997/B/B406.html>. **9. Крамаренко Т. А.** Класифікація й характеристика програмних засобів інформаційних технологій в освіті / Т. А. Крамаренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2008. – №18(157). – 242 с. **10. Безрукова Н. П.** Сравнительный анализ возможностей специализированных сред и программ для разработки компьютерных тестов / Н. П. Безрукова, А. А. Безруков / Всероссийский конкурсный отбор обзорно-аналитических статей по приоритетному направлению „Информационно-телекоммуникационные системы”, 2008. – 35 с. – Режим доступа http://window.edu.ru/window_catalog/files/r58789/68346e2-st02.pdf. **11. Бойко М. В.** Тестування за допомогою TESTOFFICE PRO / М. В. Бойко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – №8. – С. 25 – 29.

Крамаренко Т. А. Застосування систем комп'ютерного контролю у професійній діяльності майбутніми інженерами-педагогами

У статті наведено аналіз засобів створення комп'ютерних тестів при підготовці майбутніх інженерів-педагогів. Розглянуто призначення, можливості, недоліки сучасних систем комп'ютерного контролю.

Ключові слова: тест, система комп'ютерного контролю.

Крамаренко Т. А. Использование систем компьютерного контроля в профессиональной деятельности будущими инженерами-педагогами

В статье проводится анализ средств создания компьютерных тестов при подготовке будущих инженеров-педагогов. Рассмотрено назначение, возможности, недостатки современных систем компьютерного контроля.

Ключевые слова: тест, система компьютерного контроля.

Kramarenko T. A. Application of the computer checking systems in professional activity by the future engineers-teachers.

The analysis of facilities of creation of computer tests at preparation of future engineer-teachers is conducted in the article. Setting, possibilities, lacks of the modern computer checking systems is considered.

Keywords: test, computer checking system.

УДК 378.011.3-051:373.3

Л. Е. Крыуленко

ИГРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОСНОВА ИГРОМАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Прежде в народе была традиция передачи лучшего опыта из поколения в поколение, сейчас эта традиция прервана. Поэтому учить играм, учить играть и общаться в игре, учить делать игры, организовывать их и руководить ими нужно специально. Отсюда и возникает вопрос об игровом образовании.

Игровое образование (развитие, обучение, воспитание) – понятие, которое вызывает споры среди ученых и в большей степени поддерживается практиками. Это свидетельствует, на наш взгляд, о том, что проблема назрела и требует теоретического осмысления.

Право детей на игру закреплено Декларацией прав ребенка (1959 г.), Международной конвенцией о правах ребенка (1990 г.).

Игра – один из основных видов человеческой деятельности наряду с трудом, познанием, искусством, общением. И если всему остальному учат специально, то почему-то считается, что игре обучать специально не надо, дети и так сами этому научатся. С другой стороны, мы сейчас часто слышим от представителей различных слоёв общественности, что наши дети не знают игр, не умеют играть, не умеют общаться в играх, что идет насаждение игровой антикультуры.

Задачу формирования игровой культуры подрастающего поколения призвано решать образование как общее (основное), так и дополнительное. На наш взгляд, необходимо вводить в школу предметы – „игроведение” (начальные классы) и „игровая культура” (средние классы); а в педколледж и педвуз – курсы „педагогика игры” и „игромастерство”. Сегодня детским садам и школам нужны педагоги – организаторы игр и игровых коллективов, исследователи игр, игротерапевты развития детей, игромастера.

В области игры необходимо вводить образование: дошкольное, начальное, среднее, дополнительное, предпрофессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, курсы повышения квалификации для педагогов. Требуется законодательное закрепление идеи игрового образования, что обусловлено необходимостью уточнения содержания ключевых для данной образовательной системы понятий: „игровое образование”, „игровое обучение”, „игровое воспитание”, „игровое развитие”. Нужно разработать стандарты качества игрового образования, учебные планы, программы учебных дисциплин по игровому образованию.

Несмотря на существующие трудности, начинает появляться литература по обучению игромастерству будущих воспитателей детских садов и будущих учителей. Ценный опыт практикующих игромастеров используют творческие педагоги и студенты вузов.

Приведем основные рекомендации проведения игр для будущих учителей и, соответственно, игромастеров.

Ауфтакт. *Цель:* знать и четко представлять себе, зачем вы выходите на сцену и как себя на ней наиболее эффективно реализовать (что делать) для пользы всех.

Рекомендации:

1) знать зал: параметры, наличие и ширина проходов, кулис, сходов со сцены, возможности техники и звуковой аппаратуры (длина шнура микрофона, места дислокации АС), светоустановок;

2) знать аудиторию: общее количество играющих, кого больше – девочек или мальчиков (юношей, девушек), особенности возрастной психологии аудитории (преобладающий возраст), ее социальный аспект, определить зоны общения;

3) знать изначальное местонахождение ассистентов, их функции на каждом этапе игры (где и когда они могут быть полезны игре и аудитории); места размещения материалов, реквизита (близкие, удобные, скрытые, дабы не раскрывать суть игры заранее), кто его выносит, кто и куда его уносит, кто выносит и помогает вручить призы, куда уходят игроки;

4) знать сценарий: несколько раз „прокрутите” в уме алгоритм игры и ключевые фразы, повторите вслух пару начальных предложений;

5) настройтесь на радость. Без этого состояния трудно привести людей к радости и счастью.

Возможные ошибки: волнение, страх, скованность, неосведомленность о чем-то важном.

Вывод: Сосредоточьтесь на игре. Создайте себе настроение на игру!

Итак, с чего же начинается ИГРА?

1. **Выход.** *Цель:* занять эффективную для управления позицию на сцене (в центре, ближе к авансцене), сконцентрировать внимание аудитории на себе, „захватить” аудиторию.

Рекомендации:

1) внешний вид: костюм (цвет, удобство для движений) прическа, туфли; женщинам обязательны колготы, бижутерия и детали (лишнее, отвлекающее не брать);

2) обаяние, максимум магнетизма (концентрация доброй энергии в глазах), наличие жестов открытости, доступности;

3) целеустремленная свободная походка к установленной заранее точке на сцене;

4) лицо приятное, без напряжения, обязательна улыбка!

Возможные ошибки: вялость, растерянность, долгая пауза, чрезмерная жестикуляция.

Вывод: Люди любят сильных ведущих! Они готовы идти за вами. Поведите их к радости!

2. **Включеніе** *Цель:* расположить людей к себе, вызвать к себе доверие (идеал: влюбить с первого взгляда); включить позитивную энергию зала.

Рекомендации:

1) придя в установленную точку на сцене, выдержать малую паузу, обвести зал восхищенными (принимающими) глазами, применить жесты открытости;

2) эффект первого слова: короткие слова приветствия и комплимент залу как знак искреннего восхищения аудиторией („благодарю за искрящиеся глаза”, „благодарю за поддержку”, „ощущаю ваше желание помочь, спасибо”, „вы так здорово аплодируете, надеюсь отработать ваши аплодисменты” и т.п.) или приглашение поиграть („давайте поиграем”, „я приглашаю вас в игру”, „давайте прекрасно проведем время”, „я предлагаю вам прекрасно отдохнуть”, „давайте подарим друг другу минуты радости” и т.п.).

Возможные ошибки: затянута пауза, излишняя концентрация внимания на себе, самолюбование; лишние вопросы, фразы („вы хотите играть?”, „вы любите играть?”).

3. **Объяснение условий игры.** *Цель:* а) переключить внимание с себя на предмет игры (название, алгоритм, реквизит); б) добиться усвоения аудиторией цели игры и правил разворачивания игровых действий (в чем смысл состязания, кто будет считаться выигравшим, как правильно использовать реквизит).

Рекомендации:

1) кратко изложить правила, условия игры (максимум 5 предложений по 6-8 слов в каждом). Этого добиваются методом написания алгоритма нужных действий с последующим удалением лишних слов или заменой менее эффективных слов, фраз более точными, удачными, действенными. Преимущество отдают глагольным формам: идем, берем, несем, складываем. Самый эффективный метод объяснения правил игры – демонстрация пробного кона (игромастер или ассистенты). Параллельно показу делают нужные акценты – как играть и что делать. **Применяйте активные, волевые, точные и предваряющие жесты;**

2) если команды уже на сцене, то игромастер уделяет должное внимание и команде зрителей. Ассистенты в этом случае контролируют команды игроков, дублируя ваши действия, дополнительно поясняя играющим командам правила игры. **Зрители – такая же активная и играющая команда! Заботьтесь о ней!**

Возможные ошибки: многословие, излишнее доминирование, увлечение актерством.

Требования к ассистентам: выполнение второстепенной роли, а не доминирование на сцене. *Исключение:* попеременное ведение фрагментов игры с игромастером. В таком случае они меняются

позициями (продумать места дислокации). **Хозяин в игре должен быть один!**

4. **Подготовка к игре.** *Цель:* распределение функций аудитории (набор команд, определение болельщиков, если нужно – жюри), вручение реквизита и подготовка команд перед стартом (исходное положение).

Рекомендации:

1) знать методы и приемы набора команд и уметь ими пользоваться. Например: *набор-приглашение* (прошу вас, вы не сможете мне отказать, вижу ваше желание), *набор-тест* (кто поймает предмет, на ком остановится музыка, кто отгадает загадку, называя число и отсчитывая его и т.д.), *набор „+1”* (вы выбрали первого, затем он приводит второго (не похожего на вас, похожего чем-то на у вас, что-то общее у вас). *Недопустимы фразы типа:* „кто хочет играть, выходите” или „мне нужны две девочки”, „давайте, идите! Скорее!” **Знайте и набирайте именно нужное количество игроков и функционеров;**

2) знать и уметь применять методы поддержания игровой атмосферы в зале (шутки, юмор, акцентуация внимания на интересных моментах игры, поведения в зале, приведение участников к выполнению командных действий). Некоторые специальные фразы и шутки надо подготовить заранее (импровизацию надо подготовить). **Умейте радоваться игровым эпизодам! Радуйтесь вместе и от души!;**

3) быстрому доигровому сплочению и активизации болельщиков способствуют заранее подготовленные лозунги, слоганы (хородекламация, плакаты), разученные жесты, движения, действия. **Боление – важный элемент игры.**

Требования к реквизиту. Он должен быть крупным, ярким, функционально понятным, эстетичным, достаточно прочным, желателен многоразовым.

Возможные ошибки: затянутость этапа, неумение эффективно распределять внимание между залом и игроками, быстро и гибко реагировать на интересные моменты игры.

Особое внимание уделить безопасности играющих!

5. **Ход игры.** *Цель:* выполнить действия по указанному (усвоенному) алгоритму, поддержать развитие игровой динамики в зале.

Рекомендации:

1) показать точно начало игры (звук, слово или фраза, жест, действие, иной код). Сигнал к игре – это и сигнал к болению;

2) стимулировать интерес к ходу игры, усиливая дух соперничества („ну, ну, давай! Так! скорей, еще немного, помогайте же ему, подсказывайте” и т.п.);

3) замечать возможные конфликтные ситуации. Если они ситуативны, внутри команды, их мягко решают после кона игры. Так, заметив неспортивное поведение по отношению к менее удачливому игроку своей команды, говорят: „не удивительно, что вы проиграли, вам

еще не удалось почувствовать себя командой. А я, признаюсь, за вас так болел”. Если же конфликтные ситуации могут повлиять на результат игры – немедленно останавливают игру. И не говорят: „это была репетиция”. Не обманывайте детей! Это была игра, жизнь, но некто нарушил правила. Ваш ход: „Игра не возможна без соблюдения правил. Давайте начнем еще раз и будем честными! Прошу вас!”. **Обязательно разъясните суть нарушения в игре;**

4) если игра имеет несколько этапов, счет объявляют после каждого, поддерживая интригу. Если перед финалом одна команда явно выигрывает и игра теряет смысл, можно внести дополнительное условие. Так, при счете 3:1 говорят, „за победу в последнем этапе игры я подарю команде 2 балла, и тогда команда А или окончательно победит, или команда Б сумеет-таки свести игру к равному счету”. **Игры без интриги не бывает!**

6. **Закрывающая фаза игры.** *Цель:* точно определить победителей и указать их.

Рекомендации:

1) подвести итог игры, пролонгируя послеигровое счастье, радуясь за победителей, разделяя успех команды с болельщиками;

2) если есть победители, значит, есть и проигравшие. Это нормально, в этом нет ничего страшного и опасного для детей. Вся наша жизнь есть подтверждение постоянной конкуренции, соперничества чего-то с чем-то (Бог и дьявол, добро и зло, белое и черное). **Необходимо учить детей проигрывать достойно!** Это значит: уметь радоваться за успех других, на сей момент более успешных, быстрых, сильных, ловких, слаженных, интересных. А позже сделать анализ своего неудачного выступления.

Проигравших поддерживают, указывая на красивые моменты их игры. Другие релаксационные акты проводят после программы люди, умеющие снимать стресс, поддержать, объяснить пробелы, настроить на будущие победы: „зато теперь вы умеете”, „теперь ты знаешь, как надо”, „в следующий раз мы”. **Антистрессовые поглаживания обязательны!**

Возможные ошибки: подтасовка результатов с целью уравнять их. В этом случае игра теряет смысл, а фальсификация становится очевидной и обидной. Опасен педагогический штамп: „победила дружба”. Целью игры было не достижение дружбы! **Она не побеждает, потому что не играла!!!** Побеждают конкретные игроки и команды.

Если результат игры оказался равным (так реально случилось) или достижения одинаковы, то поздравляют две выигравшие команды. „Ни я, ни болельщики, ни команды не смогли найти победителя: им стали две команды! Вы сегодня лучшие!”;

3) утешительные призы обижают! Наградить желательно всех играющих, подумав предварительно о дифференциации ценности „подарков” (ими могут быть не только материальные предметы, но и

улыбки, настроение, громкие аплодисменты, воздушные поцелуи, приветственные жесты, крики „ура”, песня, туш и т.п.). Поддерживая интригу, награждают поочередно от команды, получившей худший результат, к первой. Это особенно актуально в случае, когда счет перед последней игрой не объявлялся. Его объявляют сейчас и следом – итоговое место в общем рейтинге.

7. **Уход со сцены.** *Цель:* закрепить всеобщую радость как результат общения ведущего и всех.

Рекомендации:

1) подарите несколько слов или фраз, очень теплых, приятных, от души. Поблагодарите играющих за доверие к вам и друг к другу, за желание играть, за искреннее участие, за честную борьбу, за счастье быть вместе, за возможность объединить нашу радость и т.п.;

2) последняя точка: изящный поклон, кивок, жест прощания (дождитесь аплодисментов, но не вымучивайте их) и легкий уход, задерживая взгляд на аудитории, продолжая быть с ней в ауре игровой атмосферы.

Покиньте сцену, когда аудитория еще хочет общаться с вами!

Общее пожелание: максимально используйте волшебные слова „прошу вас”, „будьте добры”, „будьте любезны”, „не откажите в любезности”, „пожалуйста”.

Обращайтесь к играющим на „Вы”. Они вам доверили себя, свое достоинство, честь, свое имя. Будьте достойны этого доверия. Вознесите в игре игроков! Помогите им ощутить себя выигравшими, победившими, успешными, даже если они фактически проиграли, и вы почувствуете себя волшебником. *Мастером красивого настроения!*

Литература

1. **Никитин Б. Н.** Ступеньки творчества или развивающие игры. – М., 1990.
2. **Нисловская Л. А.** Игровые объединения и игровое образование http://akademiaigri.narod.ru/Konf2004_2/14_Nislovska.htm.
3. **Прутченков А. В.** Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. — 1999. — №3. — С. 12–15.
4. **Шуть М.** Майстерність проведення гри / М. Шуть. – К. : Шк. світ, 2007 – 128 с.
5. **Шуть М.** Школа ігромайстерності / М. Шуть. – К. : Вид. дім „Шкіл. світ” : Вид-во Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

Криуленко Л. Є. Ігрова освіта – основа ігромайстерності майбутнього вчителя початкових класів

У статті обґрунтовано необхідність введення ігрової освіти у вч. Надано основні рекомендації щодо проведення ігор майбутніми вчителями початкових класів та майбутніми ігромайстрами.

Ключові слова: ігрова освіта, ігромайстерність, ігромайстер, вчитель початкових класів.

Крыуленко Л. Е. Игровое образование – основа игромастерства будущего учителя начальных классов

В статье раскрывается необходимость введения игрового образования в вузах. Даны основные рекомендации проведения игр для будущих учителей начальных классов и будущих игромастеров.

Ключевые слова: игровое образование, игромастерство, игромастер, учитель начальных классов.

Kriulenko L. E. Playing education as the basis of conducting games of future teacher of primary school

The article deals with the problem of introduction of games in educational process in the establishments of higher education. Also attention is paid to the preparation of future teachers of primary school to conducting games.

Keywords: playing education, skill of conducting games, game master, teacher of primary school.

УДК 377.8.011.3-051

Е. Б. Куракина

**ВОПРОСЫ БАЗОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Данная проблема является одной из основных для успешной работы с детьми и молодежью с ограниченными физическими возможностями. Сфера деятельности педагогов является в высшей степени сложной, деликатной и благородной. Это придает специалистам особенный нравственный уровень. Работая с учащимися с ограниченными физическими возможностями, специалисту недостаточно владеть методиками адаптации и формирования творческой личности учащегося, обучения их живописи и воздействуя средствами декоративно-прикладного искусства. Все это предъявляет к педагогу высокие профессиональные требования, которым они, несомненно, отвечают. Но самое главное, эти педагоги осознают высочайшую

ценность каждого ребенка, юноши, его жизни и предназначения. Эта мотивация является необходимым условием их работы.

В современных условиях, когда существует ряд государственных проектов по обучению и адаптации юных инвалидов, возрастает потребность в исполнителях этих проектов, их не только профессиональной, но и эмоционально-нравственной подготовки. К сожалению, сфера деятельности специальных педагогов становится все шире. В России не решена проблема с беспризорными детьми, а это дети с измененной психикой, нарушенной социальной адаптацией. Очень часто результаты работы с детьми-инвалидами зависят от одаренности преподавателя, т.е. являются штучными. В то же время их опыт является неоценимым для педагогов массовых школ, т.к. современные школьники, утратившие нравственные идеалы своих дедушек и бабушек и не получая должного позитивного внимания от занятых или депрессивных родителей, все больше предоставлены влиянию средств массовой информации или групп сверстников. Агрессивная направленность телепередач общеизвестна, она стала привычной для детей. Для фактического подтверждения достаточно посмотреть телепрограмму на любую неделю. Неконтролируемое действие интернета на детей также имеет общеизвестные результаты – нежелание взрослеть, агрессивность, желание уйти в виртуальную действительность, аутизм и многие другие социально-психические отклонения. Вышесказанное показывает, что общество все больше будет нуждаться в специальной подготовке педагогов. И эта подготовка не может быть только профессиональной. Специалисты, которые будут работать с подрастающим поколением, должны быть специально воспитаны и сформированы как эмоционально-позитивные творческие личности, осознающие эксклюзивность своей работы с подрастающим поколением. В данном случае, когда речь идет о воздействии на воспитательный процесс средствами искусства, это представляется самым результативным вариантом, т.к. является природосообразным для ребенка, юноши. В первую очередь, это процесс развития органов чувств, что является единственно верным решением проблем воспитания с учетом уровня психо-физического развития ребенка. Если обучение к тому же опирается на психологические особенности дидактических возможностей (сознательно не употребляю термины „задатки способностей” или „способности”), а именно – память, внимание, воображение, то оно обязательно, развивая произвольные внимание и память, будет формировать их произвольные волевые проявления, а именно – составляющие интеллекта. Если работу с детьми с ограниченными возможностями ведет ряд специалистов – это хорошо, но эта работа должна координироваться основным педагогом, а в идеальном варианте – и вестись только им. Но для этого он должен быть в одном лице физиологом, психологом, спец.педагогом, социальным педагогом, возможно, психиатром, а также художником, музыкантом,

искусствоведом и т.д. Требования к профессиональной компетентности представителя все больше востребованной профессии возрастают стремительно.

В мировой педагогике, где есть основополагающие теоретические социальные школы, особенно школа структурно-функционального анализа Т.Парсона, в которой в последние десятилетия в содержательном аспекте превалирует культурологическое направление, вся методика претворения теоретических идей, а именно – воспитания подрастающего поколения основывается на концепциях ведущих психологов, а в первую очередь, психиатров Фрейда, Фромма, Ж.Пиаже, Э.Эриксона, Кащенко. Интересны методики воспитания для избранных и необычных детей Циолковского, представителей направления русского космизма, а также психологов, которые долгое время не изучались в советских педагогических вузах и, в первую очередь, Л.С.Выготский. В наше время многие методики преподавания в европейских странах – это методики Ж.Пиаже и Л.С.Выготского, которые являются хорошо изученными и комплексно-вариативными. По ним работают с разными целями с людьми всех возрастов, т.к. сохранение и восстановление памяти, внимания и, особенно, воображения является сильнейшим средством не только формирования, но и восстановления интеллекта. В таком же кратко-обзорном плане необходимо сказать о недостаточно изученной педологии, и, в первую очередь, П.П.Блонского. Многие годы психопедагогика в России критиковалась за примитивность биологизаторского подхода к процессу обучения и воспитания. Как известно, педагогика в СССР носила социальный характер. Другими словами, школа решала спор о том, кому она служит – ребенку или государству, будучи государственным учреждением – в пользу государства. Особенно, с подобными сомнениями было покончено в 1936 году после запрета педологии и в 1948 году после запрета генетики. Теперь же представляется, что благородными и профессиональными усилиями педагогов, работающих с учениками с ограниченными возможностями, идет возрождение научной педагогики, стоящей на несколько другой методологической основе, где часть социальных основ заменяется теоретическими основами медицины и психологии. Ни в коем случае не умоляя значения составляющей доли философских, социальных, исторических основ, хочется обратить внимание коллег, что возможно наступает время качественного изменения педагогики как науки, и ее роли в становлении специалистов нового поколения. Невозможно в связи с вышесказанным не вспомнить обоснование педагогической антропологии К.Д.Ушинского, когда он пишет, что нужно изучить человека во всех отношениях: в горе, в радости, во всех возрастах, в одиночестве, тоске, и на народе, и в обществе и наедине с собой, знать побудительные поступки всякого героизма и проступка, знать человека в силе и на одре смерти. Для чего это нужно? Знать, чтобы в самой природе человека почерпнуть средства

воспитывающего влияния, а средства эти громадны. Считая основным средством воздействия на воспитанника процесс обучения и воспитания, великие педагоги Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский пишут о том, что важнейшим методом, ведущим к несомненным результатам, является убеждение. Но убедить нельзя, если сам не убежден. Таким образом, возвращаемся к мысли, что педагог должен быть не только специально обученным, но и специально воспитанным человеком.

Как это делается в наши дни в педагогическом вузе?

Вне всякого сомнения, первичным должно быть базовое педагогическое и все общегуманитарное образование. Общеизвестно, что сильнейшим воспитывающим средством на 1-2 курсах является обучение. Акцент должен быть сделан на вводном курсе „Введение в общую педагогическую профессию”, на такую педагогическую дисциплину как „История философии воспитания и образования”. Эта дисциплина интересна первокурсникам, т.к. в целях формирования у них идеи о высокой ценности человека, ребенка и его воспитания, она дает много знаний и примеров, вариантов отношения к ребенку, воспитания и, особенно, в периоды смены социально-экономических формаций. Эта дисциплина формирует и расширяет педагогический кругозор будущего педагога, показывая, как по-разному подходили великие педагоги к проблемам природосообразности воспитания, культуросообразности и социализации, к роли разума в становлении нравственности (Дж. Локк) и эмоционального развития (Я.А. Коменский и др.).

Все великие педагоги пишут о личности учителя, о том, что он должен быть энергичным, здоровым, творческим человеком и т.д. Исключительный интерес представляет изучение современного зарубежного опыта. Конечно, велика воспитывающая роль общетеоретического курса педагогики, психологии, медицины, истории, философии. Но одним из важнейших аспектов является практика, сначала пассивная, а затем самостоятельная, чтобы обучение не было просто вербальным, т.к. любая информация имеет свойство быть утерянной. Только подготовив студентов, можно обучать их специальным дисциплинам, специализировать под руководством лучших наставников. Конечно, здесь я говорю об общепедагогической подготовке к специализации в педагогических вузах. Возможно, будет и комплексная подготовка, когда студенты будут получать бакалавра в одном учебном заведении (желательно, как можно раньше), а затем степень магистра в другом. Таким образом может быть решена задача их психологической и нравственной подготовки, также художественно-творческого образования для формирования полноценной компетенции в работе в сфере образования, реабилитации и формировании творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями.

Куракіна Е. Б. Питання базової професійно-гуманітарної освіти й виховання майбутніх педагогів-фахівців

У статті обґрунтовано необхідність підготовки фахівців для роботи з підростаючим поколінням, виявлено спеціальні якості, характерні їм.

Ключові слова: професійно-гуманітарна освіта, педагог-фахівець, підростаюче покоління.

Куракина Е. Б. Вопросы базового профессионально-гуманитарного образования и воспитания будущих педагогов-специалистов

В статье обосновывается необходимость подготовки специалистов по работе с подрастающим поколением, определены специальные качества, характерные им.

Ключевые слова: профессионально-гуманитарное образование, педагог-специалист, подрастающее поколение.

Kurakyna E. B. Questions of base professionally-liberal education and education of future teachers-specialists

The necessity of preparation of specialists on work with a rising generation is grounded in the article, which must be specially educated and formed as emotionally-positive creative personalities.

Keywords: professionally-liberal education, teacher-specialist growing up generation.

УДК 372.47

О. Д. Нікуліна

ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПОЧАТКОВОГО КУРСУ МАТЕМАТИКИ

У сучасній науковій літературі герменевтичний підхід розглядається як такий, що спрямований на суб'єкта в пізнанні, на створення в нього особистісних смислів, формування необхідних компетентностей.

Герменевтика – це загальнонаукова теорія і практика інтерпретації й розуміння письмово зафіксованих проявів життя людини [3, с. 32].

З позицій герменевтики розуміння в суб'єкта настає через зрозумілість мови викладання наукових фактів, розтлумачення понять. Герменевтична інтерпретація – це широке розуміння суб'єктом навчання тексту.

Під герменевтичним підходом до методики викладання початкового курсу математики будемо мати на увазі педагогічний пошук засобів, які дозволять математичні поняття зробити зрозумілими для учнів початкової школи, а також сприятимуть їхньому пізнанню світу. У початковій школі закладається фундамент для подальшого вивчення математики, формуються загальнонавчальні навички, ось чому так важливо вчителю створювати умови для саморозвитку учнів у навчальному процесі, сприяти їхньому рефлексивному осмисленню досвіду людства, розумінню реальності, засвоєнню емоційно-духовного досвіду людства, представленому в науці, культурі в цілому, збудженню в учнів особистісної активності. Завдяки здійсненню герменевтичного підходу до методики викладання математики вчитель може успішно розв'язувати завдання реформування школи – реалізовувати розвивальне навчання, створювати умови для соціалізації особистості.

Герменевтичний підхід до методики викладання математики спрямовує вчителя на широку інтерпретацію наукових моделей, вироблення в учнів особистісного смислу математичного знання. Такий підхід до методики викладання математики дає можливість учителям через герменевтичну інтерпретацію зробити абстрактні поняття математики зрозумілими вже для шестирічних учнів, які починають систематичне вивчення математики – навчаються лічити, розв'язувати текстові задачі.

Завданням цієї статті є показ реальних шляхів навчання студентів, майбутніх учителів початкових класів, здійснювати осмислений підхід до навчання молодших школярів через широке тлумачення математичних понять, адекватного віковим особливостям учнів.

У середині минулого століття реформу початкової школи готували не тільки педагоги, методисти, а й психологи, які намагалися відшукати оптимальні умови навчання молодших школярів, щоб реалізувати розвиток мислення. З цією метою було проведено експериментальне навчання під керівництвом Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, які запропонували побудувати навчання за сходженням від абстрактного до конкретного. За експериментальними підручниками учням пропонувалося спочатку вивчати величини, а потім число. Більшість учнів не могли зробити правильних висновків із серії запропонованих дослідів. Притаманне молодшим школярам наочно-образне мислення потребує конкретних дій з об'єктами та вивчення арифметичних дій.

Експериментальне дослідження під керівництвом Л.В. Занкова здійснювалося за такими дидактичними принципами: навчання на високому рівні складності, швидкий темп навчання, провідна роль теоретичних знань.

Виходячи з позицій герменевтики, треба було шукати широкого тлумачення самих понять з математики, а основна увага була направлена на систему вправ, що не дало позитивних результатів.

Логіко-дидактичний аналіз діючих на Україні підручників математики показав, що математичні поняття традиційно вивчаються за системою вправ. Вивчення літератури з методики викладання математики для студентів, учителів свідчить про спрямованість їх на формування певних математичних навичок у навчанні молодших школярів. Наприклад, вивчення теми „Рівняння” у шкільному підручнику й методичній літературі орієнтовано на запис рівняння та його розв’язання за певним правилом.

Що потрібно зробити для реалізації учителями герменевтичного підходу до методики математики, який буде перенесено й на інші методики викладання шкільних дисциплін?

Проаналізувавши вузівську систему вивчення методики викладання початкового курсу математики, ми прийшли до висновку, що потрібно впроваджувати метод проєктів, як такий, що спонукає студента на самостійний пошук інформації із заданої методичної теми. Організація пошуку герменевтичного підходу до методики вивчення математики показала доцільність оформлення результатів самостійної роботи за певною темою для презентації у вигляді словників-тезаурисів та практичних робіт для учнів. Системоутворюючим фактором пошуку тем для методу проєктів є змістові лінії Державного стандарту початкової загальної освіти.

Розглянемо змістову лінію: Геометричні фігури та їх властивості. Геометричні тіла.

Завдання для виконання проєкту за темою: Чотирикутники, прямокутний паралелепіпед, куб.

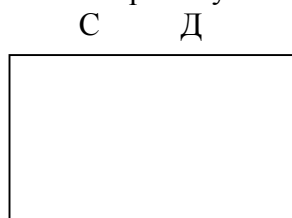
Змістова частина словника-тезаурусу на тему: Чотирикутник, прямокутник, квадрат.

1. Чотирикутник – частина площини, яка обмежена замкненою ламаною лінією з чотирьох ланок

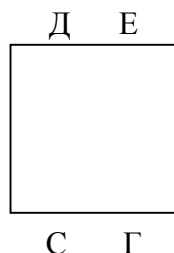


Складові елементи чотирикутника: 4 сторони, 4 вершини, 4 кути.

А) Чотирикутник з усіма прямими кутами та однаковими протилежними сторонами називається прямокутником.



В Е
Б) Прямокутник з усіма рівними сторонами називається квадратом.



2. Периметр та площа чотирикутника.

А) Для чотирикутника можна знайти периметр як суму довжин усіх сторін. Для прямокутника й квадрата периметр можна обчислити за формулами: $2a + 2b$; $4a$, де a та b – довжини сторін.

Б) Для чотирикутника можна знайти площу за допомогою папетки (прозорої плівки, розкресленої на квадрати).

Для прямокутника і квадрата площу можна обчислити за формулами: $a \cdot b$, $a \cdot a$

Практична робота №1

Тема. Побудова та трансформація прямокутника, квадрата.

Мета. Формування навичок утворення прямокутника, квадрата перегинанням та кресленням за допомогою прямокутного трикутника.

Обладнання: білий та кольорові аркуші паперу, прямокутний трикутник.

Хід уроку

1. Організаційна частина.

Перевірка наявності аркушів паперу, прямокутних трикутників.

2. Повторення знань про прямокутник, квадрат.

3. Виготовлення трансформера для перетворення прямокутника в квадрат і навпаки.

У рамку з паперу вставляють два кольорових квадрати. Щоб утворити прямокутник, квадрати в рамці розсувають, а для утворення із прямокутника квадрата в трансформері квадрати суміщають.

4. Креслення прямокутника і квадрата за допомогою прямокутного трикутника.

5. Виготовлення моделей прямокутника і квадрата із аркуша паперу та перевірка рівностей кутів, відповідних сторін перегинанням.

6. Висновки щодо схожості та відмінності прямокутника і квадрата.

Практична робота №2

Тема. Вимірювання периметру прямокутника і квадрата.

Мета. Навчити учнів знаходити периметр прямокутника і квадрата як суму всіх довжин чотирикутника та обчислюванням за формулою.

Обладнання: роздаткові геометричні фігури, лінійки.

Хід уроку

1. Організаційна частина.

Перевірка готовності до уроку: наявність лінійки, геометричних фігур, аркуша паперу.

2. Пояснення ходу практичної роботи.

3. Повторення послідовності вимірювання відрізків лінійкою.

4. Креслення таблиць для оформлення результатів практичної роботи.

Прямокутник	a_1	a_2	a_3	a_4	$P_{пр}$

$$P_{пр} = 2a + 2b \quad P_{пр} = + \boxed{} \quad \boxed{}$$

Квадрат	a	a	a	a	$P_{кв}$

$$P_{кв} = 4a \quad P_{кв} = 4 \boxed{}$$

5. Виконання вимірювань та обчислень периметру.

6. Висновки щодо того, чи збіглися значення периметру, одержані вимірюванням та обчисленням, пояснення розбіжностей.

Практична робота №3

Тема. Знаходження площі прямокутника і квадрата.

Мета. Опанування знаходження площі прямокутника, квадрата вимірюванням та обчисленням.

Обладнання: лінійка, палетка, роздаткові геометричні фігури.

Хід уроку

1. Організаційна частина.

Перевірка наявності лінійок, палеток, геометричних фігур.

2. Повторення знань про площу прямокутника, квадрата.

3. Знаходження площі прямокутника, квадрата за допомогою палетки.

4. Знаходження площі прямокутника, квадрата способом квадратування.

5. Обчислення площі прямокутника, квадрата за формулами: $a \cdot b$, $a \cdot a$.

6. Висновки про точність значень площі прямокутника, квадрата, одержаних вимірюванням, обчислюванням.

Змістова частина словника-тезаурусу на тему: „Прямокутний паралелепіпед, куб”

Прямокутний паралелепіпед – це геометричне тіло, усі грані якого – прямокутники.

Предмети, які мають форму прямокутного паралелепіпеда: цеглинка, багатопверховий будинок тощо.

Куб – це тіло, поверхня якого складається з 6 квадратів.

Куб – це пряма призма, усі грані якої є квадратами.

Предмети, які мають форму куба: дитячі кубики, ємкість для води тощо.

На практичних роботах учні вчать виготовляти розгортки прямокутного паралелепіпеда, куба, виготовляти такі геометричні тіла з пластиліну й визначати, які плоскі фігури утворюються в їх розрізах.

Упровадження герменевтичного підходу до методики викладання початкового курсу математики в навчальний процес ВНЗ показало, що самостійну роботу із студентами слід планувати з позицій інноваційних підходів щодо організації, смислового навантаження. Застосування герменевтичного підходу спрямовує студентів на творчий пошук методичних ідей, які забезпечують широке тлумачення шкільного курсу математики з метою досягнення розуміння школярами навчального матеріалу. Педагогічна практика в початковій школі доводить студентам доцільність герменевтичного підходу до методики викладання математики, як такого, що направлений на суб'єкт пізнання в плані цілеспрямованого вивчення й осмислення математичних термінів і розгорненого тлумачення математичного змісту.

Література

- 1. Актуальные** проблемы методики обучения математике в начальных классах / под ред М. И. Моро, А. М. Пышкало. – М. : Педагогика, 1977. – 247 с.
- 2. Богданович М. В.** Методика викладання математики в початкових класах: навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – Тернопіль : Богдан, 2008. – 336 с.
- 3. Державний** стандарт початкової загальної освіти в Україні // Початкова школа. – 2006. – №2.
- 4. Такирова А. Ф.** Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А. Ф. Такирова // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 32–42.
- 5. Истомина Н. Б.** Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Б. Истомина. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
- 6. Кремень В. Г.** Удосконалювати психолого-педагогічний супровід освітніх реформ / В. Г. Кремень // Рідна школа. – 2009. – №4. – С. 3 – 9.

Нікуліна О. Д. Герменевтичний підхід до методики викладання початкового курсу математики

Герменевтичний підхід до методики викладання початкового курсу математики здійснюється в процесі навчання студентів в ході занять, їх самостійної роботи і складається із цілеспрямованого пошуку широкої інформації щодо шкільного курсу математики для розгорненого

тлумачення молодшим школярам математичних понять з метою розуміння ними навчального матеріалу.

Ключові слова: герменевтичний підхід, розширене тлумачення понять, розуміння, методика викладання математики.

Никулина А. Д. Герменевтический подход к методике преподавания начального курса математики

Герменевтический подход к методике преподавания начального курса математики осуществляется в процессе обучения студентов в ходе занятий, их самостоятельной работы и состоит из целенаправленного поиска широкой информации относительно школьного курса математики для развернутого разъяснения младшим школьникам математических понятий с целью понимания ними учебного материала.

Ключевые слова: герменевтический подход, расширенное объяснение понятий, понимание, методика преподавания математики.

Nikulina O. D. The hermeneutic approach to the methods of teaching of the primary course of mathematics

The hermeneutic approach to the methods of teaching of the primary course of mathematics is used at classes and during the implementation of the target-oriented search for information concerning the school course of mathematics, the target of which is to explain the terms of mathematics to young schoolchildren.

Keywords: hermeneutic approach, methods of teaching mathematics, wide explanation of terms, understanding.

УДК 378.147.33:78

О. М. Олексюк, Н. О. Шубенко

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ
ФОРМУВАННЯ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ЕКРАННИХ МИСТЕЦТВ**

Технологічний підхід до розв'язання педагогічних проблем гарантує очікуваний результат за рахунок наукового проектування методів і прийомів навчання. Педагогічна технологія характеризується, з одного боку, алгоритмізацією етапів педагогічного процесу, з другого – гнучкістю, мобільністю, відкритістю. Вивчення та аналіз наукових джерел з питань технологізації педагогічного процесу [2; 4; 7; 8] дозволяє визначити педагогічну технологію як науково обґрунтоване проектування педагогічних дій, у результаті якого відбуваються певні зміни в досвіді, тезаурусі, емоційному та інтелектуальному рівні його суб'єктів.

Метою цієї статті є розгляд особливостей упровадження та аналіз ефективності технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв.

Головна мета запропонованої технології – впровадження в процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики аудіовізуальної освіти, спрямованої на досягнення студентами високого рівня медіакультури.

Завдання технології:

– формування асоціативного, образного, логічного, творчого мислення;

– формування педагогічно доцільної мотивації спілкування з медіа;

– оволодіння мовою аудіовізуальних медіа;

– отримання знань з історії та теорії медіакультури;

– отримання знань щодо ролі музичної складової аудіовізуального медіатексту;

– формування навичок кваліфікованого сприйняття, аналізу, оцінки, інтерпретації та створення інформаційних, публіцистичних, аналітичних аудіовізуальних медіатекстів з акцентом на музичній складовій;

– формування вмінь передавати знання про сутність екранних мистецтв.

Методи роботи з аудіовізуальним медіатекстом у процесі формування медіакультури майбутнього вчителя музики: за джерелами здобуття знань – словесні, наочні, практичні [2, с. 313]. Словесні – лекція, бесіда, діспут, рольова гра. Наочні – демонстрація аудіовізуальних медіатекстів. Практичні – діяльність по інтерпретації та перетворенню існуючих медіатекстів, створення власних медіатекстів. За характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові (або евристичні), дослідницькі [2, с. 313]. Пояснювально-ілюстративні – інформація педагога про аудіовізуальний медіатекст, що вивчається, засвоєння цієї інформації студентами. Репродуктивні – вправи та завдання на матеріалі аудіовізуального медіатексту, що вивчається, спрямовані на оволодіння студентами мовою медіа. Проблемні – створення проблемної ситуації стосовно умов функціонування, змісту, структури медіатексту, що вивчається, формування та аналіз проблеми, висунення гіпотез, їх перевірка. Частково-пошукові (або евристичні) – створення власного варіанту коордінації складових медіатексту, створення власних медіатекстів, створення відеокліпів на популярні музичні твори, пропонування та обґрунтування власного варіанта музики в популярному медіатексті. Дослідницькі – оволодіння системно-теоретичним, аналітичним, синтетичним, сінергетичним, герменевтичним методами вивчення музичної складової аудіовізуального медіатексту.

На основі вивчення та аналізу наукових досліджень з проблем критичного мислення, теорій медіаосвіти, ключових понять медіаосвіти, проблем професійної підготовки майбутнього вчителя музики [3; 6; 9; 10], визначено структуру технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв: три складові – мотиваційна, інформаційно-теоретична, творчо-практична, які реалізуються протягом 7-ми технологічних етапів – мотиваційного, комунікативного, інформаційного, систематизаційного, креативного, оцінювального, результативного.

Зміст діяльності педагога та студентів, зміст їх взаємодії та очікуваний педагогічний результат на кожному технологічному етапі ми представлений у таблиці 1.

Зміст педагогічних дій технологічних етапів

Таблиця 1.

Етап	Зміст діяльності педагога	Зміст діяльності студентів	Зміст взаємодії педагога та студентів	Педагогічний результат
Мотиваційний	визначення рівня знань студентської аудиторії, аналіз мотивів спілкування особистості з медіа (жанрові, тематичні, емоційні, гносеологічні, гедоністичні, психологічні, моральні, інтелектуальні, естетичні, терапевтичні)	систематизація існуючої інформації, обґрунтування власних мотивів вибору медіатекстів	дослідження власного рівня медіакультури, аналіз власної компетентності	визначення власного рівня медіакультури
Комунікативний	організація колективних обговорень	обмін думками стосовно перших образно-емоційних вражень	визначення завдань щодо підвищення рівня медіакультури, визначення необхідних для цього знань, умінь, навичок	узгодження суб'єктивного досвіду студентів із поставленими педагогічними завданнями

Інформаційний	надання інформації з історії та теорії медіакультури	засвоєння знань з історії та теорії медіакультур и, аналіз медіатекстів за даним педагогом алгоритмом	застосування отриманих знань, умінь, навичок в процесі аналізу медіатексту	усвідомлення перцептивних дій у процесі аудіовізуального сприйняття
Систематизаційний	закріплення інтересу до роботи з медіатекстом	вербалізація образно-емоційних вражень, усвідомлення логіки побудови медіатексту	класифікація отриманих знань, умінь, навичок	визначення ефективних способів підвищення власного рівня медіакультури
Креативний	постановка дослідницьких та творчих завдань	виконання дослідницьких та творчих завдань	аналіз власної участі у вирішенні дослідницьких та творчих завдань	оволодіння креативними вміннями та навичками
Оцінювальний	формулювання питань, спрямованих на порівняння первинного та досягнутого рівня знань	порівняння первинного та досягнутого рівня знань	критична оцінка власного рівня медіакультури	формування критичного мислення
Результативний	констатація досягнутого результату, постановка нових цілей навчання	обґрунтування власного відношення до медіатексту, корективка власних цілей подальшого навчання	аналіз результату рішення завдань по зміну рівня медіакультури	вихід на рівень діалогу з автором медіатексту (високий рівень медіакультури)

Під час проведення дослідницько-експериментальної роботи застосовувався природничий порівняльний експеримент, організований

за принципом єдиної різниці, який включав три етапи: констатуючий, формуючий та контрольний з аналізом результатів експериментальної роботи [1, с. 14].

Дотримуючись правил проведення експерименту, ми вирівняли умови в контрольних та експериментальних групах таким чином: заняття проводив один педагог, у процесі занять були використані однакові технічні засоби, фільми, рекомендована література. Різниця полягала в тому, що робота в експериментальних групах була зорієнтована на застосування технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв. Експериментальна робота здійснювалась у двох напрямках: інтегрованому – в умовах природного навчального процесу в рамках дисциплін обов'язкового циклу – "Методика музичного виховання", "Історія музики" (у контрольних групах за традиційною методикою, в експериментальних – за запропонованою технологією) та автономному – упровадження експериментального спецкурсу "Основи медіакультури майбутнього вчителя музики" в експериментальних групах.

На констатуючому етапі був вимірний вихідний рівень медіакультури студентів контрольних та експериментальних груп за визначеними критеріями (мотиваційним, інформаційно-теоретичним, творчо-практичним, методичним, аудіовізуальним). Діагностика здійснювалась з використанням рангової шкали за допомогою анкетування, тестування, аналітичних та творчих завдань.

У цілому, діагностика рівня медіакультури майбутнього вчителя музики виявила:

- переважно низький рівень сформованості медіакультури за всіма визначеними критеріями;
- відсутність культури спілкування з медіа, що негативно впливає на рівень професійної підготовки майбутнього вчителя музики;
- спрощене відношення до творів екранних мистецтв як до додаткового засобу в змісті музичної підготовки.

Аналіз результатів діагностики довів, що основними причинами затруднень при виконанні завдань констатуючого експерименту є: відсутність усвідомленої мотивації при виборі медіатекстів, відсутність знань з термінології, теорії та історії медіакультури, відсутність умінь та навичок оцінки, аналізу, створення та розповсюдження медіатекстів, відсутність методичних умінь роботи з аудіовізуальним медіатекстом, відсутність умінь та навичок аудіовізуального сприйняття та аналізу.

На формуючому етапі експериментальної роботи було здійснено впровадження в навчальний процес технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв у студентів експериментальної виборки. Формуючий експеримент здійснювався відповідно до особистісно зорієнтованими та акмеологічними підходами із застосуванням принципів проблемного

навчання в контексті теорії розвитку критичного мислення та запропонованих педагогами-науковцями етапів її реалізації (виклик, осмислення, рефлексія).

Розглянемо докладніше послідовність педагогічних дій на кожному з етапів.

На мотиваційному етапі ми використовували наступні прийоми: графічне оформлення списку відомої інформації, твори на тему “Улюблений жанр медіа”, “Улюблений медіатвір” з подальшим обговоренням, виступи студентів з обґрунтуванням власної мотивації з вибору медіатекстів, обговорення вірних та хибних стверджень щодо медіа термінології; методи – пояснювально-ілюстративні, репродуктивні,

У процесі реалізації мотиваційного етапу ми сполучали індивідуальні, самостійні та групові форми навчання: індивідуальна та самостійна робота дозволила кожному студенту актуалізувати власні знання та досвід, групова – слухати точку зору інших, порівнювати зі своєю позицією, що сприятиме виникненню нових ідей, розробці плану подальших пізнавально-перцептивних дій.

У процесі реалізації мотиваційного етапу студентами були засвоєні такі ключові поняття медіаосвіти, як категорії медіа, технології медіа, аудиторія медіа, репрезентації медіа.

На комунікативному етапі ми використовували різні форми організації навчального процесу – колективні обговорення, театралізовані семінари. Під час обміну думками були визначені завдання щодо підвищення рівня медіакультури та необхідні для цього знання, уміння, навички. На комунікативному етапі студентами були засвоєні такі ключові поняття медіаосвіти, як категорії медіа, аудиторія медіа, репрезентації медіа. Методи: репродуктивні, проблемні.

У рамках спецкурсу “Основи медіакультури майбутнього вчителя музики” студентам була надана інформація з історії та теорії медіакультури.

Використовувалися пояснювально-ілюстративні методи. Для засвоєння матеріалу студентам запропонували американськими медіапедагогами Л. Вауган та Т. Естес та розвинуту російськими дослідниками С. Заір-Бек та І. Муштавінською технологію INSERT (interactive nothing system effective reading thinking – інтерактивна відмічаюча система ефективного читання міркування). У процесі засвоєння матеріалу студенти робили нотатки за допомогою значків V (вже знав) +(нове) ? (не зрозумів, є питання). Потім на основі цих нотаток склали таблиці [6, с. 119].

Під час реалізації інформаційно-теоретичного етапу орієнтувалися на використання групових форм навчання: лекція, колективний просмотр, колективне обговорення. Студентами були засвоєні такі ключові поняття медіаосвіти, як категорії медіа, технології медіа, мова медіа, аудиторія медіа, репрезентації медіа.

На систематизаційному етапі педагогічні дії були спрямовані на вербалізацію образно-емоційних вражень, усвідомлення логіки побудови медіатексту, класифікацію отриманих знань, умінь, навичок, прогнозування майбутніх дій. Педагог повертав студентів до їх первинних нотаток, складалися порівнювальні таблиці. Застосовувалися методи проблемні, дослідницькі.

Проблемні методи: розв'язання проблемної ситуації за допомогою британської методики використання та створення медіатекстів [5, с. 197]. Методика включає 8 базових підходів: Freeze Frame – заморожування кадру (зупинення зображення, аналіз картинки з метою усвідомлення значення візуального образу). Sound and Image – звук та зображення (прослуховування тільки аудіоскладової та спроба на її основі вгадати зміст, жанр, стиль медіатексту). Цей підхід допоможе майбутньому вчителю музики краще усвідомити роль та місце аудіоскладової медіатексту. Spot the Shots – місце та кадр (усвідомлення монтажного ритму кадрів). Top and Tail – початок та кінець (просмотр початкових та кінцевих титрів аудіовізуального медіатексту та на його основі визначення жанру твору та авторської концепції). Attracting Audiences – притягування аудиторії (збір пакету інформації (рецензій, реклами, фото, саундтреків) для підготовки презентації медіатексту). Для майбутніх учителів музики увагу слід концентрувати саме на саундтреках з метою усвідомлення (та пояснення) функцій музичної складової (ілюстративна, узагальнююча, культурного кодування, емоційного контролю, лейтмотива) в структурі аудіовізуального медіатексту. Generic Translations – видові трансформації (спроба перетворення літературного тексту в екранний). Для майбутнього вчителя музики доцільно також перетворювати в екранні музичні твори. Cross-media Comparisons – порівняння медіатекстів (зіставлення літературного тексту та його екранізації). Для майбутнього вчителя музики таку роботу потрібно поширювати, працюючи також із музичними текстами, наприклад, екранізація опери чи використання однакових музичних фрагментів у різних медіатекстах. Simulation – імітація (збігається з методом ролевих ігор А. Федорова – студенти розігрують ролі продюсерів, авторів, критиків медіатексту).

Дослідницькі методи: системно-теоретичний – пошук аналогій між часовою природою музичного твору та медіатвору (основні принципи формопобудови (повторність, варіаційність, контраст), логічні схеми музичних конструкцій (трьохчастинна – АВА, п'ятичастинна – АВАСА, варіаційна – А, А1, А2, А3 і та ін., рондо – АВАСАД, сонатна форма – експозиція, розробка, кульмінація, реприза), драматургічна логіка поступового розвитку художнього образу в часі; аналітичний метод – аналіз окремих елементів музичної складової аудіовізуального медіатексту (характер, тембр, динаміка, мелодія, гармонія, фактура), аналіз музичної складової у співвідношенні з

вербальною та візуальною складовими, аналіз змістовних одиниць екранного твору, аналіз авторської позиції; синергетичний метод – визначення ролі непередбачених, випадających із системи факторів, що впливають на реалізацію феномену “художнього відкриття”; герменевтичний метод – розгляд медіатексту в контексті історичних паралелей, символічного змісту музичних кліше.

Під час реалізації систематизаційного етапу студентами були засвоєні такі ключові поняття медіаосвіти, як технології медіа, мова медіа, аудиторія медіа, репрезентації медіа.

У ході креативного етапу студентам були запропоновані завдання, спрямовані на розвиток творчої активності майбутнього вчителя музики. Методи: частково-пошукові (або евристичні). Творчі завдання (класифікація, запропонована А. Федоровим): літературно-імітаційні (написання синопсисів, літературних сценаріїв, режисерських сценаріїв, власного варіанту сценарію відомого медіатексту), театралізовано-ситуативні (метод рольових ігор – розподілення функцій створювачів медіатексту між студентами та спільне створення медіатексту; акторські етюди з теми медіатексту), зображувально-імітаційні (імітація ринку медіапродукції, створення рекламної компанії) [5, с. 176-181]. Ураховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів музики, до класифікації А. Федорова ми додали музично-імітаційні творчі вправи: свій варіант музичної складової відомого аудіовізуального медіатексту, створення музичного кліпу, створення за допомогою музичної складової іміджевого бренда.

На креативному етапі комбінувалися індивідуальні, самостійні та групові форми роботи. Індивідуальні форми (створення власних медіатекстів), самостійні (написання синопсисів, сценаріїв), допомогали студенту оцінити власний рівень медіакультури та скласти особистісно орієнтований план щодо подальших шляхів його підвищення. Групові форми (театралізований семінар, практичні заняття) сприяли розвитку творчої ініціативи майбутнього вчителя музики, нестандартного підходу до будь-яких проблем, і до власної педагогічної діяльності.

У процесі реалізації креативного етапу студентами були засвоєні всі ключові поняття медіаосвіти (агенції медіа, категорії медіа, технології медіа, мова медіа, аудиторія медіа, репрезентації медіа).

На оцінювальному етапі студентам було запропоновано індивідуально оцінити співвідношення нової інформації та первинного рівня знань. Також відбувалася оцінка аудіовізуального медіатексту як системного явища з урахуванням ключових понять медіаосвіти: соціальне функціонування – агенства медіа, аудиторія медіа; семантичні характеристики – технології медіа, репрезентації медіа; особливості побудови, структура мови – мова медіа; змістовний аспект – категорії медіа. Методи – проблемні.

На результативному етапі головною метою було обґрунтування студентами досягнутого рівня медіакультури та коректировка власних

цілей подальшого навчання. Методи: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові (або евристичні), дослідницькі. Більшість студентів констатували високий власний рівень сформованості медіакультури, аргументуючи це новим рівнем мотивації, отриманням нових знань з теорії, термінології та історії медіакультури, наявністю власної позиції щодо медіатекстів, які вивчалися, засвоєнням усіх ключових понять медіаосвіти (агенції медіа, категорії медіа, технології медіа, мова медіа, аудиторія медіа, репрезентації медіа).

Порівняння результатів контрольних та експериментальних груп за підсумками формуючого експерименту, перевірку даних методами математичної статистики та аналіз результатів експериментально-дослідницької роботи ми здійснювали в рамках контрольного експерименту. Були виміряні критерії сформованості медіакультури студентів та виявлена динаміка змін, що відбулися в результаті впровадження в навчальний процес запропонованої технології.

Вимірювання показало істотні позитивні зміни в рівні сформованості медіакультури студентів експериментальних груп. У контрольній виборці істотних зрушень не відбулося.

На етапі узагальнення результатів експерименту було перевірено статистичну гіпотезу за допомогою критерія однорідності χ^2 (хі-квадрат). У результаті обчислювань на констатуючому етапі виявилось, що емпіричне значення критерія χ^2 є меншим, ніж критичне $3,5 < 5,99$, тобто характеристики контрольних та експериментальних груп співпадають з рівнем значущості 0,05 за статистичним критерієм χ^2 .

Обчислювання на контрольному етапі дає емпіричне значення критеріях $8,44 > 5,99$, тобто, значення критеріях χ^2 є статистично значущим з рівнем вірогідності різниці 95%. Це свідчить про необхідність прийняття альтернативної гіпотези про те, що різниця даних у контрольних та експериментальних групах після експерименту обумовлена застосуванням експериментальної технології.

На підставі результатів дослідницько-експериментальної роботи можна зробити висновок про те, що реалізація запропонованої технології суттєво підвищує рівень сформованості медіакультури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі освіти.

Література

1. Євдокимов В. І., Гаврик І. В. Використання статистичного експерименту в педагогічних дослідженнях / В. Євдокимов, І. Гавриш // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Вип. 7. – Х., 1998. – С. 13–20. **2. Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 398 с. **3. Михаськова М. А.**

Проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики / М. А. Михаськова // Наук. зап. НДПУ ім. М.Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – 2003. – №2. – С. 17–18. **4. Прокопенко І., Євдокимов В.** Педагогічні технології: навч. посібник для вчителів та студентів пед. спец. вузів / І. Прокопенко, В. Євдокимов. – 2-е видання. – Харків : Колегіум, 2006. – 224 с. **5. Федоров А. В.** Медиаобразование: творческие задания для студентов / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2006. – №4. – С. 175–226. **6. Федоров А. В.** Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы / А. В. Федоров // Молодежь и общество. – 2007. – №2. – С. 112–135. **7. Штейнберг В. Е.** “Семантические фактралы Штейнберга” для технологий обучения / В. Е. Штейнберг // Школьные технологии. – М. : Народное образование. – 2002. – №1 – С. 204–210. **8. Юдин В. В.** Анализ занятия. Технологический подход / В. В. Юдин // Школьные технологии. – М. : Народное образование. – 2002. – №1 – С. 28–35. **9. Bazalgette С.** Media literacy and education in Europe [Електронний ресурс] / С. Bazalgette. Web: www.bfi.org.uk/education. **10. Hart А.** Teaching the Media: International Perspectives / А. Hart. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. – 208 p.

Олексюк О. М., Шубенко Н. О. Експериментальна перевірка технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв

У статті наведено результати експериментальної перевірки технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами екранних мистецтв. Проаналізовано результати впровадження цієї технології та визначено істотні позитивні зміни у рівні сформованості медіакультури студентів.

Ключові слова: технологія, медіакультура, медіа текст.

Олексюк О. Н., Шубенко Н. А. Экспериментальная проверка технологии формирования медиакультуры будущего учителя музыки

В статье приведены результаты экспериментальной проверки технологии формирования медиакультуры будущего учителя музыки средствами экранных искусств. Проанализированы результаты внедрения этой технологии и определены существенные позитивные изменения на уровне сформированности медиакультуры студентов.

Ключевые слова: технология, медиакультура, медиатекст.

Oleksyuk O. M., Shubenko N. O. Experimental checkup of the future teacher of music mediaculture formation technology

In the article the results of experimental verification of technology of forming of mediaculture future music master are resulted by facilities of screen arts. The results of introduction of this technology are analysed and the

substantial positive changes at the level of formed of mediaculture students are certain.

Keywords: technology, mediaculture, mediatext.

УДК 378.011.3-051:17

Т. С. Пінчук, Н. Ю. Калина

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В СУЧАСНОМУ
СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ**

Останнє десятиріччя характеризується бурхливим розвитком педагогічної науки, спрямованої на оновлення змісту та методів національної освіти в Україні й приведення їх у відповідність до сучасних потреб особи і суспільства. Класична педагогічна система, спрямована в більшості на вирішення завдання накопичення знань та формування умінь і навичок, нехтуючи при цьому особистісним, суб'єктивним рівнем функціонування людини, віджила своє. Натомість актуальним стає процес формування нової педагогічної парадигми, що заснована на ідеях самоцінності особистості, її духовності, утверджує пріоритет загальнолюдських цінностей, гуманістичних духовних ідеалів. Педагогіка переосмислює наново національні та загальнолюдські цінності, такі як людина, духовність, життя, життєтворчість.

Перетворення педагогічної парадигми у свою чергу зумовлює потребу в новому типі вчителя – висококваліфікованого спеціаліста, що органічно поєднує якості професійного штабу та особистісні риси. Актуальною на сьогодні стає проблема формування педагога, наділеного багатим внутрішнім світом, особливими духовними якостями, носія національних та загальнолюдських ідеалів і цінностей.

Проблема вивчення духовної культури особистості знайшла досить ґрунтовне висвітлення в студіях вітчизняних та зарубіжних вчених практично в усіх сферах гуманітарного знання. Так, філософське обґрунтування сутності духовної культури, духовності представлено в роботах М. Бердяєва, В. Вернадського, П. Флоренського, Г. Сковороди, О. Чижевського, П. Юркевича. Психологічні аспекти духовності знайшли відображення в працях М. Боришевського, В. Зінченка, В. Москальця, Ж. Юзвак та ін. Духовність, духовна культура як визначальна складова професійної діяльності педагога, її зв'язок з проблемами розвитку сучасної системи освіти стали предметом дослідження таких учених, як Г. Шевченко, О. Олексюк, О. Сухомлинська, І. Зязюн, Н. Корякіна, Н. Крилова та ін.

Останнім часом значно активізувалися дослідження специфічних особливостей у формуванні духовної культури вчителя конкретного

освітнього профілю (природничого – С. Шаргородська, мистецького – О. Гулей, початкового навчання – О. Горожанкіна тощо), що дозволяє поєднати питання загальнотеоретичного характеру із виділенням конкретних напрямів професійної підготовки майбутнього спеціаліста. У цьому контексті проблема розвитку духовної культури педагога-словесника, її роль у процесі становлення особистості майбутнього вчителя та його професійному зростанні залишається практично не розробленою. Якщо загальні питання професійної підготовки сучасного педагога-словесника знайшли широке висвітлення в працях багатьох дослідників як у галузі педагогіки, так і в методиці викладання дисциплін філологічного циклу (роботи О. Біляєва, М. Пентилюк, О. Куцевол, М. Стельмаховича, Б. Степанишина, М. Львова), то духовна культура учителя-філолога, засади її формування та розвитку в умовах сучасної української вищої школи досі залишаються поза серйозною увагою науковців.

Стаття є спробою авторів долучитися до процесу вирішення означеної проблеми дослідженням особливостей формування духовної культури майбутнього вчителя-словесника в контексті сучасних тенденцій розвитку системи освіти України.

З огляду на актуальність означеної нами проблеми для сучасної педагогічної науки, мета статті – з'ясувати теоретичні аспекти поняття “духовна культура” та її складові компоненти, визначити особливу роль художньої словесності у формуванні духовного світу особистості, окреслити перспективні напрями роботи з розвитку духовної культури майбутніх учителів-словесників у системі вищої освіти в умовах сучасного соціокультурного простору, а також висвітлити роль національного аспекту в контексті цього процесу.

Духовність, духовна культура є вітальним стрижнем кожної особистості. У сконденсованому вигляді вона постає вираженням автентичних загальнолюдських цінностей, що утверджувалися в процесі розгортання всієї історії світової культури. До таких слід віднести, насамперед, три фундаментальні духовні початки: пізнавальний, моральний та естетичний, що втілюються в ціннісній тріаді істини, добра, краси, формуючи основу духовності, котра детермінує загальнолюдський сенс буття. Саме співіснування цих цінностей виходить за онтологічні межі людини як соціокультурного суб'єкта. Вони є загальним підґрунтям усіх культурних явищ, їх внутрішньою сутністю, що дозволяє розглядати духовність не тільки як філософську, але й педагогічну категорію.

Основою духовності людини є світогляд, оскільки саме він здійснює оцінку, відбір соціокультурного матеріалу і його переведення в духовний досвід особистості, орієнтацію творчої діяльності на певні ідеали. Залучаючись до духовної культури суспільства, людина засвоює загальнолюдський та конкретно-історичний зміст духовних цінностей, світоглядних ідей. Ураховуючи це, вона формує власну систему

цінностей, ідеалів, принципів, норм, переконань, у котру вписуються результати її життєвого досвіду, відносин, переживань, спілкування та діяльності. Крім цього, “духовність особистості виражається в культурних потребах, у розширенні їх сфери, у формуванні нових духовних запитів. Будучи стрижневою якістю особистості, духовність відтворює моральні, ідеологічні, інтелектуальні, естетичні інтереси, цінності, переконання, що виражають потреби особистості як суб’єкта культури і як учасника соціальної та культурної спільноти” [3, с. 56].

Духовна культура особистості включає наявність певного обсягу знань та культурної інформації, систему духовних потреб, розвинуту свідомість, орієнтовану на постійний контакт з духовними цінностями, і потребу у творчій діяльності на основі набутих духовних цінностей [3, с. 56].

У сучасних дослідженнях поширеним є комплексний підхід до визначення сутності поняття духовної культури особистості як інтегральної характеристики. Згідно з позицією науковців, духовність культури забезпечена тим, що вона постає втіленням творчих сил духовної істоти – людини. О. Артамонова пропонує антропокосмічну модель духовної культури особистості, основою якої є базові ідеї: єднання Світу, всесвітнього призначення особистості, соціальної відповідальності [1, с. 43]. Л. Іларіонова визначає наступні рівні духовної культури людини на основі виділення “органічно пов’язаних потенціалів особистості”: інтелектуального (пізнавальна діяльність), емоційно-чуттєвого (відображає внутрішній духовний світ людини, її моральні й духовні якості, смаки, переконання) та діяльнісний (характеризує поведінковий результат, тобто сформована вихованням і освітою, самоосвітою та самовдосконаленням спроможність будувати свою поведінку й професійну діяльність у відповідності до системи ціннісних орієнтацій, суспільних норм та ідеалів). Саме останній, діяльнісний рівень, ми, цілком погоджуючись із думкою дослідниці, вважаємо виявом найвищого ступеню розвитку духовної культури особистості як можливості не просто розбудовувати, удосконалювати свій внутрішній потенціал, свій духовний світ, але й нести відповідальність (моральну, соціальну) за своє життя перед собою і перед суспільством, у якому живе людина. Особливо значущою постає ця теза в контексті винесеної нами до заголовку проблеми.

Проблема розвитку духовної культури вчителя є вічною. Саме йому належить місія транслювати духовні цінності суспільства, створювати умови для засвоєння цих цінностей підростаючими поколіннями й відтворювати їх у творчій діяльності, у культурі вчинку. Розвиток духовної культури вчителя обумовлює його здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування вмінь духовно-практичної діяльності, пошуку духовно-моральних та естетичних ідеалів, свідомої роботи з виховання духовного світу підростаючих поколінь і суспільства в цілому. Як слушно зазначає О. Яковлева: “Розвиваючись

духовно, учитель “олюдноє” усю сферу своїх стосунків з реальністю, одухотворює її, сприймає будь-який об’єкт як частину свого внутрішнього світу, оцінює дійсність крізь призму духовних цінностей. Тому своїми діями, оцінками, власним світосприйняттям педагог допомагає учням усвідомити особливості соціального життя, а також життя духовного як особливої сфери, що регулюється змістом узагальнених ідей про смисл та мету життя, про можливості людини, про відносини між людьми...” [14, с. 307].

Сьогодні ми з упевненістю можемо сказати, що відродження нашого суспільства, його повернення до пріоритету гуманістичних, загальнолюдських цінностей багато в чому залежить від особистості сучасного вчителя. Особливо відповідальна, важлива роль у цьому процесі належить педагогу-словеснику – володарю, мабуть, найбільш могутнього арсеналу засобів впливу на розум та душу своїх вихованців – слова: “Словесник – не лише провідник знань, а й творець мистецтва. Притому найтоншого: морального, душевного” [4, с. 284].

Духовний та моральний розвиток молоді засобами художньої словесності, мистецтва слова є одним з найбільш ефективних шляхів одухотворення особистості майбутнього вчителя-філолога. Він спрямований на виховання людяності, сердечності, любові, яскраво та виразно відтворюючи ідеальний образ моральної свідомості, відносин, поведінки, вчинку, передаючи почуття багатьох поколінь, збагачує індивідуальний життєвий та духовний досвід дитини життєвим досвідом людей різних історичних періодів, різних культур та цивілізацій, дозволяє “пережити” його внутрішнім “Я”, сприйняти красу уявного світу мистецтва слова на емоційно-образному, чуттєвому рівні. “Естетичні почуття, естетичні переживання є своєрідним каталізатором формування ціннісного ставлення до життя, виховання прекрасної і гуманної людини з багатим внутрішнім світом ” [13, с. 116]. Відтак матеріал мови, літературні тексти, їх аналіз з точки зору культури та виразності мови і мовлення, літературознавчий аналіз мають чи не найбільше значення для збагачення духовного світу людини, це “джерела глибини думки і почуття, це школа людяності і духовності” [7, с. 7].

Особливо хотілося б відзначити пріоритетну роль національного компоненту для формування духовної культури педагога-словесника в умовах сучасної вищої школи, що має посісти одне з домінуючих місць як у процесі спеціальної (філологічної, методичної), так і загальнопедагогічної підготовки майбутнього спеціаліста. Більшість науковців (Г. Шевченко, М. Львов, О. Семенов, Н. Хлопоніна та ін.) сьогодні утверджують думку про те, що без засвоєння цінностей національної культури, духовного досвіду рідного народу, без долучення особистості до скарбів рідної мови, літератури неможливим є формування цілісної, гармонійно розвинутої, духовно багатой людини. Лише в контексті національної культури увиразнюється суть та принципи дії національно-духовної ідентифікації як духовного процесу

конституювання особистості. Так, за словами Е. Шаргаффа, “мистецтво слова – це одна з найважливіших і наймасовіших ділянок культури, те, з чим пов’язуємо минуле, батьківщину, рідну мову, *те, що забезпечує національну ідентичність і без чого немає народу, а є населення, біороботи, що, можливо, і мають розум, але позбавлені душі*” [8, с. 143]. Отже, одним з вагомих чинників формування духовності вчителів в цілому і словесників зокрема в умовах сучасної вищої школи має стати реформування змісту освіти з позиції національно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу, його відповідне планування, програмне та методичне забезпечення.

З огляду на сказане вище, можемо окреслити основні напрямки роботи з формування духовної культури майбутнього вчителя-словесника:

1) насичення змісту базової педагогічної освіти відомостями про духовну сутність людини, її духовно-моральні ідеали, цінності, орієнтири, про необхідність духовного й морального самовдосконалення, що забезпечується відповідним відбором та використанням у процесі навчально-виховної діяльності ВНЗ відповідного дидактичного матеріалу у процесі вивчення конкретних дисциплін, відповідного планування заходів виховного характеру, створення позитивної, психологічно комфортної атмосфери навчального процесу, завдяки якій формується той особливий емоційний, духовний стан, який багато в чому визначає саму людину як особистість, спрямовує її інтелектуальний, духовний та професійний розвиток;

2) створення спецкурсів, що містять основні поняття духовної культури та висвітлюють особливості орієнтації процесу духовного розвитку особистості, розкривають роль духовності в процесі педагогічної діяльності словесника;

3) використання міжпредметних зв’язків, інтеграція окремих дисциплін (філологічних, спеціальних, – із педагогічними, психологічними, філософськими, мистецтвознавчими тощо). Наприклад, проведення спецсеминарів “Формування психолого-педагогічної та духовної культури особистості засобами української літератури”, “Мистецтво слова – могутній важіль у процесі духовного становлення учня”, “Література постмодерну і проблеми духовності української нації” тощо, організація спецкурсів, проведення відкритих лекцій, тематичних конференцій, у підготовці яких активну участь можуть брати самі студенти та ін. Проведення подібних форм роботи стимулюватиме розвиток духовної сфери майбутнього вчителя, розширить його світогляд, поглибить теоретичну та загальнокультурну підготовку, розвине духовні потреби та стійкий потяг до саморозвитку й самовдосконалення;

4) індивідуалізація професійної підготовки вчителя-словесника на культурологічній основі;

5) національно орієнтоване навчання та виховання, використання традицій етнопедагогіки в процесі організації навчально-виховної роботи ВНЗ;

6) забезпечення умов для самореалізації та творчого розвитку студентів-філологів (на основі добору відповідних форм та методів роботи з огляду на сучасні дидактичні тенденції – використання інтерактивних, комп'ютерних, проектних технологій тощо, організація продуктивної самостійної роботи студентів), що дозволить актуалізувати процес розвитку духовного світу майбутніх учителів, їхніх моральних якостей та ідеалів, формування здатності до моральної рефлексії, потребу в самореалізації в процесі власної педагогічної діяльності.

Однією з найбільш вагомих умов ефективного процесу формування духовної культури майбутнього вчителя-словесника є творче освітнє середовище, засноване на засадах національної системи цінностей та загальнолюдських культурних надбань, що виступає одночасно носієм морально-етичного досвіду, сферою духовного спілкування, особистісного самовираження й самоствердження, головним стимулом педагогічної творчості, без якої немає учителя.

Підводячи підсумки дослідження, можемо констатувати, що проблема формування духовної культури особистості вчителя-словесника в умовах сучасного соціокультурного простору є однією з найбільш актуальних та значущих у педагогічній науці сьогодення. Її вирішення можливе за умов реформування системи професійної підготовки педагога-словесника у вищій школі, зміни акцентів з репродуктивних знань на формування особистості активного, творчого вчителя з багатим внутрішнім світом, який виховуватиме в учнів потребу у вивченні рідної мови та культури, у саморозвитку та самовдосконаленні, прикладом власного життя сприятиме формуванню духовного світу, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських цінностей і орієнтирів учнів шляхом залучення засобами художнього слова до культурних надбань української нації й усього людства.

Таким чином у статті окреслено лише загальні аспекти проблеми формування духовної культури майбутнього вчителя-філолога відповідно до пріоритетних напрямів розвитку сучасної системи освіти України, що, поза сумнівом, вимагає більш серйозного наукового вивчення. Перспективним зокрема вважаємо ґрунтовне дослідження ролі національного компоненту в процесі формування духовної культури педагога-словесника, можливостей залучення позитивного досвіду етнопсихології та етнопедагогіки в структурі навчально-виховної роботи вищого закладу освіти зі студентами.

Література

1. Артамонова Е. И. Духовная матрица профессионального образования учителя / Е. И. Артамонова // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы международной

научно-практической конференции. – Ч. 1. – М., 2001. – 334 с.

2. Творцева Г. В. Проблема формування культурного потенціалу студентів у сучасних вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Г. В. Дворцева. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/domtp/2008_2/dvorceva.pdf.

3. Илларионова Л. П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 53 – 71.

4. Ильин Е. Н. Герой нашего урока / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1991. – 288 с.

5. Корякина Н. А. Научно-теоретические аспекты формирования духовной культуры будущего учителя [Электронный ресурс] // Материалы Международной научно-практической конференции “Гуманитарные науки в истории и современном развитии общества” (29 – 30 ноября 2005 г.). – Режим доступа: www.gov.cap.ru/hierarhy.asp.page/161/530/74317/138930/138942.

6. Леві-Строс К. Структуральна антропологія / К. Леві-Строс. – К. : Основи, 1997. – 387 с.

7. Львов М. Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (опыт моделирования) // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 3 – 8.

8. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації / Я. Радевич-Винницький. – Дрогобич : ВФ “Відродження”, 2004. – 289 с.

9. Санкин Л. А., Викторенкова С. В. Духовно-нравственное воспитание студентов / Л. А. Санкин, С. В. Викторенкова // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 108 – 111.

10. Хлопоніна Н. Є. Етнопсихологічний аспект розвитку духовності особистості / Н. Є. Хлопоніна, А. В. Тимохіна, І. М. Хлопонін // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / [гол. ред. Г. П. Шевченко]. – Вип. 1. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2004. – С. 43 – 47.

11. Шаргородська С. Б. Шляхи формування духовної культури майбутнього вчителя / С. Б. Шаргородська, В. Л. Шаргородська // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / [гол. ред. Г. П. Шевченко]. – Вип. 1. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2004. – С. 201 – 205.

12. Шевченко Г. П. Педагогіка духовності / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / [гол. ред. Г. П. Шевченко]. – Вип. 1. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, 2004. – С. 3 – 9.

13. Шевченко Г. П. Система духовно-нравственного развития учащейся молодежи Украины / Г. П. Шевченко // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 114 – 120.

14. Яковлева О. Г. Формирование духовной культуры будущего учителя в условиях высшего педагогического образования [Электронный ресурс] / О. Г. Яковлева. – Режим доступа : www.lib.herzen.spb.ru/text/yakovleva_12_83_306_314.pdf.

Пінчук Т. С., Калина Н. Ю. Особливості формування духовної культури майбутнього вчителя-словесника в сучасному соціокультурному просторі

У статті розглянуто проблему формування духовної культури вчителя-словесника в контексті сучасних тенденцій розвитку системи освіти України, визначено домінуючі компоненти, що формують зміст означеного поняття, виділено перспективні напрямки роботи щодо становлення та розвитку духовної культури словесника в умовах сучасної вищої школи. Особливої уваги авторами надано ролі рідної мови та літератури як невід'ємних складових духовного процесу конституювання цілісної, гармонійної особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: духовна культура, учитель-словесник, особистість, національно-духовна ідентифікація.

Пинчук Т. С., Калина Н. Ю. Особенности формирования духовной культуры будущего учителя словесности в современном социокультурном пространстве

В статье рассмотрена проблема формирования духовной культуры учителя-словесника в контексте современных тенденций развития системы образования Украины, определены доминантные компоненты, формирующие содержание названного понятия, выделены перспективные направления работы по развитию духовной культуры словесника в условиях современной высшей школы. Особенное внимание авторы уделяют значению родного языка и литературы как неотъемлемых составляющих духовного процесса конституирования целостной, гармоничной личности будущего педагога.

Ключевые слова: духовная культура, учитель-словесник, личность, национально-духовная идентификация.

Pinchuk T. S., Kalina N. Y. The peculiarities of forming the spiritual culture of the future teacher-philologist in the modern social and cultural space

This article considers the problem of forming the spiritual culture of the teacher-philologist in accordance with the modern tendencies of development of the Ukrainian educational system, marks out the main components of this concept, formulates the perspective directions of work for the teacher-philologist's development under conditions of the university. Special attention authors pay to the role of the native language and literature as the integral parts of the spiritual process of forming an integral and harmonious personality of the future pedagogue.

Keywords: spiritual culture, teacher-philologist, personality, national and spiritual identification.

Н. И. Реутов

**О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА
ОБУЧЕНИЯ И ОБЩЕНИЯ**

В подготовке учителя иностранного языка большое внимание уделяется развитию умения учителя анализировать и объяснять дидактические и методические проблемы. Однако мало уделяется внимания проблеме формирования профессиональной речи учителя как средства обучения и общения в учебной и внеурочной работе. В методике обучения иностранным языкам, в структуре педагогической деятельности учителя выделяют четыре группы функционально связанных педагогических и соответствующих им речевых действий учителя:

- 1) действия, несущие лингвистическую учебную информацию;
- 2) действия, несущие экстралингвистическую информацию;
- 3) действия, организующие учебную деятельность учащихся;
- 4) действия, несущие информацию, направленную на установление и поддержание эмоционально-личностных коммуникативных отношений учителя с учащимися [1, с.64].

Общий анализ последних исследований учебников немецкого языка и книг для учителя показал, что недостаточно учитывается тот факт, что приобретаемые студентами факультета речевые умения ценны не сами по себе, а тем, насколько успешно и умело будущий учитель будет пользоваться ими в предстоящей профессиональной деятельности [2;3].

Наблюдения за речью учителей и студентов-практикантов на уроках немецкого языка в школе свидетельствуют о том, что использование немецкого языка в ситуациях профессионально-педагогической деятельности, вызывает у студентов и выпускников значительные трудности.

Целью данной статьи является анализ учебных действий и ситуаций в учебно-методических комплексах (УМК) по немецкому языку, в которых учитель должен правильно использовать немецкий язык для решения учебных задач, а также определение путей оптимизации процесса овладения профессиональной речью учителями немецкого языка.

Ориентация современного обучения на личность ученика и его способности к межкультурной коммуникации требует от учителя адекватного использования речи на иностранном языке в учебных ситуациях. Так, учитель должен формулировать коммуникативные установки к упражнениям и видам работы, организовывать игры, работу

в парах и группах, быть не только руководителем учебной группы, но и партнёром в игре, который как равноправный член учебной группы вносит свои предложения, возражает, выражает своё согласие или несогласие с предложениями других членов группы. Своей речью он должен показывать учащимся, как необходимо правильно общаться, как вежливо, доброжелательно, приветливо обратиться к собеседнику, как выражать внимание и уважение к партнёру и предмету общения, как быть толерантным, сдержанным в оценках, одним словом, своей речью учитель должен воспитывать у учащихся культуру общения, принятую в современном цивилизованном мире.

Все указанные речевые функции учителя, при всей вариативности их языкового выражения, в большинстве случаев могут быть описаны с помощью специальных или нормативных языковых средств. Учитель, не владеющий этими языковыми средствами в полной мере и правильно, допускает ошибки в словоупотреблении, прибегает к невербальному поведению, реагирует некоммуникативно на высказывания учащихся, совершает таким образом ошибочные (социальные) интерактивные действия на немецком языке, которые вытекают из роли, статуса речевого партнера и ситуации.

Мы проанализировали несколько современных учебно-методических комплексов (УМК) по немецкому языку, созданных немецкими методистами для изучения немецкого языка как иностранного ("Vorwärts", "Komm bitte!", "Deutsch-konkret", "Deutsch-aktiv", "Themen", "Wer? Wie? Was?", "Stichwechsel" и др.) [3]. Проводился анализ речевых поступков с учётом их коммуникативного намерения, языковых и речевых средств для выражения этих намерений. Анализ показал, что языковые и речевые средства в немецких УМК существенно отличаются от тех языковых средств, которые сформулированы в наших УМК [2, 4, 5], или от тех, которые используют учителя немецкого языка на уроке. Такие установки как *Lest den Dialog zu zweit und übersetzt ihn! Bildet einen ähnlichen Dialog! Bildet die Fragen zum Text! (zum Dialog) Bildet die Fragen zu den Sätzen!* не носят коммуникативного характера. При выполнении подобных распоряжений не осознаётся основная коммуникативная функция вопросительных предложений – функция запроса информации. Перед обучающимися ставятся задания, носящие формально-грамматический характер: задать вопросы, ответы на которые они уже знают. Коммуникативными же могут стать такие задания, при выполнении которых обучающиеся решают задачи „реальных ситуаций общения” либо связанные с деятельностью общения, направленной на формирование определённого типа взаимоотношений в учебной группе, либо связанные с деятельностью общения, опосредующей учебную деятельность, например, студентов по овладению ИЯ и развитию профессиональных умений.

Анализ учебных ситуаций, в которых учитель требует от учащихся что-то сделать, даёт рекомендации и советы, показал, что в

наших учебниках и книгах для учителя преобладают категоричные формулы: Sprecht! Lies! Aufstehen! Bildet! В немецких УМК предлагаются формулы более вежливые, дружелюбные, умеренные (смягчающие): kannst du bitte aufstehen! Würdest du bitte antworten! Категоричный тон императивных форм смягчается при помощи bitte и частицы mal: Setz dich bitte mal (hin). Часто употребляемая фраза "Kommen wir jetzt auf unseren Text (unser Gedicht) zurück" заменяется более умеренной: Lässt uns jetzt auf unseren Gedicht zurückkommen.

В речи наших учителей немецкого языка и в УМК обычно употребляются, например, для побуждения к дискуссии фраза: Wir diskutieren jetzt dieses Thema или Diskutieren wir jetzt dieses Thema. В немецких УМК эта фраза звучит более дружелюбно и радушно, когда делается предложение: Ich schlage vor, dieses Thema zu diskutieren или Wie wär's, wenn ihr jetzt diskutieren würdet?

Смягчающую окраску категоричному требованию (в речи наших учителей: Geben Sie die Hausaufgaben morgen ab!) придают модальные глаголы müssen, sollen: Die Hausaufgaben müssen (sollen) morgen abgegeben werden.

Анализируемые нами речевые поступки оценочного и корригирующего характера в УМК по немецкому языку наших авторов в большинстве случаев являются неконкретными, слабо аргументированными: "Gut", "Schlecht", "Richtig", "Nicht richtig". В речи преподавателя немецких УМК особое место уделяется при оценке и коррекции работы учащихся репликам, которые создают положительный эмоциональный тонус за счёт выражения похвалы, подчёркивания достижения учащихся. Например, при похвальных ответах: Die Antwort passt genau. Das ist eine hervorragende Antwort. Das ist genau das, was ich hören wollte. Besser hätte ich es auch nicht sagen können. Das klingt überzeugend. Sie haben das klar und schön formuliert. Das ist eine Spitzenleistung.

В речи учителя используются также часто разговорные формулы и идиоматические выражения: Das ist Spitze! Ein dickes Lob für dich, Tom! Sie haben die Sache auf den Punkt gebracht! Das trifft den Nagel auf dem Kopf!

Для изучающих немецкий язык (учащихся и студентов) особую трудность представляет употребление в речи модальных частиц, которые выражают отношение говорящего к действию или своему собеседнику. Без них немецкая речь производит впечатление отрывистой, резкой и неприветливой. И наоборот, фразы, содержащие частицы, звучат дружелюбными и предупредительными. Так, например, частица mal придаёт вопросу: "Kannst du das beantworten?" оттенок дружелюбного требования: "Kannst du das mal beantworten?". Или вместо: "Lies den Satz vor!" – более предупредительное: "Lies doch mal den Satz vor!".

В заключение следует сказать, что в процессе подготовки учителя немецкого языка в вузах Украины необходимо уделять больше

внимания овладению профессиональной языковой коммуникацией. Необходимо, чтобы студент-германист во время обучения или же учитель в период последиplomной подготовки имел возможность изучать все соответствующие аутентичные средства немецкого языка.

По нашему мнению, для формирования такого сложного профессионального умения, как умение пользоваться немецким языком для решения коммуникативных задач, необходимо: во-первых, специально, целенаправленно обучать студентов речевому общению на практических занятиях по языку и методике обучения ИЯ. Для этой цели необходимо разрабатывать пособия, которые позволили бы обучающимся находить ответы по поводу сомнительных случаев употребления языковых средств немецкого языка в той или иной учебной ситуации, а также по поводу трудностей вербального формулирования при осуществлении интерактивных действий. Эти учебные материалы должны содержать комплексы упражнений речевого и ситуативного характера. При разработке таких пособий возникает вопрос, в какой форме следует преподнести языковой и речевой материал: одноязычный или двуязычный, в диалогической или монологической форме, в форме отдельных фраз, понятий, предметных (ситуативных) группировок с объяснением и терапией ошибок?

Во-вторых, осуществлять перенос из речи вузовского преподавателя в речь школьных учителей отдельных штампов, структур коммуникативных типов высказываний, форм обращения и т.д., употребляющихся в реальных ситуациях общения. Дидактическая речь учителя формируется под влиянием речи вузовского преподавателя, которую студенты, будущие учителя, постоянно слышат и невольно „впитывают” в себя. Совершенствование речи вузовского преподавателя позволит приблизить её к образцовой.

Есть третий путь, который предполагает включение в процесс обучения немецкому учебному языку языковую практическую программу или интенсивную тренировку учителей на специальных семинарах (курсах) с привлечением носителей языка. Этот путь является, конечно, более эффективным, однако требующим налаживания контактов с соответствующими образовательными учреждениями Германии.

Литература

- 1. Саламатов К. И.** Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности : учебное пособие для студентов и преподавателей педагогических факультетов (институтов) иностранных языков. – Куйбышев, 1984. – С. 94.
- 2. Басай Н. П.** Guten Tag! 2; 3; 4: підручники з німецької мови для 2-го; 3-го; 4-го класів. – К. : Освіта, 2002; 2003; 2004.
- 3. Nenner G** Lehrwerke // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 3. — Auflage, 1995.
- 4. Павлюк З. Л.** Німецька мова : підручник для 2 кл. загальноосвіт. навч.

закл. – К. : Навч. книга, 2002. – 160 с. 5. Дручків Н. Ю., Паршикова О. О. "Deutsch im Spiel". УМК з німецької мови : підручник, книга для вчителя, робочий зошит для учнів. – К. : Освіта, 1997.

Реутов М. І. Про формування професійного мовлення вчителя німецької мови як засобу навчання й спілкування

У статті розглянуто проблему формування професійного мовлення вчителя німецької мови як найважливішого засобу навчання під час уроку і в позаурочній роботі.

Ключові слова: професійне мовлення, навчальна ситуація, мовленнєвий вчинок, комунікативний намір, мовні і мовленнєві засоби.

Реутов Н. И. О формировании профессиональной речи учителя немецкого языка как средства обучения и общения

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной речи учителя немецкого языка как наиболее важного способа обучения во время урока и во внеурочной работе.

Ключевые слова: профессиональная речь, учебная ситуация, речевой поступок, коммуникативное намерение, языковые и речевые средства.

Reutow M. I. About formation of professional speech of the German-teacher as the means of teaching and communication

The article deals with the peculiarities and ways of mastering linguistic means of the German by student-teachers for the monitoring the work of the school-children in the process of mastering dialogical speech.

Keywords: professional speech, learning situation, speech act, communicative intention, language and speech means.

УДК 378.011.3-051:613.955

С. Н. Ромашова

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЗДОРОВЬЮ УЧАЩИХСЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ

Один из вечных педагогических вопросов – успешное освоение учебного материала всеми обучающимися. Однако его решение осложняется тем, что от 12 % до 56 % (по некоторым данным до 68 %) школьников не вписывается в требования школьной жизни, не может приспособиться к ежедневному учебному труду, протестуя непослушанием, невнимательностью, гиперактивностью, астенией, апатичным уходом в себя [1]. За последние десятилетия значительно

ухудшилось состояние здоровья учащихся. По разным данным только от 10% до 50% современных российских школьников являются практически здоровыми [2]. В этом повинны и плохая экология, и врождённые патологии, и организация учебно-воспитательного процесса. По-мнению современных специалистов, доля влияния, оказываемого школой на детское здоровье, превышает 50% [3;4].

Это требует от учителей и воспитателей ценностного отношения к личности учащегося и его здоровью, повышения ответственности за обеспечение безопасных условий обучения. Однако, педагоги концентрируют внимание главным образом на содержательной стороне обучения. Обычным местом является проведение занятий в непроветренных и плохо освещённых помещениях, использование для письма непромытой доски, невнимание к рабочей позе ребёнка, однообразие познавательной деятельности учеников, общение с ними на повышенных тонах или невнятное бормотание учителя и т.д. Всё это – свидетельства безразличия педагогов к учащимся. Здесь скрыта главная причина негативного воздействия процесса обучения на здоровье школьников. Другая – слабая подготовка учителей к осуществлению здоровьесберегающей педагогической деятельности. Третья причина заключается в отношении взрослых к своему здоровью. Педагоги часто переносят болезнь на ногах, многие из них курят, не носят зимой головные уборы, ведут малоподвижный образ жизни, неправильно питаются, мало отдыхают и испытывают постоянное раздражение. Поведение таких учителей служит антипропагандой здоровому образу жизни, но для некоторых школьников является образцом, которому они подражают.

Решение проблемы во многом зависит от аксиологических ориентиров педагогов и связано с организацией профессионального педагогического образования. Современная система неэффективно готовит будущего педагога к реализации здоровьесберегающего обучения. Теоретические знания, получаемые студентами из физиологии, психологии, педагогики, основ медицинских знаний и других предметов, в их сознании либо предстают в разобращённом виде, либо остаются мёртвым грузом, никак не используемым в практической деятельности. Во многом это объясняется тем, что при построении учебных планов не учитываются междисциплинарные связи. Так, в ряде педагогических вузов педагогика читается на младших курсах до изучения философии и психологии. В результате разрушения межпредметных связей усложняется усвоение студентами педагогической теории, затрудняется осознание зависимости содержания, форм и методов обучения и воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей детей, что не может не отражаться на качестве формирующегося профессионального мировоззрения.

Анализ учебных программ и учебников по педагогике для вузов и колледжей показывает, что в них недостаточно внимания уделяется

психофизиологическому обоснованию процесса обучения; о влиянии его организации на здоровье школьников и здоровьесберегающих технологиях даже не упоминается. Более того, из учебных пособий последнего поколения только в книге В.С. Кукушина содержится характеристика валеологически целесообразной регламентации урока, да в „Теории обучения”, подготовленной авторским коллективом под руководством И. П. Андриади, имеется написанный нами раздел, который посвящен организации здоровьесберегающего обучения [5]. Но первое лишено грифа УМО, а выход в свет второго задерживается. Таким образом, у студентов-педагогов складываются зачатки профессионального сознания, не предполагающего учёта состояния детского здоровья в учебно-воспитательном процессе. Это вносит дисбаланс в формирование целостного педагогического мышления и нарушает осмысление будущим учителем своего профессионального предназначения, делает его беспомощным перед лицом современных требований к организации обучения.

Организация педагогической практики также мало способствует развитию гуманистического профессионального мировоззрения, т.к. в школе со студентами работают только специалисты в области частных методик, сосредоточенные на дидактически целесообразном преподнесении учебного материала учащимся. Участие педагогов и психологов в практике носит формальный характер. Они разрабатывают задания, принимают отчёты о его выполнении и проводят консультации для студентов, у которых возникли какие-либо вопросы. Но таких студентов очень мало. А, не видя живого педагогического процесса осуществляемого в школе, педагоги и психологи не могут помочь будущим учителям в решении многочисленных проблем, которые сами студенты не замечают. Так в их опыт закрадываются и закрепляются ошибки в установлении взаимодействия с учащимися, вырабатывается привычка избегать решения развивающих и воспитательных задач урока, из поля зрения выпадает его гигиеническая составляющая. Учитывая, что физиологи вообще не привлекаются к организации педагогической практики, не сложно понять: профессиональные умения и навыки усваиваются студентами весьма редуцированно.

Социально-экономические причины такого положения дел ясны, но надо понимать, что от неуместной экономии значительно страдает качество подготовки будущего педагога. А если вспомнить о постоянном снижении времени, отводимого на аудиторные занятия, то не приходится удивляться, что молодые учителя часто не умеют понять ребёнка, осуществлять индивидуальный подход к нему, наладить с ним контакт. Они не пытаются выстраивать урок в соответствии с особенностями детей, а ищут готовые рецепты его проведения; не владеют навыками самоанализа и самооценки; затрудняются с обоснованием своей деятельности. Постепенно у них вырабатывается мнение, что главная задача учителя состоит в передаче готовых предметных знаний. Это

убеждение учителя-урокодателя. Между тем, весь опыт отечественной школы показывает, что урокодатель никогда не обеспечивает полноценного влияния на воспитанника и гуманного взаимодействия с ним.

Таким образом, речь должна вестись о перестройке всей системы педагогического образования. Однако, это дело трудоёмкое, сложное и может потребовать многих лет. Поэтому, не дожидаясь общих изменений, уже сейчас необходимо решать вопросы, связанные с совершенствованием технологической стороны профессиональной подготовки педагогов. Такая работа в экспериментальном порядке в течение ряда лет проводится на базе института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ. Основопологающей идеей этого опыта является положение, что ценностное отношение студента-педагога к личности ученика и его здоровью, а также готовность осуществлять здоровьесберегающее обучение обеспечиваются гуманистическим профессиональным мировоззрением, умением применять теоретические знания к решению практических педагогических задач, навыками профессиональной рефлексии и участием в разнообразной деятельности по укреплению здоровья и пропаганде здорового образа жизни.

В основе профессионализма будущего учителя лежат теоретические знания, практические умения, подтверждённые уровнем исходного образования, и комплекс личностно-профессиональных качеств, значимых для эффективного выполнения соответствующей деятельности. Иначе говоря, профессионализм учителя, содействующего здоровью школьников, базируется на педагогической компетентности, фундаментом которой служит твёрдое убеждение педагога в смысле своей профессиональной деятельности, в самоценности каждого ученика, в значимости его здоровья для успешного учения. Компонентами педагогической компетентности выступают психолого-педагогические, медико-физиологические и специально-научные знания, опыт деятельности и совокупность полномочий, необходимые для организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего сохранность психического и соматического здоровья учащихся, способствующего формированию у них культуры здоровья как составляющей общей культуры человека.

Широкий спектр дисциплин, изучающих человека, вооружает студентов знаниями, выступающими в качестве основ методологической культуры педагога. Они позволяют ему сформировать систему взглядов на природу и место человека в мире и в педагогическом процессе в частности. Среди названных дисциплин педагогика занимает совершенно особое место. По справедливому мнению И.С. Сергеева, она – единственная наука, которая ставит вопрос о смысле человеческой жизни в практическую плоскость [6].

Вопрос о смысле жизни для учителя – это вопрос о его профессиональном мировоззрении. В идеале ядром мировоззрения

педагога является восприятие ученика как самоценной личности, а обеспечение его всестороннего развития и нравственного воспитания понимается как предназначение и цель профессиональной деятельности. Только учитель, который стоит на такой позиции, способен обеспечить благоприятные условия для воспитания и личностного роста учеников, не причиняя вреда их здоровью.

Педагогическое мировоззрение как система взглядов на мир и место человека в мире предполагает целостность педагогического сознания. Это значит, что полученные знания, будучи воедино слитыми и образуя систему, используются не как рецептурный набор выполнения отдельных действий, но служат осознанному осуществлению целесообразной педагогической деятельности. Чтобы сформировать такое сознание и подготовить студентов к здоровьесберегающему обучению, в лекциях по педагогике рассматриваются вопросы психофизиологических основ процесса обучения и психосоматических трудностей в усвоении знаний учащимися, взаимосвязи и взаимовлияния обучения и состояния здоровья школьников, санитарно-гигиенических норм и правил организации педагогического процесса, освещения в содержании современного школьного образования культуры здоровья и здорового образа жизни, форм и методов формирования культуры здоровья учащихся и др.

Но одних лекций для решения задачи недостаточно, т.к. умение построить процесс обучения, учитывая возрастные особенности и индивидуальные различия детей, требования дидактики, гигиенические нормы и т.д., к студенту-педагогу не приходит само собой. Необходимо кропотливое овладение умением применять теоретические знания к решению педагогических задач и анализу педагогических ситуаций, осуществляемое на семинарах и практических занятиях. Обязательным условием студенческих выступлений при обсуждении и анализе ситуаций является теоретическое обоснование выдвигаемых утверждений.

Другая форма обучения – индивидуальное выполнение студентами письменных практических работ, преследующих цель развивать педагогическую наблюдательность и совершенствовать навыки теоретического обоснования или критики живого педагогического опыта. Примерами подобного задания могут служить следующие: „Проведите наблюдение уроков на разных ступенях школьного обучения и установите соответствие их организации валеологически целесообразной регламентации; разработав методы изучения стилей общения современных учителей с учащимися, определите, какие из них и почему преобладают (вариант: как они влияют на познавательную активность и поведение школьников с разными типами нервной системы); опишите и объясните действия какого-либо учителя по осуществлению индивидуализации обучения” и пр.

Разновидностью подобной работы выступает решение педагогических задач, но в отличие от практической работы решение задач осуществляется устно и носит коллективный характер. Такая работа неизменно заинтересовывает студентов и порождает на занятиях дискуссии. Вот два примера подобных задач: „Оценивая работу ученика, учитель говорит: Я внимательно ознакомился с твоим сочинением, прочёл его несколько раз. Оно интересно написано. Но ты огорчил меня своей небрежностью: ты уродуешь некоторые буквы! Приложив немного усилий, ты овладеешь нормальной каллиграфией. Тогда твоё сочинение будет легко читать и читатель не упустит ни одну твою мысль, т.к. не будет задерживаться и раздражаться из-за искажённого почерка. Может быть, ты хочешь переписать его?

Студентам предлагается проанализировать речь учителя, высказать аргументированное предположение о его стиле педагогического общения, назвать возможные причины искажённого почерка ученика, как их знание влияет на его воспитание?”.

Студентов знакомят с разными вариантами начала урока, предварительно сориентировав их на выявление задач урока, а также определения, как в этих вариантах отражается требование поддерживать здоровье учащихся в процессе обучения. Ниже приводятся возможные варианты педагогических задач.

1. Украинский учитель истории Ф.Б. Горелик каждый урок начинал и заканчивал в 80-е гг. XX в. „Песней об уроке истории”, которую написали его ученики:

И снова урок истории –
В минуты сжатые века...
О, сколько крови, слёз и горя
Вместила книжная строка!

2. Урок анатомии. Тема „Органы дыхания”. Учитель начинает урок со странного соревнования: просит ребят засесть время и задержать дыхание – кто сколько выдержит.

3. Урок физики. Поздоровавшись с классом, учитель говорит: “Сегодня вы будете решать задачи самостоятельно. Откройте сборники на странице 69 и выполняйте номера с 98 по 124. Первые шесть человек, которые правильно и аккуратно выполняют всю работу, получают пятёрки”“.

Учитывая малую эффективность традиционной организации семинаров и повышенный интерес студентов к работе с компьютером, активизировать их познавательную деятельность позволили подготовленные ими презентации. Так, по теме „Индивидуализация и дифференциация обучения”, были представлены такие работы как „Особенности здоровья школьников и обеспечение их безопасности в образовательной среде школы”; „ПК как средство индивидуального обучения: санитарно-гигиенические требования и дидактические правила работы учащихся разного возраста и состояния здоровья”; „Организация

на уроке познавательной деятельности учащихся с сангвиническим, флегматичным, холерическим и меланхолическим типами высшей нервной деятельности”; „Обучение учащихся с различными стилями познавательной деятельности”; „Педагогическая помощь учащимся с трудностями в обучении на основе нейропсихологического подхода” и т.п.

Подготовка подобных выступлений позволяет добиваться точности в понимании тех или иных теорий и концепций, учит критически относиться к сведениям, получаемым из самых разных источников, творчески их перерабатывать и интегрировать, находить для иллюстрации соответствующий педагогический опыт и способы его интерпретации. Всё это требует серьёзной работы мысли и, формируя убеждения, закладывает необходимые кирпичики в здание педагогического мировоззрения.

Очень эффективна для подготовки к практической работе со школьниками дидактическая игра. Её условия предполагают совершение педагогически целесообразных действий в определённой ситуации. Подобные игры – более сложная форма овладения умениями и навыками профессионального поведения, чем решение педагогических задач и анализ ситуаций. Они способствуют выработке не только алгоритма профессиональной деятельности, но и дают возможность приблизиться к переживаниям и ощущениям учителя. Примером здесь может быть игра „Урок в современной школе”. Она проводится после изучения темы „Формы и методы обучения” и рассчитана на одно учебное занятие. Причём сам урок проигрывается в течение первых 45 минут, а вторая половина занятия посвящается коллективной рефлексии. Следует заметить, во-первых, что содержанием урока являются те или иные вопросы педагогики (например: „Развитие познавательных интересов учащихся”, „Мотивация учебной деятельности школьников” или „Современные технологии обучения”). Во-вторых, поскольку занятие проводится со студентами второго курса, не владеющими методикой обучения предмету своей специальности, а также, чтобы не допустить перегрузки и большее количество слушателей активно включить в работу, игра проходит в форме комбинированного урока. Роли в нём распределяются следующим образом: трое студентов изображают учителей, несколько человек – представителей школьной администрации, остальные – учеников. Кроме того, обязательным условием игрового поведения на проигрываемом уроке является соблюдение требований здоровьесберегающего обучения.

В педагогической деятельности, безусловно, присутствуют элементы искусства, поэтому незаменимую роль в развитии педагога-мастера играет наблюдение и изучение живого педагогического опыта, хотя бы по кинофрагментам. Вычлененная из опыта идея помогает обогащению профессионального мастерства, т.к. побуждает к педагогическому творчеству с целью её воплощения. Готовя будущих

педагогов к работе с детьми, возможно имеющими проблемы здоровья, их внимание обращается на методы и приёмы, используемые учителем для снятия усталости, поддержания познавательной активности учащихся, оказания им индивидуальной дозированной помощи, на стиль педагогического общения и взаимодействия учителя с ними, способы дисциплинирования и т.д. Особо необходимо отмечать действия педагога по выполнению на уроке требований СанПиНов и пути создания комфортного для детей психологического микроклимата. Работа с кинофрагментами, как и проведение дидактической игры „Урок в современной школе”, оказывает позитивное влияние на становление гуманного отношения студентов к ребёнку.

Дальнейшее его развитие связано с подготовкой и защитой курсовой работы – самостоятельного научного исследования. Особенности этой формы обучения состоят в индивидуальном взаимодействии преподавателя и студента, а также в самостоятельном анализе литературы по избранной проблеме, который выполняет последний. Кроме этого, курсовая работа по теории педагогики содержит не только теоретическое освещение проблемы, но и оценку её состояния в современной школьной практике. Это оттачивает наблюдательность и аналитические навыки обучающихся, ещё и ещё раз служит совершенствованию умения применять теорию к описанию, объяснению, анализу и оценке явлений педагогической действительности, развивает профессиональное мировоззрение.

Дальнейшей отработке и закреплению профессиональных умений, выработке первоначального педагогического опыта у студентов-педагогов служит педагогическая практика. В соответствии с поставленной задачей задания, предлагаемые студентам, предполагают последовательное развитие умений и навыков здоровьесберегающего обучения. Так, на первом этапе они изучают состояние педагогического процесса в своих школах и его влияние на психическое и соматическое здоровье школьников. На втором – им необходимо, выстраивая урок и внеклассные мероприятия, продумывать составляющие, обеспечивающие поддержание детского здоровья. На завершающем этапе (это непрерывная практика на 5-м курсе) – начинающие учителя пробуют осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения на основе изучения особенностей детей и вскрытия причин, имеющих у них учебных затруднений; составлять программы индивидуальной помощи учащимся и оказывать её; создавать благоприятный микроклимат в детском коллективе и продуктивно разрешать возникающие конфликты; выступать перед родителями с рекомендациями о здоровом воспитании школьника. Для повышения эффективности практики помощь студентам и их консультирование по возникающим вопросам оказываются на месте.

Все указанные формы организации обучения студентов-педагогов дают хороший результат, если их обязательным элементом является профессиональная коллективная или групповая рефлексия.

Рефлексія – це процес самопознання обучаючимся своїх внутрішніх психічних актів і состояній. Осуществляя її, он розмішляє о происходящем в его сознании: о своих емоціональних переживаннях і оощуєніях, отношениях между сокурсниками в мікрогрупі, оцінює результати своєї роботи і роботи своїх товарищів, осмысливає змієніє в собствєнных знаннях, умениях і навиках. Коллективная рефлексія дозволяє формувати комунікативні умения студентів, допомагає їм навчитися с пониманием і уважением относиться к мнениям і состояніям других, даєть преподавателю інформацію о настроєніи і самоощувствии обучаючихся. Привлєчение будущих учителей к рефлексивной деятельности способствует выработке у них потребности в самоконтроле і самооценке своєї профєссиональной деятельности, учит умению її коррєктуировать. Таким образом, рефлексія служиє розвитку педагогического самосознания і профєссионализма, а значит, допомагає педагогу осуществлять здоровьєсберегающее обучение.

Названіє форми обучения охопуютьє всех студентів. Они показали свою продуктивність в рєшеніи поставленной задачи. Но в процессе исследования установлено, что еффєктивность формирования ценностного отношения будущих учителей к личности ученика і его здоровью, их готовность к осуществлению здоровьєсберегающей педагогической деятельности оказалась выше у тех из них, кто кроме обязательных занятий принимал добровольное участие в разнообразной внеаудиторной деятельности, содействующей здоровью.

Литература

1. Ефимов О. И. Школьные проблемы. Для умных родителей, педагогов и врачей. – СПб., 2004. – С. 3. **2. Смирнов Н. К.** Здоровьєсберегающие образовательные технологии и психология в школе. – М., 2005; Формирование здорового образа жизни российских подростков. Для классных руководителей 5-9 кл. / Под ред. Л.В. Баль, С.В. Барканова. – М., 2003 и др. **3. Величковський Б. Т.** Здоровье человека и окружающая среда. – М., 1997. **4. Кирпичёв В. И.** Физиология и гигиена подростка. – М., 2008. **5. Кукушин В. С.** Теория и методика обучения. – Ростов н/Д, 2005. – С. 139 – 150. **6. Сергеев И. С.** Основы педагогической деятельности. – СПб., 2004. – С. 259.

Ромашова С. Н. Формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя до здоров'я учнів і здоров'язберігаючого навчання

У статті обгрунтовано еффєктивність формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до особистості учня і його здоров'я, їх готовність до здійснення здоров'язберігаючої педагогічної діяльності.

Ключові слова: ціннісне ставлення, майбутній учитель, здоров'я учнів, здоров'язберігаюче навчання.

Ромашова С. Н. Формирование ценностного отношения будущего учителя к здоровью учащихся и здоровьесберегающему обучению

В статье обоснована эффективность формирования ценностного отношения будущих учителей к личности ученика и его здоровью, их готовность к осуществлению здоровьесберегающей педагогической деятельности.

Ключевые слова: ценностное отношение, будущий учитель, здоровье учащихся, здоровьесберегающее обучение.

Romashova S. N. Forming of valued attitude of future teacher toward the health of studying and health saving teaching

Efficiency of forming of the valued relation of future teachers to personality of student and his health, their readiness, to realization of health saving pedagogical activity is grounded in the article.

Keywords: valued relation, future teacher, health of studying health saving teaching.

УДК 373.3.016

С. М. Рудь

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
К УРОКАМ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В современном образовании наряду с накоплением знаний главным является формирование духовного мира личности, утверждение общечеловеческих ценностей, раскрытие потенциальных возможностей и способностей как ученика, так и учителя. В процессе решения этих актуальных проблем в начальной школе особое место занимают урок чтения и учитель как творец учебной деятельности детей, в которой они могут проявить свою активность и творчество. Именно урок чтения должен обеспечивать интенсивное развитие воображения, чувств, мышления, памяти, речи детей. Это будет возможно лишь при условии, что учитель начальных классов овладеет комплексом профессиональных умений, к которым относятся умения: „отбирать учебный материал, полноценный в художественном и методическом отношениях; производить литературно-методический анализ произведений детской литературы при подготовке к уроку; методически грамотно организовывать анализ художественного произведения; проводить разные виды творческой работы с целью организации вторичного синтеза прочитанного и проанализированного произведения; методически грамотно составлять конспект урока, исходя из специфики

учебного материала, учебных задач, особенностей контингента учащихся” [1, с. 79].

О подготовке такого учителя постоянно писали выдающиеся ученые-методисты XIX в. (К.Д. Ушинский, Л.Н.Толстой, В.Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, Ц.П. Балталон), XX-XXI в.в. (С.И. Абакумов, С.П. Редозубов, Е.А. Адамович, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская, М.И. Оморокова и др.).

Современные методисты (Г.М. Первова, М.П. Воюшина, О.В. Кубасова, В.И. Яковлева, О.В. Сосновская) отмечают, что в настоящее время необходимо говорить „о двух направлениях процесса обучения чтению: 1) собственно обучение чтению, которое ведется на трех уровнях – формирование и совершенствование навыка чтения, обучение чтению и восприятию художественного текста, формирование читательской самостоятельности; 2) получение ребенком литературного знания, т.е. обеспечение литературного образования и литературного развития детей младшего школьного возраста “ [2, с. 102]. Чтобы эти направления были реализованы, необходимо научить будущего учителя начальной школы, готовясь к уроку чтения, выбирать виды и приемы методической работы в зависимости от особенностей содержания и формы изучаемого художественного произведения, тщательно анализировать тексты, данные в учебниках, прежде чем читать их с детьми.

Цель данной статьи – проанализировать возможности такой формы подготовки будущего учителя к уроку чтения, как литературно-методический анализ.

Литературно-методический анализ, по мнению Г.М. Первовой, должен „обеспечить полноценность восприятия детской литературы учителем и учащимися, усилив связь всех компонентов обучения: учебного материала, методики его изучения и субъектов читательской деятельности” [3, с. 26]. Проведение такого анализа художественного текста перед разработкой урока позволит определить эстетическую, литературоведческую ценность произведения, полноту его восприятия самим учителем; сопоставить свое, взрослое, восприятие с детским, исходя из психических особенностей этого процесса у младших школьников; даст возможность наметить и устранить трудности восприятия изучаемого произведения отдельными детьми, всем классом; обратить внимание на языковые средства, используемые автором для создания художественных образов. „Определив специфику учебного материала, учитель точно в соответствии с ней выбирает виды и приемы методической работы с книгой и текстом на уроке, стремится подчеркнуть достоинства и оригинальность произведения и книги, проводит исполнительский анализ текста, т.е. составляет речевую партитуру выразительного чтения” [3, с.26-27].

Приступая к литературно-методическому анализу текста, будущий учитель должен помнить об основных принципах школьного

анализа: 1) анализу подлежит текст произведения, изображение жизненного материала, а не сама жизнь; 2) анализ должен учитывать жанр произведения, исходить из внутренних особенностей жанра; 3) анализ возможен только после эмоционального восприятия произведения, потому что аналитическое чтение – всегда вторичное чтение; 4) анализ может быть избирательным, т.е. на уроке могут обсуждаться не все элементы произведения, а только те, которые в данном произведении наиболее ярко выражают его идею. Следовательно, выбор видов и приемов анализа зависит от специфических особенностей изучаемого произведения.

Учет этих принципов необходим для проведения литературно-методического анализа.

Прежде чем начать такой анализ, необходимо внимательно прочитать произведение, которое будет изучаться на уроке. А затем начать работу над ним, выполняя следующие действия (их последовательность четко определена Г.М.Первовой [3, с. 27], и мы опираемся в работе со студентами на советы названного автора, включив в них свои дополнения): 1) определить жанр произведения. Вспомнить специфические особенности данного жанра, влияющие на методику чтения текста в целом. Например, в рассказе это наличие системы событий и действующих лиц; в сказке – фантастический вымысел, своеобразная композиция, наличие иносказания; в басне – аллегория, мораль; в стихотворении – особая организация стихотворной речи (наличие рифмы, ритма), ее повышенная эмоциональность, ибо в стихотворении поэт выражает свои чувства, переживания, вызванные картинами природы, общением с близкими людьми; 2) выяснить тему произведения (ответ на вопрос „О чем рассказывается в тексте?“), соотнести ее с тематикой уже изученных произведений, установить их сходство и отличия, подумать, что нового несет в себе данный текст среди однотемных. Обязательно обратить внимание на заглавие; 3) определить сюжетное построение: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, развязку, эпилог. Определить, все ли в сюжете будет понятно детям при первичном восприятии текста. Если в произведении нет сюжета, т.е. системы событий, необходимо выделить отдельные картины, последовательность рассуждений, те части, из которых состоит текст (особенно это важно при чтении лирических произведений); 4) установить композиционные особенности текста, выделить диалоги, монологи, что важно для выбора видов чтения и пересказа. Например, наличие в текстах диалогов предполагает проведение чтения по ролям, драматизации; последовательное повествование дает возможность для проведения подробного пересказа; повествование с несколькими сюжетными линиями требует выборочного чтения, частичного пересказа; 5) составить описание художественных образов произведения. Работать над характеристикой персонажей с детьми можно, используя такие памятки: а) 2 класс: персонаж, Кто он?

Какой он? Нравится ли он мне и почему? 3 класс: произведение, имя героя. Какой он? Что о нем рассказывается? Нравится ли он мне? С кем дружит? Кого не любит? 4 класс: произведение, имя героя. Внешность. Поступки. Взаимоотношения с другими персонажами. Мое отношение. Особое внимание обратить на пейзажи в произведении (важно показать детям, что пейзажные зарисовки помогают представить место, где происходят события, изображаемые писателем, а также понять настроение, переживания героев); 6) провести анализ языковых средств, используемых автором. Выделить „образные”, „ключевые”, „словарные” ряды. Наметить те части текста, которые будет читать учитель, составить партитуру для выразительного чтения; 7) сформулировать идею произведения, подчеркнуть его воспитательную, познавательную, эстетическую значимость. Продумать вопросы для обобщающей беседы.

Используя такой целостный анализ, будущий учитель „интерпретирует художественное произведение на свойственном ему литературоведческом уровне” [3, с. 27], повышая его, совершенствуя на практике.

Покажем на примере литературно-методический анализ текста, проведенный совместно со студентами на практическом занятии по методике обучения чтению младших школьников.

„На уроке будем читать сказку С.Г. Козлова „Как поймать облако” [4, с. 35-37]. Необычность сказки можно определить по ее заглавию. События реальные и фантастические тесно переплетаются. Смысл заглавия помогает определить тему всего произведения: в сказке рассказывается о том, как можно поймать облако. В сюжете выделяются такие части: 1. Экспозиция. *Ежик сказал Медвежонку: „ Скоро зима. Пойдем поудим напоследок для тебя рыбки. Ты ведь любишь рыбку?” Они взяли удочки и пошли к реке.* 2. Завязка действия. *„А что, если мы поймаем облако? – подумал Медвежонок. – Что мы тогда будем с ним делать?”* 3. Развитие действия. *Медвежонок и Ежик ловят рыбу и говорят о том, что в прошлом году здесь утонуло облако, и, может быть, они его поймают. Всю ночь они сидели и ловили то луну, то маленькие звездочки, которыми забросали все небо.* 4. Кульминация. *Под утро они, усталые, сонные, вдвоем еле-еле вытащили из воды вместо облака солнышко.* 5. Развязка. *Солнышко отряхнулось и покатилося по полю. А кругом было тихо, хорошо, и последние листья, как кораблики, плыли по реке...*

Композиция сказки – диалогическая. Поэтому обязательно надо использовать работу в парах для проведения чтения по ролям, драматизации. К тексту дана иллюстрация, что дает возможность применить выборочное чтение, составление устного рассказа.

Главные герои сказки – Ежик и Медвежонок. Сравнивая их, можно отметить, что они как бы дополняют друг друга: Ежик – решительный, поддерживает Медвежонка, заботится о нем,

наблюдательный, замечает вокруг необычные вещи и старается поделиться своими наблюдениями с другом; Медвежонок – менее решительный, увидев серое, лохматое облако, пугается, но успокаивается, потому что рядом надежный друг, которому он доверяет, полагается на него и всегда готов помочь Ежику. Оба героя вызывают симпатию. Недаром автор в их имена включил суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением. Из их поведения во время рыбалки видно, что Медвежонок и Ежик – большие друзья, заботящиеся друг о друге.

Необходимо обратить внимание на пейзажные зарисовки, которыми С.Козлов начинает и заканчивает сказку: „*На реке было так тихо, так спокойно, деревья склонялись к ней печальными ветвями, посередине медленно плыли облака*”; „*Кругом было тихо, хорошо, и последние листья, как маленькие кораблики, медленно плыли по реке*”. Они создают ощущение спокойствия, таинственности мироздания, помогают лучше понять характеры героев.

Для словарной работы следует выбрать такие слова: *смеркаться, наживка, задремывать*; они придают значение можно объяснить по ходу чтения текста, используя такой прием, как подбор синонимов: *смеркаться – темнеть, наживка – приманка, задремывать – засыпать*. Ключевые слова в тексте сказки: *тихо, хорошо, спокойно, медленно, поплыли, задремывать*. Придают повествованию умиротворенность, создают ощущение спокойствия, тишины, которую не нарушают герои, разговаривающие шепотом (не хотят, чтобы их разговоры мешали хорошему клеву). Уместным будет следующее задание: нарисовать пейзажи к сказке или выучить наизусть описание природы.

Идейный смысл произведения таков: друзья всегда поддержат и помогут друг другу, если будут действовать согласованно”.

Литературно-методический анализ дает возможность выбрать типовые виды работ, заданий, вопросов, используемых в обучении, дополнить их проблемными, дискуссионными вопросами, способными вызвать обсуждение темы, образов, языка. Чаще следует использовать такой вид заданий, как самостоятельное составление проблемных вопросов, что даст возможность формировать у детей умение вчитываться в текст, видеть в нем не только его „верхушку”, но и „глубинные течения” (подтекст).

Таким образом, проведенная перед уроком чтения работа поможет студенту, будущему учителю, осознать не только содержание произведения, его специфические признаки, языковые особенности, но и обдумать возможности текста для организации полноценного его восприятия младшими школьниками, выбрать виды, приемы работы, задания, вопросы, направленные на саморазвитие ребенка через чтение.

Литература

1. **Русский** язык в начальных классах : сборник методических задач / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. – М. : Издательский центр „Академия”, 1999. – 256 с.
2. **Львов М. Р.** и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 464 с.
3. **Первова Г. М.** Подготовка к уроку чтения / Г. М. Первова // Начальная школа. – 1994. – № 10. – С. 26–32.
4. **Гудзик И. Ф.** Книга по чтению : учебник для 3 класса общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / И. Ф. Гудзик. — Ч. 1. – К. : Освіта, 2003. – 128 с.

Рудь С. М. Особливості підготовки майбутнього вчителя до уроків читання в початковій школі

У статті проаналізовано така форма роботи, як літературно-методичний аналіз тексту. Відмічено, що ця форма робота дає можливість для формування комплексу професійних умінь студентів, готує до майбутньої вчительської діяльності.

Ключові слова: урок читання, літературно-методичний аналіз художнього тексту, принципи шкільного аналізу тексту, види завдань.

Рудь С. М. Особенности подготовки будущего учителя к урокам чтения в начальной школе

В статье анализируется такая форма работы, как литературно-методический анализ художественного текста. Отмечается, что эта форма работы повышает возможность формирования комплекса профессиональных умений студентов, готовит к будущей учительской деятельности.

Ключевые слова: урок чтения, литературно-методический анализ художественного текста, принципы школьного анализа, виды заданий.

Rud S. M. Feature of preparation of future teacher to the lessons of reading at initial school

In the article of such form of work is analysed, as a literature-methodical analysis of text is marked, that this form of work with students promotes possibility for forming of complex of professional abilities of students, prepares to future teaching activity.

Keywords: lesson of reading, literature-methodical analysis of artistic phototypograph principles of analysis of phototypograph types of tasks.

УДК 378.011.3-051:373.3

И. Г. Рябова

**ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)**

Одним из путей модернизации российского образования является переход на инновационный путь развития. В.А. Сластенин в числе основных недостатков подготовки будущих учителей в вузе отметил отсутствие новых образовательных практик, связанных с инновационными процессами, происходящими в системе образования [1]. Поэтому сегодня создание условий и стимулирование инноваций в образовании становится одной из ведущих задач развития отечественного образования.

Большинство исследователей определяют инновационные процессы в образовании как систему, которая, активно откликаясь на вызовы социокультурной реальности, не снижая внимания к традиционным направлениям, ориентируясь на современные общероссийские и мировые тенденции, вносит принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности. В инновационных процессах осуществляется преобразование не только самой педагогической деятельности и присущих ей средств и механизмов, но и существенно перестраиваются ее целевые установки и ценностные ориентации (В.А. Сластенин) [2].

Изменение роли инноваций и традиций в структуре образовательных процессов, обращенных к будущему, выстраивает новый тип отношений между педагогами и школьниками. Эти отношения не могут быть ничем иным, как отношениями взаимодействия и взаимопомощи. Инновационные образовательные процессы базируются на различных формах взаимодействия – от максимальной помощи учителя детям в решении учебных задач к последовательному нарастанию у них собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с учителем (В.Я. Ляудис).

Подготовка современного педагога, вовлеченного в инновационные образовательные процессы, – это формирование новой профессиональной культуры учителя, его совершенствование в области новых педагогических технологий, позволяющих использовать информационные и коммуникационные технологии для изменения традиционного подхода к обучению, повышения индивидуализации и интерактивности обучения. Учитель способен творчески реализовать себя, если ему предоставлена возможность компетентного выбора различных траекторий педагогической деятельности через формирование индивидуального стиля и нахождения адекватных способов реализации своей индивидуальности. Развитие педагога в личностном, предметном и профессиональном смыслах также связано с реализацией инновационных

способов и приемов, обеспечивающих успешность комплекса мер по реализации приоритетных направлений развития образовательной системы страны. Круг таких образовательных приоритетов довольно широк, он включает проблемы преемственности дошкольного, начального и основного образования; осуществление предшкольного образования, подготовки учителей начальной школы к преподаванию информатики и иностранных языков, а также вузовской подготовки будущих педагогов к использованию современных информационных, здоровьесберегающих технологий; осуществление нравственного, экономического, экологического воспитания, работы с родителями, внеклассной работы, работы в сельской школе, дополнительного и профильного образования и др. Вышеперечисленное обуславливает необходимость разработки системы мер по повышению эффективности и качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в условиях обеспечения инновационного содержания образования.

Сегодня Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, являясь научно-образовательным, научным и культурным комплексом в регионе, объединяет усилия психолого-педагогических, специальных кафедр и профессиональных сообществ по научной разработке актуальных проблем общего образования в регионе, формированию инновационной системы профессионального педагогического образования, мониторингу качества подготовки специалистов, разработке и реализации инновационных моделей образовательных систем.

Переход института в режим инновационного развития потребовал изменений в системе управления качеством педагогического образования, разработке и апробации различных форм контроля и оценки учебных достижений студентов. Обеспечение качества образовательного процесса связано с обновлением образовательных технологий, широким использованием информационных технологий, технологий проектного обучения, рефлексивных и других.

Ведущими направлениями деятельности кафедры педагогики начального образования по научному обеспечению инновационного содержания образования являются: 1) научная разработка проблем модернизации начального образования в регионе; 2) разработка и реализация инновационных моделей образовательных и воспитательных систем в начальной школе; 3) подготовка начальной школы к введению государственного стандарта общего образования; 4) подготовка, повышение квалификации и переподготовка кадров; 5) разработка концепции „Центра педагогического и психологического сопровождения ребенка и семьи”.

Научная разработка проблем модернизации начального образования осуществляется в следующих формах:

– научное руководство деятельностью экспериментальных площадок. Примером совместной деятельности кафедры

образовательных учреждений могут быть федеральные экспериментальные площадки МОУ „Луховский лицей” (по проблеме экономического воспитания в условиях лица фермерского профиля); МОУ „Гимназия №23” (по проблеме экономико-правового и социально-профессионального воспитания), МОУ „Гимназия №20” (по проблеме экологического воспитания);

– разработка и реализация региональной концепции воспитания учащейся молодежи РМ;

– участие в научных проектах.

Работа, проводимая высококвалифицированными педагогами и учёными – кандидатами наук – по специальной программе, позволяет не только выявлять существенные проблемы обучения, воспитания и развития школьников, педагогического менеджмента, но и актуализировать значимые „точки роста” педагогов начальной школы и их творческих объединений. Налицо настоящая, а не мнимая связь педагогической науки и практики.

Важным вектором модернизации начального и высшего профессионального образования в Республике Мордовия является разработанная нами инновационная модель региональной системы подготовки учителя к социально-экономическому образованию учащихся [3].

В современной литературе принято рассматривать педагога как управляющую систему, а педагогический процесс – как процесс управления. В структуре педагогической деятельности неотъемлемыми компонентами выступают целеполагание, планирование, организация, анализ эффективности. Данные функции можно с уверенностью назвать экономическими. Управленческий подход становится необходимым элементом внутришкольной культуры всех педагогических коллективов, а управление школой может быть определено как самостоятельная педагогическая технология, подлежащая освоению. Формирование экономической компетентности специалиста, способного эффективно управлять в рыночных условиях, экономически мыслить и оперативно решать задачи по реализации конкретных целей, возможно, если будущий специалист овладеет знаниями и умениями менеджмента вообще и педагогического менеджмента, в частности, а также методикой экономического образования школьников. Этому способствует реализация региональной системы подготовки учителя к экономическому образованию учащихся начальных классов, разработанная и внедренная нами в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза.

Педагогическая деятельность в современных условиях многопредметна, многофункциональна и направлена на различные сферы деятельности. Среди основных функций педагога, помимо образовательной, воспитательной и развивающей, сегодня особенно важны диагностическая, прогностическая, организаторская,

аналитическая и др. Закономерно, что теоретическая и практическая готовность педагога к деятельности, базирующаяся на универсальной и фундаментальной подготовке, предполагает, помимо освоения предметных знаний, формирование социальных, психолого-педагогических, экономических, правовых, информационных компетенций. Остановимся на рассмотрении некоторых компетенций, которые формируются в процессе подготовки будущих учителей начальных классов. Так, за последние годы отмечается увеличение количества детей с различными отклонениями в развитии, поведении, с ограниченными возможностями здоровья. Концепция модернизации российского образования предполагает выстраивание адекватной системы психолого-педагогического сопровождения всех категорий обучающихся, которая требует формирования соответствующих профессиональных компетенций у будущего учителя начальных классов: знания основ диагностики развития и выявления причин образовательных трудностей, построения уровневой индивидуализации и дифференциации обучения, применения здоровьесберегающих технологий в обучении различных категорий детей. Эффективное сопровождение детей этих категорий, в равной мере как и одаренных детей, возможно в том случае, если учитель владеет совокупностью средств общей, социальной, специальной педагогики, психологии, медицины.

Учитывая эту тенденцию, мы разрабатываем проект модели „Центра педагогического и психологического сопровождения ребенка и семьи”. Назначение центра заключается в оказании научно-методических консультаций, в повышении качества образовательного процесса, а также в обеспечении преемственности в системе „семья – дошкольное образование – школа – профессионально-учебное заведение – общественность”. Необходимость его создания определяется интегративным подходом к построению инновационной деятельности в образовательных учреждениях.

Одним из важнейших условий модернизации выступает подготовка школы к внедрению стандартов, качество программно-методического сопровождения образовательного процесса, его ориентация на формирование ключевых компетенций обучающихся. В этом отношении актуальным направлением работы является подготовка учебно-методических пособий „Модернизация начального образования”, „Подготовка начальной школы к введению государственного стандарта общего образования” и др.

Наконец, важным направлением нашей работы является подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. В условиях обеспечения инновационного содержания образования актуализируется необходимость подготовки и повышения квалификации педагогических кадров по следующим программам, разработанным на кафедре педагогики начального образования: „Модернизация

современного образования”, „Современные образовательные и воспитательные технологии”, „Организация деятельности классного руководителя и воспитателя группы продленного дня”, „Экономическое образование в начальной школе”, „Одаренные дети: от выявления до развития” и др.

С учетом определенных приоритетов кафедры педагогики начального образования определяет „точки инновационного роста” и наиболее важные направления развития. Они формируются из потребностей образовательной среды региона и включают в себя: 1) подготовку учителя к обеспечению вариативности начального образования, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; 2) применение современных образовательных технологий; 3) подготовку учителя, специалистов социально-педагогического профиля к работе с разными категориями детей (одаренные, „трудные”, дети-сироты, дети оставшиеся без попечения родителей, оказавшиеся в трудных жизненных ситуациях); 4) воспитание подрастающего поколения, обладающего нравственными ценностями, подготовленного к жизни в многонациональном городе и регионе, физически и психически здорового; 5) подготовка учителя начальных классов к активной инновационной деятельности, учителя-исследователя, учителя-творца; 6) выход на международный уровень качества научно-исследовательской работы преподавателей кафедры (участие в международных проектах, в конкурсах научных проектов).

Вариативность начального образования является отличительной чертой развития педагогической науки и практики настоящего времени. Количество программ и соответствующих им учебных комплектов растет достаточно быстро, на сегодняшний день в начальном образовании – девять целостных моделей обучения. По данным анкетирования, проведенного преподавателями педагогического факультета среди учителей республики, вариативные программы активно внедряются в практику первой ступени обучения (таблица 1).

Таблица 1

Образовательная модель	Городские школы		Сельские школы	
	Количество классов	В %	Кол-во классов	В %
„Школа России”	30	37,5%	56	76,7%
„Школа 2100”	16	20%	4	5,5%
„Школа XXI века”	10	12,5%	3	4,1%
„Гармония”	4	5%	–	
„Перспективная начальная школа”	9	11,25%	7	9,6%
„Классическая начальная школа”	1	1,25%	–	
Система	8	10%	3	4,1%

Л.В. Занкова				
Система Д.Б. Эльконина– В.В. Давыдова	2	2,5%	–	
Итого:	80		73	

По нашему мнению, в начальной школе преобладающим должно стать развивающее обучение. В создавшихся условиях все большего включения школьников в обучение по программам развивающего обучения остро встает необходимость подготовки студентов к работе по новым образовательным проектам.

Другой спектр образовательных проблем связан с ответом на вопрос: „Как учить современного ребенка?“. Речь идет о педагогических технологиях и, в первую очередь, развивающем обучении, которое связано с реализацией систем Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и других идей, таких, как игра, проблемное обучение, информационные технологии, активизация познавательного интереса учащихся.

Другое важное направление инновационных поисков в начальной школе – психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. В частности, большое внимание уделяется адаптации ребенка к школе, сохранению и укреплению здоровья, диагностике учебных достижений учащихся.

Следующее направление инновационных поисков – это дошкольное образование. Необходимость выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоев населения свидетельствует о целесообразности введения дошкольного образования. Министерство образования и науки РФ рекомендует апробировать новую структуру общего образования, а также внести в „Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих“ дополнительно должность – „учитель дошкольного образования“. Активные инновационные поиски позволяют определить новые подходы к построению начальной школы и подготовке специалистов.

Важным вектором нашей работы является выход на международный уровень качества научно – исследовательской деятельности преподавателей кафедры (участие в международных научно-практических конференциях, семинарах, в международных проектах). Преподаватели кафедры педагогики начального образования приняли участие в международном проекте „Экологическая культура мира“, учрежденном Русской секцией Международной академии наук и Центром экологической культуры МГГУ им. М.А. Шолохова. Результатом работы стало издание коллективных монографий „Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана“, „Экологическая культура и образование: опыт России и Сербии“.

Данные издания – 5-я, 6-я книги серии „Экологическая культура мира”. Алгоритм серии „Россия плюс одна из стран мира” позволяет объединить усилия научной и педагогической общественности в разработке путей выхода из экологического кризиса на основе новой системы ценностей, транслируемой в образовании экологической культуры и формирования целостного мировоззрения.

На кафедре педагогики начального образования выполняется проект в рамках гранта РГНФ „Воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона”. Исследовательский проект предполагает дальнейшую разработку и реализацию современных подходов к созданию новой модели, методик и технологий воспитания младших школьников, прежде всего, на основе анализа и экспериментальной проверки развивающейся системы воспитания младших школьников в контексте традиционной культуры Республики Мордовия.

В теоретическом плане предполагается определение принципиально значимых положений для реформирования системы воспитания младших школьников в современных социально-экономических условиях. В ходе исследования будет определена эффективность системы воспитания с учетом традиционной народной культуры. Проект нацелен на осуществление мониторинга состояния и динамики воспитанности младших школьников в условиях Республики Мордовия и создание модели процесса воспитания в контексте традиционной культуры региона.

Разработка научно-методических основ духовного, нравственного, гражданско-правового, экологического, экономического воспитания как социокультурного феномена позволит раскрыть социально-педагогическую сущность процесса воспитания современного младшего школьника как субъекта культуры. Результаты исследования могут быть использованы в практике работы учителей начальных классов, психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и студентов педагогических вузов.

Одна из основных задач сегодня – воспитание школьников – и – шире – проведение активной государственной молодежной политики. На кафедре педагогики начального образования осуществляется подготовка учителей к нравственному, экономическому, экологическому, гражданско-правовому, социально-профессиональному и социальному воспитанию; на кафедре методики начального образования – к патриотическому воспитанию на уроках литературного и внеклассного чтения; формированию эстетической культуры личности ребенка на уроках изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Готовность учителя к воспитательной работе позволит реализовать подпроект „Классное руководство”, который подчеркивает важность роли классного руководителя как организатора воспитательной деятельности.

В рамках реализации национального проекта „Образование” основные усилия кафедр направлены на формирование исследовательских умений, готовности к выполнению функций, связанных с расширением инновационного поля деятельности учителя и изменением содержания образования в разных видах образовательных учреждений основного и дополнительного образования (общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, дома детского творчества и др.), социальных учреждениях (детские социальные приюты, детские дома – школы и др.). Предметом исследования являются научные проблемы, связанные с модернизацией образования. Готовность учителя к инновационной деятельности обеспечит выпускнику конкурентоспособность в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях.

Бесспорно, что при сохранении фундаментальности образования предстоит усилить его практическую, жизненную направленность и тем самым обеспечить подготовку выпускников к решению жизненно важных задач. Важной в этом отношении является внеучебная профессионально-педагогическая деятельность преподавателей, студентов. Они ведут активную общественную, педагогическую деятельность в образовательных учреждениях различного типа и вида. Студенты педагогического факультета принимают участие в благотворительных акциях, проводимых в республиканском детском приюте „Надежда”, реабилитационном центре для несовершеннолетних „Радуга”, Ялгинском детском доме-школе, оказывают помощь в работе с детьми группы риска, бродяжничества и социального сиротства. Осуществляется взаимодействие с муниципальным учреждением дополнительного образования „Детский (подростковый) центр”, социально – психологической службой Мордовского Республиканского молодежного центра.

Таким образом, система педагогического образования открыта инновационным процессам. Ясное понимание стоящих перед нами задач и большой опыт, накопленный вузом, позволит повысить эффективность и качество подготовки и переподготовки педагогических кадров в целях обеспечения инновационного содержания образования.

Литература

- 1. Слостенин В. А.** Роль кафедр педагогики и психологии в реализации программы модернизации педагогического образования // Материалы Всероссийского совещания-семинара заведующих кафедрами педагогики и психологии педагогических вузов Российской Федерации (30 сентября – 3 октября). – Уфа, 2003. – С. 39–49.
- 2. Слостенин В. А., Подымова Л. С.** Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2006. – №1. – С. 32–37.
- 3. Рябова И. Г.** Инновационная модель региональной системы

подготовки учителя к социально-экономическому образованию учащихся
// Педагогическое образование и наука. – 2008. – №12. – С. 25–30.

Рябова І. Г. Особливості педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах модернізації освіти (на прикладі республіки Мордовія)

У статті обумовлено необхідність розробки системи заходів щодо підвищення ефективності та якості підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів в умовах забезпечення інноваційного змісту освіти.

Ключові слова: педагогічна підготовка, майбутній учитель початкових класів, модернізація освіти.

Рябова И. Г. Особенности педагогической подготовки будущих учителей начальных классов в условиях модернизации образования (на примере республики Мордовия)

В статье обусловлена необходимость разработки системы мер по повышению эффективности и качества подготовки, переподготовки педагогических кадров в условиях обеспечения инновационного содержания образования.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, будущий учитель начальных классов, модернизация образования.

Ryabova I. G. Особенности pedagogical preparation of future teachers of initial classes in the conditions of modernization of education (on the example of republic of Mordovyya)

The necessity of development of the system of measures on the increase of efficiency and quality of preparation, retraining of pedagogical shots in the conditions of providing of innovative maintenance of education is conditioned in the article.

Keywords: pedagogical preparation, future teacher of initial classes, modernization of education.

УДК 371.134:78

Л. М. Сбітнєва

**ПРОБЛЕМА ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Одним з важливих завдань, які визначені Національною доктриною розвитку освіти, є формування нової ціннісної, духовної та культурно наповненої системи суспільства. Практична реалізація таких завдань залежить насамперед від особистості вчителя.

Професія вчителя музики потребує глибоких знань, мудрої любові до дітей, сформованої системи вмінь і навичок. Тільки висококваліфікований учитель музики, який розуміє та любить мистецтво, зможе залучити сучасних школярів до музики.

У наш час музичною педагогікою накопичені в певній мірі принципи й методичні прийоми підготовки майбутніх фахівців, які відповідають досягненням у сучасній фізіології, психології, загальної педагогіки та інших наук. Тобто, складаються реальні умови для вироблення науково обґрунтованого методу виховання й навчання музиканта.

Проблему цілісного процесу виховання й навчання в навчальних закладах, індивідуального підходу до творчого зростання студентів розглядали відомі вчені в галузі музичної педагогіки: І.Котляревський, Ю.Полянський, М.Дяченко.

Аналіз музично-психологічної, професіографічної та музично-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що професійна діяльність учителя музики є багатоконпонентною і включає виконавський, педагогічний та управлінський аспекти.

Діяльність сучасного вчителя музики неможлива без вокальної та диригентсько-хорової підготовки, що передбачає вміння читати хорові партитури, диригувати, володіти методикою розвитку дитячого голосу, а, також, знання особливостей роботи з дитячим хором. Навички диригування дозволяють учителю музики моделювати музичний образ творів, втілювати його в конкретному звучанні. Питання підготовки студентів до вокально-хорової роботи, питання розвитку техніки диригування розглядалися в роботах відомих диригентів-хормейстерів Г.Дмитревського, А.Єгорова, А.Іванова-Радкевича, В.Краснощокова, С.Казачкова, П.Левандо, Н.Малько, К.Пігорова, К.Ольхова, В.Соколова, П.Чеснокова та ін.

Відомі педагоги підкреслюють, що успіх майбутньої роботи вчителя музики в значній мірі залежить від того фундаменту, який буде закладений у навчальному закладі. Автори вважають, що гарним диригентом зможе стати не кожний музикант, адже на відміну від інших виконавців, диригент є не тільки інтерпретатором творів, але й учителем, керівником хору або оркестру. Під технікою диригування розуміють цілеспрямованість, раціональність та відточеність диригентських жестів, тобто таке володіння диригентським апаратом, коли диригент досягає максимальної точності виконання. Диригентські жести завжди повинні бути чіткими, економними, природними, пластичними та виразними. Від ступеню володіння технікою диригування залежить процес сприймання диригентських жестів хоровим колективом

Знання специфіки вокально-хорової роботи, які студент отримує під час навчання, допоможуть майбутньому вчителю осмислювати шляхи вдосконалення слухових навичок школярів, формувати навички чистого інтонування, (вокально-хорова робота зі школярами потребує від

учителя музики вміння слідкувати за чистотою інтонації, хорovým строем, ансамблем, дикцією, тембром, диханням), керувати темподинамікою у хорі, агогікою, штрихами, фразуванням. Учитель повинен знати закономірності й особливості хорової діяльності в школі, вокально-хоровий репертуар для різних вікових груп. Не викликає сумнівів, що в навчальному закладі майбутнього вчителя слід сформулювати такі вміння – інтонування внутрішнім слухом хорової партитури твору, вміння здійснювати виконавський та вокально-хоровий аналіз творів, використовувати основні художньо-технічні засоби в роботі над хоровими творами та вміти управляти хоровим звучанням.

Диригування – процес, у якому диригент передає виконавцям мовою жестів виконавський задум розкриття музично-художнього образу творів. Слід зауважити, що мова жестів і міміки, якими користується диригент, зрозуміла виконавцям і викликає емоційний відгук. Для диригента, як особистості, важлива наявність таких якостей, як „виконавська воля” та „диригентська рука”, а емоційне сприймання музики в диригента повинно знаходитися під контролем інтелекту.

Мистецтво диригування, як і всі інші види музично-виконавського мистецтва, розвивається та вдосконалюється в процесі постійного спілкування виконавця з хором. Для цієї діяльності характерно те, що диригент не може працювати з колективом, якщо не отримав спеціальну диригентську підготовку. У навчальних закладах практикується така система навчання диригуванню, коли диригентська підготовка здійснюється за допомогою концертмейстерів, які виконують роль хору або оркестру. Саме такий вид роботи дозволяє студенту оволодіти основами техніки диригування, ознайомитися з різноманітною музичною літературою. Предметом вивчення в класах диригування є музика, техніка диригування не може існувати та вивчатися сама по собі, вона є засобом розкриття музичного змісту, засобом впливу на виконавців, а творчі завдання визначаються музичним матеріалом. Як показує педагогічна та виконавська практика, яскраве уявлення студентом музичного образу твору сприяє подоланню технічних труднощів.

Одним з важливіших завдань диригентської педагогіки на першому етапі навчання, як вважають відомі педагоги, є виховання в майбутнього вчителя здібності внутрішнього слухання нотного тексту, розвиток трьох видів диригентської техніки – передрепетиційної техніки, виконавської техніки та техніки репетиційної роботи з хором. Під технікою передрепетиційного періоду слід розуміти техніку читання та запам'ятовування нотного тексту, клопіткого аналізу тексту, освоєння деталей за допомогою засобів, доступних диригенту та ін. Тобто, завдання цього періоду – це особистісна готовність диригента до репетицій з хоровим колективом. У виконавській диригентській техніці необхідно розрізняти дві функції – функцію тактування та експресивну функцію, тобто функцію виразності. Тактування здійснюється за

допомогою рухів рук диригента, воно служить для визначення темпу і метру музики, тактування – це канва для художнього диригування. Завдання експресивної функції – розкрити внутрішній смисл, ідейно-емоційний зміст твору. Але розкриття в руховому апараті внутрішнього емоційного змісту – це лише одна сторона виконавського процесу диригування. Сутність техніки диригування полягає в тому, що вираження емоційного змісту твору поєднується у рухах диригента з вольовим впливом на виконавців, який сприяє реалізації художнього задуму диригента в живому звучанні.

У процесі навчання в студента слід формувати вміння й навички техніки репетиції з хором. Це здібність та вміння диригента точно реалізовувати в живому звучанні творчий задум композитора, який зафіксований у нотному тексті. Техніка репетирування – це вміння диригента активно впливати на виконавський колектив не тільки за допомогою диригентського апарату, але й за допомогою пояснень, указівок тощо.

Перший етап роботи викладача зі студентом – це клопітка робота за інструментом, присвячена детальному аналізу нотного тексту. В основі свідомого музично-слухового уявлення завжди лежать клопітке аналізування й розуміння нотного тексту. Слід наголосити на значенні володіння фортепіано студентом, адже це запорука засобу аналізу нотного матеріалу, відмінного розуміння нотного тексту. Практика показує, що починати навчання диригентської техніки слід з простих зразків, які відрізняються яскравою емоційною мелодією.

Уся різноманітна діяльність хорового диригента спрямована на роботу над твором. Можна виділити три етапи роботи над хором твором. Це – самостійне вивчення, репетиційна робота з колективом та концертне виконання. Усі ці етапи тісно взаємопов'язані. Перший етап є основою роботи диригента, саме на цьому етапі всебічно вивчається твір, осмислюються деталі репетиційної роботи, закладаються основи виконавського задуму.

Диригентсько-хоровою практикою визначені та стали загальноприйнятими методи самостійної роботи диригента над твором, серед яких можна виділити:

- виконання твору на фортепіано;
- вокально-інтонаційне освоєння музичного тексту;
- диригентсько-хорове засвоєння тексту твору;
- аналіз.

Необхідність аналізу твору як обов'язкової умови підготовки диригента до роботи з хором колективом, успішної виконавської інтерпретації знайшла своє відображення в роботах відомих хорових диригентів П.Г.Чеснокова, М.Даніліна, Г.О.Дмитревського, О.О.Єгорова, К.К.Пігорова, К.Б.Птиці, В.Г.Соколова та ін.

Аналіз хорової партитури сприяє кращому засвоєнню музичного та літературного тексту твору, який диригент повинен знати напам'ять.

Свідоме, на основі всебічного аналізу вивчення партитури відрізняється від механічного запам'ятовування. Аналіз партитури також є необхідним для виявлення технічних, стилістичних, вокальних та інших особливостей твору, виявлення складнощів, які можуть виникнути в процесі розучування та виконання твору.

На основі аналізу твору диригент установлює виконавський план, визначає виразні засоби. Слід сказати, що робота над аналізом партитури значно збагачує загальні й спеціальні знання диригента. Поступове накопичення таких знань є необхідною умовою діяльності диригента. Диригент повинен знати якнайбільше про хоровий твір, тобто виконавська концепція повинна мати гарне теоретичне підґрунтя.

У методичному відношенні велике значення має розробка плану виконавського аналізу. Аналіз партитури повинен торкатися наступного кола питань:

- загальні відомості про твір;
- аналіз літературного тексту;
- аналіз музично-виразних засобів;
- аналіз хорової фактури (вокально-хоровий аналіз);
- розроблення виконавського плану.

Досвідчений диригент фіксує свою увагу на тих окремих деталях твору, які потребують, з його точки зору, особливої роботи. Головна мета диригента – виявлення хорових виконавських засобів, необхідних для розкриття змісту твору.

В аналізі хорової фактури найважливіше значення має визначення конкретних прийомів хорового викладання (хорового письма), а, також, виявлення рис хорового стилю композитора. Це найбільш складні розділи аналізу.

Іншим важливим моментом, який визначає основу виконавської інтерпретації є розуміння виконавцем форми твору. Поняття форми поєднує всі музично-виражальні засоби, які використовує композитор у творі. Практично, під поняттям форми ми розуміємо структуру та будову твору. Слід указати на такий факт, що аналіз форми в традиційному теоретичному розумінні й у розумінні виконавському має дещо різну мету. Для теоретиків аналіз форми, взаємодія форми й змісту є метою дослідження, для виконавця – це тільки встановлення необхідних фактів, які потребують у подальшому практичного творчого осмислення.

Виконавство не терпить установлених рецептів. Особистість музиканта, багатство його внутрішнього світу, образне та емоційне бачення – це ті складові, які ведуть до успіху інтерпретації твору. Конкретні результати аналізу, його якість у кожному окремому випадку залежать від багатьох факторів, головними з яких є загальні музично-теоретичні знання, спеціальні знання з хороведення, досвід диригентсько-хорової роботи, аналітичні здібності й навички. Відомі диригенти наголошують саме на важливості формування в студентів аналітичних навичок, адже для диригента як організатора та керівника

хору раціонально-аналітичні здібності й навички є такими ж важливими, як і емоційно-інтуїтивні якості. Саме в їхньому співвідношенні народжується високий професіоналізм.

Таким чином, диригування як спеціальна дисципліна навчального плану студентів, майбутніх вчителів музики, відіграє значну роль у підготовці спеціалістів до роботи в школі, сприяє розвитку музично-виконавської культури студентів, розвиває в них аналітичні, організаторські здібності та навички спілкування з колективом. Вивчення проблеми диригентської підготовки майбутніх вчителів у наш час потребує значної активізації наукових досягнень, удосконалення процесу диригентської підготовки в сучасних умовах. Ми вважаємо, що диригентсько-хорова підготовка повинна спрямувати майбутніх учителів музики до особистісного розвитку, здатності до індивідуально своєрідного творчого самовираження, адже професійного успіху досягають не тільки і не стільки висококваліфіковані фахівці, скільки яскраві професіонали-особистості, які здатні до індивідуально неповторного самовираження, самостійного своєрідного осмислення й вирішення професійно-педагогічних проблем.

Література

1. **Алиев Ю. Б.** Настольная книга школьного учителя учителя-музыканта. – М., 2002. 2. **Иванов-Радкевич А.** О воспитании дирижёра. – М., 1973. 3. **Дьяченко Н., Котляревський И., Полянський Ю.** Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. – К., 1987. 4. **Смирнова Т. А.** Диригент хору: індивідуальність / Науково-методичні матеріали для студентів та викладачів вищих навчальних закладів. – Вип. 2. – Харків, 2003.

Сбітнева Л. М. Проблема диригентської підготовки майбутніх учителів музики

Стаття присвячена проблемі диригентської підготовки майбутніх учителів музики. Автором підкреслено, що діяльність сучасного вчителя музики неможлива без диригентсько-хорової підготовки, яка передбачає вміння читати хорові партитури, диригувати, володіти методикою розвитку дитячого голосу, знати особливості роботи з дитячим хором. У статті обґрунтовано, що диригування – це складне мистецтво, яке потребує глибоких знань, яскравих музично-виконавських та організаторських здібностей, а підготовка майбутніх учителів потребує значної активізації наукових досягнень та вдосконалення процесу диригентської підготовки в сучасних навчальних закладах.

Ключові слова: диригентська підготовка, учитель музики, дитячий хор.

Сбитнева Л. Н. Проблема дирижерской подготовки будущих учителей музыки

Статья посвящена проблеме дирижёрской подготовки будущих учителей музыки. Автор подчёркивает, что деятельность современного учителя музыки невозможна без дирижёрско-хоровой подготовки. Анализ литературы позволяет автору прийти к выводам о том, что дирижирование является сложным искусством, которое требует от студентов глубоких знаний, ярких исполнительских и организаторских способностей, активизации научных исследований, направленных на усовершенствование процесса дирижёрской подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: дирижерская подготовка, учитель музыки, детский хор.

Sbitneva L. M. Problem of conductor's preparation of future music masters

The article is devoted to the problem of preparation of future music masters in higher educational establishments. Author underlines that activity of modern music master is impossible off vocal and bandleader-choral preparation, which foresees ability to read choral scores, conduct, to own the method of development of child's voice, and, also, knowledge of features of work with child's choir. The analysis of literature allows an author to come to the conclusions, that conducting is a difficult art, which needs thorough knowledges, bright musically performance and volitional qualities, organizational capabilities and allows to come to the conclusions, that the problem of conductor's preparation of future teachers today needs considerable activation of scientific achievements, improvement of process of conductor's preparation in modern educational establishments.

Keywords: conductor's preparation, music master, child's choir.

УДК 378.046-021.61

Т. І. Сердюкова

**ФАХОВЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТИ В СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОГО НАВЧАННЯ**

Основною тенденцією модернізації системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є перехід до системи безперервної освіти, тобто освіти протягом усього життя. Зміст такої системи полягає в постійному задоволенні потреб особистості та суспільства в освітніх послугах, адаптивному управлінні розвитком освітнього середовища, у наданні кожному можливості реалізації власної системи одержання освіти й вибору професії, що користується попитом на ринку праці. Поєднання особистісно орієнтованої педагогіки з безперервною освітою повинно стати основою розвитку безперервної особистісно орієнтованої освіти.

Перехід до ринку помітно підвищив мобільність робочої сили, що збільшило значення сфери зайнятості та перепідготовки кадрів. Рішення таких питань у загальній структурі системи надання освітніх послуг покладається на систему додаткової та післядипломної професійної освіти, яка побудована на принципах безперервної особистісно орієнтованої освіти. Ця система являє собою, як правило, найбільш ринковий сегмент освіти, еластичний у відношенні застосування ринкових механізмів регулювання. Вона гнучко й оперативно реагує на вимоги ринку у відношенні нових знань та вмінь.

У національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове вдосконалення освіти громадян, поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової професії на основі раніше здобутого рівня освітньої та професійної підготовки й набутого практичного досвіду.

Зміст післядипломної освіти визначається на основі вимог суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства, сучасними вимогами до засобів, форм і методів професійної діяльності на основі освітньо-професійних програм відповідного освітнього напрямку та включає широкий спектр фахової, соціальної, організаторської підготовки.

Планування – найважливіший етап процесу організації навчання слухачів у системі післядипломної освіти. Освітні програми навчання повинні відповідати Стандартам підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня, які є обов'язковим документом для вищих навчальних закладів, сприяти формуванню їх особистісних потреб в одержанні необхідних знань.

При плануванні важливим є осмислення процесу навчання всіма його учасниками, формування чіткого уявлення про всі етапи, елементи навчання; осмислення завдань, дій і результатів колективних форм роботи – лекції, семінари, консультативні заняття, презентація, виконання індивідуальних завдань, ділові та імітаційні ігри, круглі столи, тренінги, конференції з обміну досвідом роботи, зустрічі з цікавими людьми, створення проблемних ситуацій і їх розбір. Усі форми навчання дорослих повинні бути пов'язані з метою, видами й методами навчання, а форми контролю – наближені до реальних умов їхнього практичного застосування.

Навчальні програми й плани повинні спрямовувати слухачів на самостійну роботу в організації та реалізації процесу навчання, на вміння вибрати найбільш оптимальні шляхи досягнення мети навчання, які необхідні при організації процесу навчання та організації контролю за його результативністю.

Оскільки система післядипломної освіти – найбільш ринковий сегмент сфери освітніх послуг, то мережу маркетингових досліджень доцільно починати впроваджувати саме в цій системі. Це дозволить

оперативно реагувати на постійні зміни кон'юнктури ринку освітніх послуг, орієнтувати всю діяльність системи післядипломної освіти на потреби особистості та забезпечувати планомірний розвиток суспільства.

Урахування циклічності інформаційних потреб керівництва системи післядипломної освіти регіону повинне знайти місце й застосування в поточному й перспективному плануванні роботи, що позитивно позначиться на прийнятті управлінських рішень стосовно диференціації освітніх послуг, цінової та комунікаційної політики тощо.

Завдання післядипломної освіти полягає не тільки в тому, щоб підготувати хороших спеціалістів, але й щоб озброїти їх новими підходами до навчання, змінити стратегію навчання, яка дозволила б їм безболісно вступати в життя, бути конкурентоспроможними в Європейському просторі.

Безперечно, що різні підходи до трактування особистісно орієнтованої освіти не означають, що вони суперечать один одному чи виключають спільне їх використання; у нашому розумінні вони доповнюють одне одного й розглядають систему навчання з різних боків. Життя занадто різноманітне, воно надає викладачам широке поле діяльності в реалізації цих ідей особистісно орієнтованою освітою здійснюється на конкретних навчальних програмах через приватні методики. Чим більше буде таких індивідуальних підходів, тим цікавіше буде сприйматися сам матеріал і глибше буде його засвоєння, тим більш стійкими будуть пізнавальні інтереси до цього предмета, тим більш успішним буде навчання.

Другим напрямком роботи в системі післядипломної освіти є підвищення кваліфікації. Учителю, який вирішив пройти підвищення кваліфікації при ППО, надається вибір змісту, форм і типів післядипломної освіти залежно від інтересів та можливостей самого вчителя. Оскільки в ППО підвищення кваліфікації відбувається за чотирма формами навчання – стажування, групові курси, підвищення кваліфікації за кореспондентською та дистанційною формами. Стажування в ППО здійснюється з метою вивчення передового досвіду, набуття професійних і організаторських навичок, формування й закріплення на практиці професійних знань, умінь і навичок, отриманих у результаті теоретичної підготовки. Разом із керівником узгоджується програма стажування, форма звітності. За час проходження стажування стажер знайомиться з новинками літератури, відвідує заняття провідних викладачів, отримує консультації.

Стратегічні напрямки модернізації освіти пов'язані не тільки з підготовкою людини до засвоєння знань, а й спрямовані на розвиток умінь самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, виробляти життєво важливі компетенції. Саме цьому сприяють кореспондентська та дистанційна форма підвищення кваліфікації. Кореспондентська форма підвищення кваліфікації дозволяє не виїжджати за межі місця проживання, виконувати завдання самостійно. Пакет завдань складається

із 3 модулів – педагогічного, психологічного й спеціально-предметного. Після виконання завдань учитель готує письмовий звіт про свою роботу й одержує свідоцтво про підвищення кваліфікації. Навчання пов'язане в основному з бажанням підвищити рівень професійної компетенції, самовизначитися в професійній сфері, продовжити загальнокультурний розвиток, що дозволить діяти в ситуаціях невизначеності, бути конкурентноздатними.

Зміст підвищення кваліфікації працівників має бути спрямований на оновлення та поглиблення соціально-гуманітарних та спеціальних фахових знань та вмінь, включаючи аналіз вітчизняного та іноземного досвіду педагогічної освіти. У наш час мають місце сприятливі умови для організації підвищення кваліфікації за дистанційною формою викладачів, оскільки як у державних, так і в комерційних освітніх закладах існують комп'ютерні класи, необхідне телекомунікаційне обладнання, яке б учителі могли використовувати для самоосвіти. Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес та кардинальне реформування системи взагалі, перехід від традиційної авторитарної освіти і фронтальних методів навчання до особистісно орієнтованої технології спонукає вчителів шкіл займатися самоосвітою. І саме мережа Інтернет може швидко допомогти викладачеві знайти необхідну інформацію, бо більшість учителів обтяжені сімейними справами, які не дозволяють їм досить часто відвідувати бібліотеки. Розв'язати таку проблему можна лише шляхом підвищення кваліфікації за дистанційною формою.

Для успішного здійснення основних можливостей організації навчальної діяльності слухачів в умовах дистанційної форми навчання слухач повинен: знати основні принципи функціонування телекомунікаційних систем; знати можливості щодо спілкування та пошуку інформації; знати основи телекомунікаційного етикету; володіти навичками інформаційної „навігації”; уміти працювати з інформаційними ресурсами; мати уявлення про перелік інформаційно-освітніх послуг.

Учитель, проаналізувавши всі форми, вибирає найбільш доцільну. Усі педагогічні цілі мають бути висвітлені в навчально-методичних матеріалах: навчальних планах, програмах, рекомендаціях, методичних указівках. Формування цих цілей – дуже складний процес і залежить від багатьох факторів, неврахування яких негативно впливає на кінцевий результат діяльності.

Складним компонентом професійної самоосвіти має бути усвідомлення педагогом власно творчої індивідуальності. Лише через усвідомлення власної індивідуальності можна досягти єдності педагогічного прийому та особистісних якостей вихователя; лише у випадку їх органічної єдності педагогічна майстерність буде „зростати з особистості педагога”, і тільки тоді здійсниться природна взаємодія вихователя й вихованця. Пізнати себе, свою індивідуальність у

педагогічній діяльності – означає зробити засвоєну теорію і наявний педагогічний досвід надбанням особистості.

Одним із сучасних методів професійної самоосвіти є педагогічний портфоліо – своєрідний методичний портфель, який складається із описів методів роботи, аналізів їх ефективності, найбільш вдалих методичних розробок, прикладів та творчих робіт тощо. Він може включити в себе і документи, що фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.); наукові, творчі роботи, статті відомих науковців, які розкривають і висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власник портфоліо; результати спостережень, психологічні дослідження, конспекти занять, виховних заходів, їх аналіз. Педагогічний портфоліо сприяє систематизації власного досвіду роботи, допомагає вихователю визначити „лінію„ особистісного саморозвитку.

Актуальність розробки особистісно орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників полягає в тому, що суспільство потребує висококваліфікованих фахівців (педагогів, наукових працівників, керівників), здатних усвідомлювати завдання модернізації освіти, перспективи її розвитку, сутність інноваційних процесів, нових теорій, ідей, сучасних технологій, оволодівати знаннями з теорії управління соціальними системами, філософії освіти, соціології та психології особистого розвитку та професійної діяльності, педагогіки, основ ринкової економіки, комп'ютерної грамоти, педагогічної конфліктології, державної, рідної, іноземних мов тощо. Такі розробки потребують якісної підготовки педагогічних працівників упродовж усього життя. Тут посідає система фахового зростання педагогічних кадрів – від кваліфікованого спеціаліста до наукового працівника. Особистісно орієнтоване навчання в системі підвищення кваліфікації може істотно забезпечити якість освіти, задовольнити потреби педагогічних працівників у систематичному вдосконаленні їхнього фахового рівня. Це у свою чергу забезпечить розвиток їхньої професійної кар'єри на засадах професійного вдосконалення. І найголовніше – швидко змінювані потреби суспільства постійно забезпечуватимуть висококваліфіковані педагогічні працівники всіх рівнів. Проблеми полягають не лише у формуванні якісно нових наукових знань (педагогічних, психологічних, соціологічних, економічних тощо), а в самому процесі застосування здобутих слухачами таких у їхній практичній роботі. Отже, саме особистісно орієнтований підхід у підвищенні кваліфікації педагогів доводить, що смислом і метою освіти є людина в постійному розвитку. Усі ці завдання в освіті сприяють формуванню таких якостей спеціаліста, які дозволяють молоді самореалізовуватися у будь-яких умовах.

Література

- 1. Сластенин В. А.** Педагогика : учебное пособие. – М., 2002.
- 2. Чикурова М.** Повышение квалификации кадров в школе // Народное

образование. — 2001. — №7. — С. 3. **3. Особистісно** орієнтована організація післядипломної освіти : збірник тез за матеріалами науково-практичної конференції (Луганськ, 2004 р.) / ред. кол.: Є. М. Хриков та ін. — Луганськ : Альма-матер, 2004. — С. 32. **4. Гаргай В.** Педагог для учителя // Народное образование. — 2002. — №1. — С. 104.

Сердюкова Т. І. Фахове вдосконалення освіти в системі післядипломного навчання

У статті проаналізовано зміст післядипломної освіти та проблема його планування. Визначено актуальність розробки особистісно орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Ключові слова: фахове вдосконалення освіти, система післядипломної освіти, особистісно орієнтоване навчання.

Сердюкова Т. И. Профессиональное совершенствование образования в системе последипломного обучения

В статье проанализировано содержание последипломного образования и проблема его планирования. Определена актуальность разработки личностно ориентированного обучения в системе повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: профессиональное совершенствование образования, система последипломного образования, личностно ориентированное обучение.

Serdykova T. I. Professional perfection of formation in the system of posledyplomnogo education

Maintenance of posledyplomnogo education and problem of his planning is analysed in the article. Actuality of development of the personality oriented teaching in the system of the in-plant training of pedagogical workers is certain.

Key words: professional perfection of education, system of posledyplomnogo education, personality oriented teaching.

УДК 371.134(44),195/199”

Т.Г. Харченко, Л. Баско, Ф. Коте

**ПРОБЛЕМА ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Соціологічні дослідження французьких учених другої половини ХХ століття, присвячені професійній підготовці фахівців у країні,

свідчать про певну еволюцію великої кількості професій, що стосуються людини: медичного персоналу, соціального працівника, журналіста ... і вчителя в тому числі. Щоб відповідати безпрецедентним трансформаціям освітніх систем у досліджуваний період, статус учителя зазнав значної еволюції. У багатьох західноєвропейських країнах до кінця ХХ століття відбувся перехід до якісно іншого типу вчителя: від простого „виконавця” до статусу „професіонала”, здатного не тільки репродукувати знання, але й продукувати їх, тобто суб’єкта й активного учасника не тільки навчального процесу, але й суспільного життя в цілому [14, 14]. Осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти європейських країн сприятиме більш плідному пошуку корисних шляхів удосконалення вітчизняної підготовки педагогічних кадрів.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції (О.Авксентьєва, О.Алексєєва, О.Бажановська, Л.Зязюн, Г.Крючков, Н.Лавриченко, А.Максименко, О.Матієнко, Л.Пуховська, О.Романенко). В історико-педагогічних публікаціях, безсумнівно, аналізуються окремі проблеми, що пов’язані з розвитком професійної підготовки вчителів. Проте особливості індивідуального розвитку вчителів в них викладені описово й стисло.

Мета статті – з’ясувати передумови виникнення та смисл феномену „індивідуальний розвиток учителів” у Франції в другій половині ХХ століття.

Французькі вчені в зазначений період одноставно дійшли висновку про те, що розвиток майбутнього вчителя можливий лише за умови задоволення базових потреб його особистості. „Увага, виявлена людині та її потребам, нам завжди здається такою, що обіцяє успіх”, – стверджує французький філософ П. Рікйор [17]. На його думку, саме вона свідчить про прагнення в освіті до гуманності. Французькі дослідники, які вивчають аспекти гуманізації підготовки вчителів, провели прикладні дослідження, що дозволили вивчити, у чому полягає сутність базових потреб у розвитку особистості майбутнього педагога в його професійному становленні. Розглянемо, що ж спонукало вчених до вивчення цієї проблеми.

Аналіз науково-педагогічних джерел [5; 7; 8] дозволяє нам говорити про те, що у французькій педагогічній освіті в другій половині ХХ століття склалася суперечлива ситуація. З одного боку, зараховані спочатку до спеціалізованих навчальних закладів з підготовки вчителів початкових шкіл під назвою „Нормальні школи” (фр. *Écoles normales*), трохи пізніше до Університетських інститутів з підготовки вчителів (фр. *IUFM*), викладачі в один голос критикували рівень професійної підготовки, який вони отримали в цих навчальних закладах. Вони називали отриману освіту „надмірно теоретичною” або „недостатньо практичною”, „надто віддаленою від самого предмета” [5]. Підготовку в системі початкової педагогічної освіти (фр. *La formation initiale*) вчителі критикували за надмірне оцінювання їхніх знань і вмінь, а також за

слабкий і недостатній рівень професійних знань, отриманих на цьому етапі навчання. Майбутні вчителі або ті, хто вже працював в освіті, не відчували, що вони об'єктивно оцінюються відносно їхніх власних знань і вмінь. Ситуація мала місце як під час навчання в педагогічних навчальних закладах, так і на той момент, коли вони закріпляли чи поновлювали свою педагогічну майстерність у системі неперервної освіти [5]. Ці висловлювання свідчать про незадоволення майбутніх учителів або учителів, які вже працюють, тією роллю, яка їм відводилася в процесі професійної підготовки: вони не вважали себе його активними учасниками.

„Ми були вражені наполегливістю численних скарг і не могли залишитися осторонь; ситуація, що склалася, стала предметом наших спеціальних досліджень”, – відзначає С. Байоке і Е. Брьоз [4]. Як показали результати, незадоволення вчителів рівнем професійної підготовки однакові з покоління в покоління. Учені дійшли висновку, що реформи, спрямовані на поліпшення педагогічної освіти у Франції, насправді ситуацію не змінювали. „Чи не означає це те, що заходи щодо поліпшення системи освіти вчителів мають тільки видимість змін?” – констатує С. Байоке [5, 11].

З вищезгаданих виступів викладачів стосовно рівня їхньої професійної підготовки напрошується цілком очевидний висновок: французьку систему підготовки педагогічних кадрів звинувачували в „інфантилізації” майбутніх учителів. Як результат „інфантилізму” вчителів дослідники виділили їх частий опір змінам, що відбуваються як в освіті, так і в соціумі. Про це свідчать численні нарікання: „Учителі йдуть на перепідготовку, як учні йдуть до школи – покірливі й мовчазні, малоактивні, пасивно сприймаючи інформацію або незадоволено її відкидаючи” [5, 12]. Це зумовлено тим, що в душі своїй вони не хотіли б продовжувати освіту, бути „потурбованими” у своїх стійких знаннях і вміннях. Зіштовхуючись кожен день із змінами, що відбуваються в учнів, з соціальними рухами та з еволюцією знань, учителі несуть відповідальність і за зміни, і за збереження отриманого” [5, 12]. Як бачимо, доросла людина, викладач, учень: широка проблематика в системі освіти, яка „наповнена почуттями”, – точно підмічає С. Байоке [5, 12].

Наступний аналіз особистих очікувань майбутніх учителів від процесу підготовки показав, що педагоги розглядають свою освіту та майбутню професію, головним чином спираючись на академічні критерії, зафіксовані в офіційних документах. Очікування визначаються професійними компетенціями, які є головними для майбутніх учителів педагогічними та реляційними достоїнствами. При цьому відзначимо, що ідея особистого включення, інтегрування до процесу підготовки, з повною відповідальністю й креативністю, а також прийняття до уваги ініціативи суб'єкта, який навчається й формується, майже не була згадана більшістю опитаних. Майбутній педагог розглядає освіту

швидше через призму поставлених цілей, а не як „особистісно-реляційну діалектику” [10, 143].

Отже, зіставляючи різні точки зору, аналізуючи загальний практичний характер професійної підготовки вчителів у другій половині ХХ століття, ми доходимо висновку, що насправді на практиці учень-учитель у педагогічному процесі був представлений частково, відсторонений від справи й власного людського смислу. У ході навчання майбутніх учителів акцент робився на професійному аспекті в сенсі набуття знань і вмінь. Разом з тим, французькі дослідники все більш наполегливо підкреслювали думку, що, не дивлячись на те, що професія вчителя в цілому розглядається як така, якій властиво співробітництво й робота в групах, особливості необхідних видів робіт усе частіше висувають на перший план особистий та індивідуальний аспекти, а не взаємне навчання студентів. Стосовно ж індивідуального підходу в розвитку майбутнього педагога, як цілком справедливо помітила В. Гуйо, то він скоріше до цих пір сприяв розвитку індивідуалізму, оскільки переважно розглядався як індивідуальна робота студентів. Груповій роботі або ж поняттю співробітництва не надавалося потрібного значення [10, 143]. Саме така ситуація, на нашу думку, була однією з істотних причин кризового стану сфери педагогічної освіти у Франції в 60 – 70-х роках ХХ століття.

Однак, протиріччя, що склалися, слугували початком нового етапу в розвитку французької системи підготовки вчителів, віднині зорієнтованої на створення умов для індивідуального розвитку особистості педагога через задоволення його базових потреб. Давайте простежимо, у чому ж полягають особливості індивідуального розвитку майбутнього вчителя у Франції в останні десятиліття ХХ століття. Перш за все відзначимо, що французька філософсько-педагогічна думка 80 – 90-х років значно актуалізує проблему індивідуалізації навчання. Вона намагається взяти до уваги особливості розвитку кожного індивіда в процесі професійної підготовки вчителів, і розглядає цей підхід в якості одного з аспектів гуманізації педагогічної освіти.

Якщо ми звернемося до історії французької педосвіти, то побачимо, що в 1986 році викладачі, випускники Нормальних шкіл, були прийняті на роботу згідно з новими правилами. Ці правила повинні були сприяти істотним змінам у контингенті майбутніх учителів. Зміни були викликані зростаючою кількістю учнів у французьких школах. Національний проект „Школа до 2000 року” (фр. L'école de l'an 2000), реагуючи на збільшення числа та розмаїття контингенту школярів указував на необхідність підготовки великої кількості учителів і на більш високому професійному рівні. Ці заходи, на думку французької педагогічної громадськості, дозволили б шкільній системі більш успішно адаптуватися до загального рівня знань і краще відповідати соціальним та економічним вимогам французького суспільства напередодні ХХІ століття.

Нововведення полягало в тому, що для вступу до Нормальних шкіл кандидати, маючи диплом про загальну університетську освіту (DEUG: Diplôme d'Etudes Universitaires Générales) або інший, рівноцінний йому, повинні були записатися й витримати конкурсний іспит з набору на державну службу (фр. Concours de recrutement). При цьому особи, які вже працюють у системі освіти, яка вважається держслужбою, складають закритий конкурсний іспит з набору вчителів (фр. Concours interne). А всі бажаючі, хто не має педагогічного досвіду, при наявності необхідних дипломів, складають відкритий іспит (фр. Concours externe).

Як бачимо, якщо раніше освіта вчителів здійснювалася на основі диплома бакалавра (укр. – атестат про закінчену середню освіту / фр. бакалавр), то Офіційний декрет від 14 березня 1986 (фр. Décret officiel du 14 mars 1986) утверджував систему педагогічної освіти в межах вищої освіти. Майбутні вчителі відтепер отримували педагогічну освіту за спеціальністю на базі університетського диплома. Уведенням відкритого конкурсного іспиту були змінені й спрощені вікові вимоги до претендентів, які бажають отримати диплом учителя. Але на цьому реформування не закінчилося. Ми знаємо, що Програмний Закон про загальні принципи організації системи освіти (фр. Loi d'orientation du 10.07.1989) створив Університетські інститути з професійної підготовки вчителів [1].

У доповіді „Створення нового ходу розвитку підготовки вчителів” від 10 жовтня 1989 року, розробленій на запит міністра національної освіти Франції Л.Жоспена (L.Jospin), керівник проекту Д.Бансель (D.Bancel), ректор одного з французьких навчальних округів стверджує, що здійснення професійної підготовки майбутніх учителів на базі диплома бакалавра й ліценціата (bac + 3), з наступною професійною дворічною підготовкою в Університетському інституті з підготовки вчителів відбилося б в їхньому новому, більш продуманому, більш ефективному, більш критичному, а також більш особистісному й індивідуальному ставленні до своєї професії, оскільки, приходячи в освіту вже з університетським дипломом фахівця з певної дисципліни та зі своїм життєвим особистим досвідом, ці дорослі люди, більше старшого віку, ніж раніше, повинні були обов'язково додати до вже засвоєних специфічних, екзистенційних і, доволі часто, професійних знань, свій новий професійний індивідуальний образ і самобутність [6].

Розглянемо, що ж французькі вчені розуміють під індивідуалізацією педагогічної освіти; наскільки, на їх думку, можна індивідуалізувати професійну освіту; і як зобов'язують цілі професійної освіти враховувати особистісні відмінності?

У країні в цей період були проведені два національних симпозиуми з проблем підготовки вчителів (фр. Le Colloque National sur la formation des enseignants – AECSE). Один з них „Індивідуалізація в процесі освіти” проходив у Ліоні в 1991 році [12]; другий „Допрофесійна

та професійна освіта вчителів: проблема індивідуалізації” – у Греноблі в 1993 році [9]. Усі французькі вчені, які брали участь у симпозиумах, одностайні в тому, що індивідуалізація є одночасно і метою, і засобом процесу підготовки педагогічних кадрів.

„Тема виділення особистості за її індивідуальними властивостями в освіті зацікавила мене своєю новизною”, – говорить одна з учасниць названих симпозиумів В. Гуйо [10, 145]. „Більша частина мого навчання в школі та в університеті проходила за трансмісійною моделлю, як оберталася навколо процесу викласти-вивчити, щоб добре скласти іспит. Іноді я відчувала нудьгу й незацікавленість у ході мого навчання, тому я хочу здійснювати освітню діяльність, у першу чергу, з надією, що я зможу передати знання, близьке особистості учня. Так у мене з’явилася необхідність надати можливість краще себе зрозуміти як людину, яка бере участь у процесі освіти” [10, 145]. Як бачимо, В. Гуйо наполегливо підкреслює думку про те, що для того, щоб викладач зміг здійснювати особистісно орієнтоване навчання своїх учнів, він повинен понад усе зрозуміти себе як індивідуальну самотню особистість. „Індивідуальність соціалізованої особистості формується одночасно через взаєморозуміння з іншими індивідами через мовлення та через інтросуб’єктивне й біографічне розуміння себе” [11].

Отже, у процесі підготовки індивід переживає внутрішні трансформації й перебудовується, беручи до уваги при цьому зовнішні елементи. Кожна людина має свої розумові, емоційні й конативні (пов’язані із силою волі або темпераментом) особливості, сукупність яких визначає її як особистість. Кожна людина є схожою на інших членів габітусу й у той же час відрізняється від інших, завдяки унікальності отриманого нею досвіду. Крім біологічного чинника, значну роль у становленні особистості відіграють психологічні й соціологічні умови її розвитку. Особливо серед них В. Гуйо виділяє поняття відповідальності, яке передбачає особисті зобов’язання; поняття поваги, що висловлюються різними зовнішніми проявами стосовно іншої людини на знак поваги, визнання особистості гідною, поняття щирості стосовно виховання, повинна проявлятися як вимога правди (вона передбачає довіру стосовно себе й навколишніх і містить у собі необхідність самоаналізу, у разі запобігання невідповідності сказаного й неказаного, що може погіршити відносини й уповільнити позитивну соціальну інтеграцію); поняття ініціативи й творчості: індивідуалізація підготовки неминуче передбачає дистанціювання суб’єкта з метою формування критичного ставлення до теоретичних і практичних досягнень у сфері освіти; поняття автономії, що означає вміння відповідально підходити до здійснення вибору. Поняття персоналізації в цьому випадку відбивається як на пізнавальному й емоційному рівнях, так і на рівні соціально-культурних елементів, які формують людину: людина може самостверджуватися в особистих відносинах зі своїми почуттями,

мотивами, бажаннями, планами, вибором, а також знаннями й уміннями, що вимагаються її професією [10, с. 136].

Ці міркування впритул підводять до проблеми персоналізації (фр. *La personnalisation*) в розвитку майбутнього педагога. Однак велика кількість учених, і у французькій педагогіці, і у вітчизняній, поняття „індивідуалізація” й „персоналізація” освіти називають амбігуентними. Спроба „персоналізувати професійну освіту” може здатися, на перший погляд, як протиріччя або навіть парадокс, своєрідний виклик індивідуалізації. Або ж це просто гра слів? – задається питанням С. Байоке [3, с. 30]. „Можливо навіть, що це плеоназм: чи не є будь-яке навчання обов’язково персоналізованим і кожен, як може, здобуває знання з того, що йому запропоноване?” [3, с. 30].

Але кожне з цих понять має своє значення. І з нашої точки зору, їх дослідження буде сприяти більш глибокому розумінню феномена „індивідуальний розвиток майбутнього педагога”. Спробуємо в цьому розібратися разом з ученими – учасниками згаданих нами раніше національних симпозіумів, які проходили в м. Ліоні (1991) і м. Греноблі (1993). Рухаючись від „індивідуалізації” до „персоналізації”, від одного до іншого з аспектів гуманізації початкової підготовки майбутніх учителів, французькі вчені С. Байоке (*Simone Baillauquès*), Ж.-П. Бенішу (*Jean-Pierre Bénichou*), Д. Бертран (*Danielle Bertrand*), Д. Бютифан (*Danielle Buttifant*), Р. Дерво (*Raymonde Derveaux*), Д. Девітерн (*Dominique Deviterne*), П.-А. Дюпюї (*Pierre-André Dupuis*), Ж. Феррі (*Gilles Ferry*), В. Гуйо (*Valérie Guillaud*), А. Гійо (*Agnès Guillot*), Н. Ерман (*Nicole Hermant*), М. Кампф (*Marthe Kempf*), К. Лерей (*Christian Leray*), Ж.-Н. Робер (*Jean-Noël Robert*), Ж. Русвоаль (*Jacques Rousvoal*), Ф. Турньє (*Frédéric Tournier*) розглянули й вивчили сутність понять „індивідуалізація” та „персоналізація” в процесі підготовки майбутніх учителів, виходячи з істотних змін, що відбулися у французькій педосвіті у 80 – 90-х роках ХХ століття.

На наш погляд, вельми цікаві розмірковування С. Байоке стосовно пошуку відповіді на питання про те, як перейти від „раз і назавжди встановленої процедури навчання”, де учень-учитель є абсолютним об’єктом своєї освіти, до суб’єктивного процесу, як під час професійної підготовки, так і згодом у суспільстві в цілому? [3, 17-41]. Її точка зору полягає в такому. Соціально-економічні зміни в країні спричинили зміни в педосвіті й призвели до диверсифікації контингенту людей, які бажають отримати професію вчителя. Перш за все, змінився вік стажерів, їхній попередній досвід, рівень знань, професійна орієнтація. Ці складові характеристики контингенту учнів-учителів зумовили необхідність уведення такого явища, як „варіативність” у систему професійної педагогічної підготовки. Таким чином, варіативність ми можемо назвати різновидом процесу індивідуалізації підготовки вчителів. Однак, сама по собі варіативність навчального процесу ще не говорить про те, що майбутній учитель стає реальним

суб'єктом своєї підготовки. Тому ми згодні з пані С. Байоке, яка вважає, що для усвідомлення особливостей індивідуального розвитку майбутнього педагога нам слід розрізнити значення таких понять, як „індивідуалізація” (фр. L'individualisation) і „персоналізація” (фр. La personnalisation), що є аспектами гуманізації процесу підготовки педагогічних кадрів у Франції.

Персоналізація освіти відбувається по інший бік від її індивідуалізації, – стверджує французька дослідниця [3, 29]. Обидва явища розглядають того, хто навчається, в його цілісності та своєрідності. Звертається увага педагогів і методистів на знання й компетенції, наявних уже в учнів, студентів або вчителів, які вони накопичили під час навчання або на практиці; і той факт, що ці знання є в усіх різними. Однак, у той час, як учитель-наставник, беручи до уваги різницю, яку він відзначає в учнів, може спробувати диференціювати свою роботу, той, хто навчається, хто займається самоосвітою, персоналізує свої дії, тобто пристосовує їх до своїх потреб. Учень приймає пропозиції, які йому пропонують з урахуванням своїх здібностей, цілей і особистого досвіду [3, с. 29]. При цьому, вважає С. Байоке, „особистий досвід є сутністю в ніші вироблення знань і „вибору” відносин і цінностей. Цей досвід дає смисл і забарвлює „персоналізацію навчання” [3, с. 36]. Отже, перспектива персоналізації призводить до розгляду учня-учителя в якості конкретного й можливого суб'єкта та активного учасника педагогічного процесу. Персоналізація, – підкреслює С. Байоке, – у першу чергу, „вимагає усвідомлення або навіть проекту пристосування (фр. De l'appropriation) ...” [3, с. 29-30].

З іншого боку, розмірковує дослідниця, як зробити так, щоб цілі професійного навчання ефективно превалювали над індивідуалістичною тенденцією? Говорячи про педагогічну освіту, не варто забувати про те, що, крім визнання за суб'єктом його прав, необхідно також визнати за ним здатність нести відповідальність за себе й свій вибір під час навчання. Нам здається резонною думка С. Байоке про те, що відчуття повноважень та почуття обов'язку переплітаються настільки складно, що їм загрожує повне спотворення, до тих пір, поки вони нав'язуються навчальним закладом [3, с. 30].

Подібна позиція висловлюється і в інших працях, що стосується проблеми підготовки вчителів. Зокрема Д. Поссоз (D.Possoz) у своїй науковій статті „Полісемія термінів: „індивідуалізація” й „персоналізація підготовки” [16] послідовно проводить думку про те, що поняття „індивідуалізація” використовується як для позначення всього шкільного й професійного шляху індивідуума, так і для позначення конкретного вибору, який він робить або який запрограмований для нього в спеціально організованому педагогічному процесі, що свідомо здійснюється. Індивідуум засвоює модулі або, на більш тонкому рівні, елементи, або різновиди, які доведуть його з пункту А до пункту Б. У першому випадку, говорить учений, мова піде швидше про

індивідуальні маршрути навчання (фр. Les itinéraires individuels de formation). Два інших позначають більш фрагментарно способи індивідуалізованого навчання (фр. Les parcours d'apprentissages individualisés). В останньому випадку ситуація далека від того, щоб бути однаковою для всіх. Вона залежить від статусу того, хто навчається, щирості й мотивації в його виборі тощо. Отже, лише тонкий нюанс в їх різниці ґрунтується на використанні слів. Однак Д. Поссоз іде далі у своїх дослідженнях і висуває гіпотезу про те, що більш детальний аналіз здатний зробити ці поняття суперечливими.

Давайте простежимо за міркуваннями французького вченого. Він говорить, що індивідуалізувати, персоналізувати: два цих проекти перекликаються в тому, що вони обидва враховують різницю між тими, хто навчається, і спираються на їх своєрідність. Загальні моменти, що містяться в цих термінах, проявляються також у відмові від „тоталітарного” викладання та винятково фронтального й колективного типів передавання знань. Така позиція зумовлена тим, що проста ретрансляція знань позиціонує того, хто навчається, в якості об'єкта педагогічного процесу, який розміщується в одній і тій же площині, що й інші, залучені до одного й того ж змісту освіти, до однакових ритмів засвоєння знань, до однакових цілей набуття знань.

Це повністю йде в розріз з гуманістичним підходом, для якого дотримання різниць і персональної самоідентифікації є вищою цінністю. „Гуманістична педагогіка” видає себе як центровану на „суб'єктах, які мають мотивацію”. Вона звертається до них в очікуванні когнітивних зусиль. Їй спирається на аргумент різниці й підкріплює висування її на перший план з точки зору отримання знань і тими, й іншими, з точки зору їхніх інтересів, здібностей та способів отримати знання. Вона підтримує когнітивні конструкції. Вона здатна закликати до обміну та до співробітництва між тими, хто навчається [16].

З іншого боку, деякі французькі вчені вважають, що педагогіка, яка підтверджує різницю в учнів, завдяки впровадженню індивідуалізації навчання, „педагогічної диференціації”, може призвести до того, що між рівнями тих, хто навчається, виникнуть серйозні розходження. На практиці педагоги шукали відповідь на питання: як досягти за один і той же час подібні цілі, не порушуючи нічийого ритму? У той же час, Ф. Мерйо [13] і Ж. Аванзіні [2] закликають помітити, що для того, щоб бути гуманістичним, проект педагогічної індивідуалізації не зобов'язаний мати демократичний образ. У зв'язку з цим, Д. Поссоз говорить: „Тут ми відзначали напруження між двома підкресленими концепціями й таке поєднання, яке може містити двоякість і навіть цинізм” [16, 37]. Урешті-решт, названі автори, спільно з Ф. Перрену [15], викривають намір „педагогічного дарвінізму”, який призводить „до формування й просування еліти”. Педагогічна диференціація піднімає, отже, питання про відповідну ідентифікацію розмаїття діючих осіб педагогічного процесу й визначення його змісту, цінностей, цілей.

Проблема, яка постає перед тими, хто навчається, – це необхідність у позначенні своєї різниці від інших. Іноді це відбувається на шкоду креативному запуску, який, у свою чергу, у тій чи іншій галузі відрізняє його від інших і наближає його до інших: для соціокогнітивного співробітництва [16].

Усебічну та обґрунтовану різницю у вживанні термінів „індивідуалізація” та „персоналізація” представив у своїй роботі „Офіційний принцип персоналізації” заступник директора УППУ академії Пікарді Ф. Турньє [18]. Думку про двоякість принципу персоналізації він обґрунтовує такими аргументами. Перш за все, автор цілком справедливо вказує на те, що сам термін „персоналізація” не дуже часто вживається в офіційних текстах і більш поширений як стилістичний варіант „індивідуалізації”. Однак, розмірковує Ф. Турньє, наявні всі підстави для різниці цих значень: уживання або першого, або другого орієнтує на різні концепції навчання. У першому випадку „підготовка” в контексті циркуляра зазвичай має інституціональний та об’єктивний характер. Але вона також може мати й інший зміст: особистісний і суб’єктивний, тобто персоналізований. Учений погоджується з позицією Ж. Феррі, який у виступі „До питання про індивідуалізацію” на симпозіумі в Греноблі висловлює свою точку зору: індивідуалізація – проблема, що стосується діяльності з організації процесу навчання вчителів-учнів, механізмів або процедур, а не самого процесу підготовки. Освіта майбутніх учителів як процес особистісного розвитку не може не бути індивідуальною. Він вважає, що краще б було говорити про індивідуалізацію освітнього маршруту кожного студента. Тим часом, сама підготовка може мати на меті дозволити тим, хто навчається, „навчатися дійсно самостійно”, тобто сприяти „індивідуальному” персональному навчанню в його „емфатичному” значенні. Таким чином, робить висновок Ф. Турньє, насправді ми маємо справу з двома принципами, що відповідають двоякості парадигм, уже достатньо добре встановлених у проблематиці й практиці неперервного навчання дорослих: „індивідуалізація освітнього маршруту” (фр. *L' Individualisation des parcours*) і „персоналізація підготовки”, тобто спрямованість на кожну окрему людину (фр. *La Personnalisation de la formation*) [18].

Ф. Турньє говорить про те, що кожна парадигма відповідає певній проблематиці навчання. Перша парадигма напряму пов’язана з фактом розмаїття, тобто варіативністю педосвіти. У цьому випадку йдеться про те, щоб покінчити з поширеним ідентифікуючим стилем навчання в педагогічних навчальних закладах, який ґрунтувався на антидиференційному універсалізмі, що запобігає сприйняттю людей такими, якими вони є. Індивідуалізація в такому вигляді є такою диференціацією освітнього маршруту, план якого повинен і може бути інституціонально формалізований, ґрунтуючись одночасно на індивідуалізованих і різних варіантах професійної підготовки. Її мета –

адаптувати цілі підготовки до розмаїття курсів, які проходять, отриманих досвіду й знань студентів і стажерів.

Проблематика, що відповідає другій парадигмі, тобто персоналізації педагогічної освіти, стосується ставлення суб'єкта до самого процесу підготовки. У цьому випадку термін „персоналізація”, звичайно, є більш доречним, – зазначає Ф. Турньє [18].

Отже, аналіз наукових джерел із проблеми дослідження дозволяє нам зробити висновок: нагальна необхідність індивідуалізувати процес підготовки вчителів була зумовлена понад усе соціально-економічними змінами, що відбулися у французькому суспільстві в досліджуваній період. Збільшення кількості школярів, контингент яких у результаті імміграційної політики французької республіки став вельми різноманітним, і, як наслідок, з'явилася потреба держави в підготовці великої кількості викладачів з більш високим рівнем професійної підготовки. У зв'язку з цим, у французькій педагогічній освіті в 80 – 90-х роках ХХ століття з'являється феномен „індивідуальний розвиток майбутнього педагога” (фр. *Le développement individuel de l'éducateur*). Його мета полягає не в тому, щоб „сформувати” особистість учителя, а в тому, щоб створити умови для її індивідуального розвитку, тобто допомогти розвинути особистості педагога відповідно до його базових потреб.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити детальний аналіз особливостей індивідуального розвитку майбутніх вчителів у Франції в другій половині ХХ століття. Тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні змісту, форм і методів індивідуальної підготовки французьких учителів у зазначений період.

Література

- 1. Габріель Ф.** Основні етапи становлення та розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у Франції / Ф. Габріель, В. Курило, Т. Харченко // *Освіта Донбасу*. – 2008. – № 4 (129). – С. 68–76.
- 2. Avanzini G.** Pourquoi l'individualisation? L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation // *Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE*. – Lyon : Université. L. Lumière, 1989. – P. 33–42.
- 3. Baillauguès S.** De la modulation à une personnalisation de la formation initiale : histoire d'une recherche, chemins de réflexion // Baillauguès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. *La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles*. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p.
- 4. Baillauguès S., Breuse E.** *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. – Paris : éd. ESF, 1993.
- 5. Baillauguès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F.** *La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles*. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p.
- 6. Bancel D.** *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. – Paris : MEN, 1989.
- 7. Blanchard-Laville C., Nadot S.** *Malaise dans la formation des enseignants*. – L'Harmattan, 2000. –

278 p. **8. Esteve J.**, Fracchia F. Le malaise des enseignants // Revue Française de Pédagogie. – № 84. – 1988. – P. 45 – 56. **9. Formation** préprofessionnelle et professionnelle des enseignants : La question de l'individualisation : Actes du Colloque national sur la formation des enseignants /3–4 décembre 1993/. – Grenoble : ARCUFEF, 1993. **10. Guillaud V.** Les attentes et les espérances de formation chez les futurs enseignants en formation à l'IUFM // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – P. 135–147. **11. Habermas J.** La pensée postmétaphisique. Essais philosophiques. – Paris : Armand Colin, 1993. **12. Individualiser** les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. **13. Meirieu Ph.** Individualisation. Différenciation, Personnalisation, etc., de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. – P. 9–33. **14. Paquay L.**, Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences? – Paris, 1996. – 268 p. **15. Perrenoud Ph.** Individualisation et institution de formation. Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. **16. Possoz D.** Des expressions polysémiques : „individualisation”, „personnalisation de la formation. – Actualité de la formation permanente. – № 114. – 1991. **17. Ricœur P.** „Meurt le personnalisme, revient la personne”. Lecture 2 : La contrée des philosophes. – Paris : Seuil, 1983. **18. Tournier F.** Le principe officiel de personnalisation // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p.

Харченко Т. Г., Баско Л., Коте Ф. Проблема індивідуального розвитку майбутніх учителів у французькій педагогічній теорії другої половини ХХ століття

У статті з'ясовано передумови виникнення та сутність феномену „індивідуальний розвиток учителів” у Франції в другій половині ХХ століття.

Ключові слова: індивідуальний розвиток, майбутній учитель, французька педагогічна теорія.

Харченко Т. Г., Баско Л., Котэ Ф. Проблема индивидуального развития будущих учителей во французской педагогической теории второй половины ХХ века

В статье выяснено предпосылки возникновения и смысл феномену „индивидуальное развитие учителей” во Франции во второй половине ХХ века.

Ключевые слова: индивидуальное развитие, будущий учитель, французская педагогическая теория.

Kharchenko T. G., Basko L., Kote F. Problem individual development of future teachers in the French pedagogical theory of the second half of XX age

In the article pre-conditions of origin and sense are found out to the phenomenon „individual development of teachers" in France in the second half of XX age.

Keywords: individual development, future teacher, French pedagogical theory.

УДК 371.13

О. В. Чепка

**ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Нова парадигма освіти, зумовлена переорієнтацією суспільного поступу на розвиток людини, усвідомлення того, що тільки вона є метою будь-якого проекту соціального розвитку держави, актуалізують науковий аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя.

Правомірність такої думки набула підтвердження в науковому доробку С.Гончаренка, О.Пехоти, Н.Побірченко, О.Савченко, А.Хомич, Л.Хоружи та ін.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні закріплені положення про те, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Розробка нових підходів до професійно-педагогічної освіти реалізується в контексті провідних положень Болонського процесу, згідно з якими підготовка майбутніх учителів як компетентних фахівців покликана ввести студентів у світ педагогічних цінностей, допомогти їм оволодіти базовими основами педагогічної культури, сформувати суб'єктивні властивості особистості.

Вагоме місце з-поміж знань, умінь і навичок, яких мають набути майбутні вчителі в процесі навчання в університеті, посідають ті, що пов'язані з методикою здійснення навчально-виховного процесу з учнями. Водночас сьогодні у цій царині існують певні суперечності, зумовлені різними підходами до визначення сутності цієї діяльності, що склалися історично. Крім того, активні інноваційні процеси, які мають місце в соціально-політичній та економічній сферах українського суспільства, висувають на перший план завдання критичного перегляду узвичаєних вітчизняних і зарубіжних методів і педагогічних технологій навчання і виховання школярів.

З огляду на це, особливої значущості набуває теза про необхідність навчання майбутніх учителів адекватно уявляти можливості

і межі застосування методів навчання і виховання, педагогічних технологій, бачити за зовнішнім проявом їх доцільності внутрішню сутність особистісних змін, яких дитина зазнає у процесі взаємодії з учителем, прогнозувати дійсні результати їх реалізації [10, с.12].

Іншими словами, учитель має бути живою, відкритою для спостереження лабораторією думок, поглядів, оцінок, учинків. Деяка обов'язковість такого роду настанов визначається тими кардинальними змінами місця школи і, звичайно, учителя в житті сучасного учня. Йдеться передусім про актуальність зусиль, спрямованих на підтримку авторитету вчителя через те, що об'єктивно він не виступає, як раніше, основним джерелом наукових, соціальних, політичних та інших знань. Проте слід розрізняти піклування про авторитет з метою авторитарного управління і піклування про неформальний авторитет як психологічний інструмент залучення учні до співпраці. У гуманістично орієнтованому педагогічному процесі останньому слід надати принципову перевагу. За психологічним змістом цей авторитет є близьким не стільки до „авторитету адміністративних повноважень учителя, застосування їх як певної влади у відносинах з учнями, скільки до влади авторитету особистості і вчителя як людини” [7, с.25].

Вирішення цих питань вимагає внесення змін у зміст, підходи до підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Найперша зміна пов'язана з гуманізацією навчального процесу в педагогічних ВНЗ. Гуманізація передбачає базування на підході до особистості з оптимістичною гіпотезою суб'єкт – суб'єктних відносин і спирається на розвивальні особистісні сенси навчання. У цьому контексті не можна не згадати слова Л.Виготського, який стверджував, що в центр освітнього процесу слід висувати не навчальну програму, навіть не студента, а „зустріч” студента з його ідеальним образом, якому сам студент прагне відповідати, а викладач допомагати йому в цьому [2].

Інструментувати навчання як діяльність, що вільно обирається студентом, означає, по-перше, створювати найкращі умови для його цілеспрямованого, соціального й професійного розвитку, а, по-друге, управляти цим процесом відповідно до потреб внутрішніх сил з позицій самого студента, його інтересів [3, с.16].

Викладачі мають навчитися „запускати механізми” самореалізації студента, необхідні для розвитку його самобутнього особистісного образу, безпечної взаємодії з іншими людьми, з культурою, сприяти гармонізації його провідних відносин. У цьому полягає мета особистісно орієнтованої освіти, яка є визнаною і педагогічною наукою, і педагогічною практикою. Адже спрямованість вищої школи лише на засвоєння студентами готових знань та їх репродукування не відповідає завданням розвитку індивіда як засвоєвача і користувача людських цінностей. Це лише „передумова постановки і реалізації важливішого із завдань сучасної освіти – розвитку особистості як творця нових цінностей суспільства” [8, с.9].

Особистісний підхід ґрунтується на сукупності концептуальних уявлень про педагогічну діяльність, її цільові настанови, методико-психодіагностичні та психолого-технологічні засоби, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах чинної системи освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що методологічною основою особистісно орієнтованого підходу є положення про онтологічний розвиток, згідно з яким людина поступово рухається до розкриття всіх якостей, закладених у ній природою. Цей підхід передбачає звільнення освіти від функціоналізму. Адже особистість постає тут як цілісність, будь-які прояви якої (стани, властивості, дії, вчинки) зумовлені внутрішньою її сутністю.

Через визначення відмінностей між врахуванням індивідуальних особливостей учнів, за якими вони відрізняються один від одного, та особистісним підходом підходить до розкриття сутності останнього І.Кон. На його думку, особистісний підхід – це передусім, послідовне завжди і в усьому ставлення до дитини як до особистості, „відповідального і самоусвідомлюваного суб'єкта діяльності” [4, с.179-192].

У працях І.Якиманської особистісно орієнтований підхід розглядається з позиції визнання того, хто навчається, суб'єктом пізнання. Це передбачає вибудову навчального процесу на основі його пізнавального досвіду, здібностей, інтересів через надання можливостей для самореалізації в навчальній діяльності та поведінці [11].

Основоположним принципом особистісно орієнтованого навчання є принцип природовідповідності. До його визначальних ознак зараховують: створення максимально сприятливих умов для прояву природних здібностей особистості; детермінацію методів навчання не тільки змістом освіти, а й природними здібностями особистості, своєрідністю її суб'єктивного досвіду у сприйнятті, засвоєнні та використанні інформації; визнання фундаментальною основою виховного процесу – формування у студентів загальнолюдських цінностей; встановлення обсягу матеріалу, що вивчається, термінів навчання на основі індивідуальних здібностей (інтересів, здатностей, уподобань, запитів); спрямованість на всебічний розвиток; самоконтроль, самокорекцію, самореалізацію [6, с.12 – 13].

Ґрунтуючись на тезі про те, що особистість – це „суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та сучасної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формується і виявляється у діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом” [9, с.25], В.Рибалка виокремлює головні методичні компоненти, дотримання яких забезпечує дійовість особистісно орієнтованого підходу.

Перший компонент передбачає сформованість цілісного наукового уявлення про особистість, розуміння її психологічної

структури, в „контексті якої доцільно розглядати психічні функції, якості, властивості індивіда у взаємозв'язку між собою” [9, с.12]. Врахування цього компонента дає змогу адекватно зрозуміти природу особистості, подолати однобічність, характерну для традиційного навчально-виховного процесу, репрезентувати ставлення, в основу якого покладається почуття поваги, визнання цінності іншого.

Другий компонент включає спеціальний діагностичний інструментарій, що створює сприятливі умови для вивчення кожного окремого студента: пізнання не окремих властивостей його особистості, а їх сукупності, що становить певну цілісність. Важливість цього компонента зумовлена тим, що „саме таке сполучення психічних властивостей утворює своєрідність особистості дитини” [9, с.12].

Третій компонент передбачає втілення особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес, у його зміст і методи.

Наголошуючи на важливості впровадження у навчальний процес особистісно орієнтованого підходу, В.Васильєв обґрунтовує це тим, що будь-яка психічна властивість людини не може існувати поза контекстом цілісної особистості, поза системою мотивів її поведінки, ставлення до дійсності, її переживань, переконань тощо. Вона „змінює свій зміст та побудову залежно від того, в якій структурі особистості вона дана, тобто залежно від тих цілей і завдань, які ставить перед собою особистість, від її поглядів та переконань, від зв'язку з іншими властивостями суб'єктів” [1, с.41].

Процесуальний аспект особистісно орієнтованого навчання виявляється в зміні мотивації засвоєння та використанні знань: зі способу лише „добування нових знань” на спосіб самоствердження через використання цих знань на практиці. Самоствердження є необхідним компонентом „розумової продуктивної праці” [5, с.64].

Процес навчання в університеті має бути організований таким чином, щоб активізувати механізм особистісного розвитку кожного студента. На думку О.Пехоти та А.Старевої, цього можна досягти за умов використання особистісно орієнтованих засобів і методів організації навчального процесу: створення особистісно стверджуючих ситуацій, перенесення спілкування у діалогічну площину, формування позитивних образів „Я”, створення ситуацій успіху, зміни позиції викладача стосовно студента [8, с.57].

Особистісно орієнтоване навчання передбачає створення відповідного освітнього середовища. Це потребує, з одного боку, демократизації стосунків між викладачем та студентом, а з іншого, – активізації ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей та якостей, посилення його суб'єктивних функцій. Результатом такого навчання має стати формування у студента певного особистісного утворення, що включає такі компоненти:

– цілемотиваційний (забезпечує формування особистісно

орієнтованих цілей і мотивів майбутньої професійної діяльності);

– змістовий (визначає необхідну систему відповідних знань);

– операційний (забезпечує формування вмінь і навичок організації особистісно орієнтованого навчання і виховання школярів);

– інтеграційний (формує вміння проводити особистісно орієнтовані уроки, здійснювати особистісно орієнтовану виховну діяльність за індивідуально прийнятною методикою) [8, с.165].

Формами такого навчання визначаються особистісно орієнтовані лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, педагогічну практику та самостійну роботу.

Педагогічному доцільними методами вважаються „ситуації успіху”, навчальні ситуації, диспути, діалоги, полілоги, рольові ігри, педагогічні тренінги.

До ефективних засобів реалізації цих форм і методів зараховують: налагодження системних зв'язків між школою і педагогічним університетом, створення дидактичних матеріалів з дисциплін педагогічного циклу.

Таким чином, якщо традиційне навчання студентів зорієнтоване на авторитарну передачу знань і цінностей, то особистісно орієнтоване актуалізує їх залучення до світу ідей, ідеалів і цінностей. Воно реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Література

- 1. Васильев В. Л.** Юридическая психология : учебник для вузов / В. Л. Васильев. – М. : Юрид. лит-ра, 1991. – 464 с.
- 2. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1926.
- 3. Дружинина Г. А.** Теоретические основы повышения качества образования студентов университетов / Г. А. Дружинина // Январский педагогические чтения: методология, теория и практика повышения качества образования в современных условиях. – Симферополь, 2005. – С. 16 – 19.
- 4. Кон И. С.** Психология старшеклассника : пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – С. 179–192.
- 5. Лутай В. С.** Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Центр „Магістр – S”, 1996. – 256 с.
- 6. Максимова С. Ю.** Проблемы проектирования и реализации личностно-ориентированного обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – Северск, 1997. – С. 12 – 13.
- 7. Мусатов С.** Сучасний вчитель: соціально-функціональні ролі // Нова педагогічна думка. – 2007. – № 1. – С. 22 – 27.
- 8. Пехота О. М.** Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 272 с.
- 9. Рибалка В. В.** Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / Валентин Васильович Рибалка. – К. : Деміур, 1998. –

160 с. **10. Тулегенова А. Г.** Содержание педагогических знаний как научно-методическая система / Январский педагогические чтения: методология, теория и практика повышения качества образования в современных условиях. – Симферополь, 2005. – С. 12 – 16.

11. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 226 с.

Чепка О. В. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя

У статті розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя в педагогічних університетах у контексті положень особистісно орієнтованого навчання, подаються основні його характеристики.

Ключові слова: педагогічний університет, особисто орієнтоване навчання.

Чепка О. В. Личностно ориентированный подход в подготовке будущего учителя

В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя в педагогических университетах в контексте положений личностно ориентированного обучения, показаны основные его характеристики.

Ключевые слова: педагогический университет, личностно ориентированное обучение.

Chepka O. V. Individual approach in the context of future teacher training

In the article the problem of preparation of future teacher in pedagogical universities in the context of positions of the individual studies is examined, it's basic descriptions are given.

Key words: pedagogical university, personality oriented teaching.

УДК 37.011.3-051

О. Н. Чиж

**ЕФЕКТИВНИЙ УЧИТЕЛЬ У СПРАВІ
ВИХОВАННЯ Й НАВЧАННЯ ДІТЕЙ**

Для того щоб ефективно вирішувати задачу виховання підростаючого покоління, озброювати своїх учнів „основами науки” і здійснювати завдання їх усебічного розвитку, учитель сам повинен бути високо-освіченим. У першу чергу він розуміє, що повинен володіти глибокими знаннями з предмета, що викладається, і спорідненими з ним науками.

Навчальні заклади, які готують педагогів, повинні забезпечити вчителя потрібними глибокими і різнобічними знаннями. Але тих знань, які майбутній учитель одержує на студентській лаві, які б широкі й ґрунтовні вони не були, для педагогічної роботи недостатньо. Ці знання повинні безперервно доповнюватися подальшою самостійною роботою. Педагога, який у своїх знаннях не рухається з місця в процесі своєї діяльності, чекає сумна доля, він деградує, стає не більш, як дресирувальник. Неможливо дати іншому того, чого не знаєш сам, і не можливо розвивати, виховувати й учити інших, не будучи розвиненим, вихованим, освіченим, працелюбним, діяльним. Учитель, писав Я.А. Коменський, повинен бути діяльним, наполегливим, живим зразком чеснот, які він покликаний нести учням, бути людиною освіченою і працелюбною, безмежно любити свою справу, ставитися до дітей по-батьківськи, виклакати в них інтерес до занять.

У працях Я.А. Коменський зазначав, що посада вчителя є настільки чудовою, як ніяка інша.

На думку А. Дістервега, ефективний учитель повинен досконало володіти своїм предметом, любити свою професію й дітей. Треба, щоб на уроці панувала атмосфера бадьорості, щоб енергійне викладання розвивало розумові здібності учнів. Справжній учитель, підкреслював А. Дістервег, твердо й ґрунтовно втілює свої виховні принципи, ніколи не відступає від своїх вимог. У той же час він повинен бути й справедливим, тільки тоді він зможе завоювати авторитет своїх учнів.

К.Д. Ушинський уважав, що особа вчителя – це плідний промінь сонця для молодої душі, якого нічим замінити неможливо. „У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особи. Ніякі статuti й програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити людей у справі виховання. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця дійсне виховання, проникає в характер, неможливе. Тільки особа може подіяти на розвиток і визначення особи, тільки характером можна утворити характер” [1].

У працях К.Д. Ушинського ми знаходимо свідчення про те, щоб бути хорошим учителем, треба знати не тільки предмет своєї спеціальності, треба знати й те, як його викладати. Тому разом із загальними знаннями, пов'язаними зі спеціальністю, учитель повинен бути озброєний глибокими знаннями педагогіки, історії педагогіки, дитячої психології й методики. Він повинен володіти певними педагогічними навичками, уміннями, педагогічною технікою, тобто володіти педагогічною майстерністю.

Педагогічна майстерність не є щось таке, що дано вчителю в готовому вигляді від народження, що він несе в собі й що не треба формувати, розвивати. Педагогічна майстерність формується в процесі роботи. Особисті здібності, дарування вчителя, звичайно, впливають на майстерність викладача. Тому одні вчителі швидше, а інші повільніше

стають майстрами педагогічної справи; в одних учителів майстерність виражена яскравіше, багатше, ніж в інших. Але можливість стати майстром педагогічної справи не виключена ні для кого з учителів, що працюють над підвищенням свого теоретичного рівня й поглиблення свого практичного досвіду.

Ще Н.І. Пирогов вважав, що із закінченням відповідного навчального закладу не завершується озброєння вчителя необхідними знаннями і вміннями, що процес підготовки й виховання педагога повинен продовжуватися надалі. Н.І. Пирогов рекомендував кожному вчителю опанувати педагогічною майстерністю, учитися у своїх колег мистецтву навчання й виховання дітей.

Технологію педагогічної майстерності вчителя талановито розкривають досвід і твори А.С. Макаренка. Він стверджував, що педагогічна майстерність не є властивістю тільки талановитих людей. Це спеціальність, якій потрібно вчити, як учать музиканта, лікаря. „Майстерність – це те, чого можна досягти, і як може й повинен бути прекрасний майстер – лікар, то може й повинен бути прекрасним майстром педагог. Я впевнений, що всі ми з вами люди однакові. Я пропрацював 32 роки, і всякий учитель, який пропрацював більш менш тривало, – майстер, якщо він не ледар. І кожний з нас, молодих педагогів, буде обов'язковий майстер, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, – залежить від власного натиску” [2]. Як підкреслював А.С. Макаренко, учні пробачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть прискіпливість, але не пробачать поганого знання справи. Найвище цінують вони в педагогах майстерність, кваліфікацію, золоті руки, ясну думку, різнобічні знання.

Різнобічна освіта й педагогічна озброєність є тією основою, на якій учитель повинен розвивати свою педагогічну творчість. Не можна представити собі справу таким чином, що вчитель бере готову методику, методичні розробки, або навіть якнайкращі педагогічні зразки, і просто копіює їх. Учитель має справу з живими дітьми, а в роботі з ними ніщо не є небезпечнішим, ніж усякого роду стандартизація, методичний перепис навіть найвдаліших методів. Кожен метод, установлений у педагогічній науці, у методиці, у психології, учитель повинен творчо переробляти.

Ніякі найдокладніші методичні вказівки з показом безлічі зразкових, самі по собі недостатніх для ефективної роботи вчителя, – необхідна власна його творчість, його власні шукання, ініціатива. Без самостійної творчості діяльність учителя легко може стати малоефективною і малопродуктивною. От чому життя вчителя повинно проходити під знаком творчої роботи.

Педагогічна творчість означає невтомне вдосконалення своїх методів, безперервне підвищення якості роботи. Це не безцільне й необґрунтоване експериментування, а наполеглива робота вчителя над підготовкою й устаткуванням уроків, уважне вивчення результатів своєї

роботи, безперервний аналіз невдач й успіхів, правдива їх оцінка, сприйняття своїх помилок і наполегливе їх виправлення в подальшому.

Педагогічна творчість означає невтомне оволодіння педагогічною технікою послідовного, яскравого, емоційного і ясного викладу, застосування наочної допомоги й самостійного їх створення; мистецтво володіння класом й умілі індивідуальні дії і взаємодії з кожним окремих учнем; організація цікавих і корисних розваг для учнів у позаурочний час і та ін.

Педагогічна творчість, нарешті, означає: роботу із захопленням, гарячу зацікавленість у максимальному її успіху, пристрасне бажання і рішучість подолати найбільш важкі моменти, що зустрічаються в роботі, досягти поставленої мети.

На все це здатний лише педагог-ентузіаст, що горить роботою, віддається їй цілком.

Без знання особливостей фізичного й психологічного розвитку дитини (дитячої анатомії і фізіології, дитячої психології) не може бути ефективного вчителя. Це невід'ємна частина педагогічної озброєності вчителя.

Любов до дітей є невід'ємною частиною його гуманізму. Педагог, який любить дітей, завжди знайде час посміятися, пожартувати з дітьми після уроків, пограти, поспівати. У нього завжди є розповідь, тема для бесіди з дітьми. Він стимулює позакласну діяльність дітей своєю безпосередньою участю в ній, активно сприяє її успіху й розвитку. Діти відчують і цінують цю любов і турботу. І педагог отримує при цьому величезне задоволення.

Любовне ставлення до дітей повинно в учителя поєднуватися з об'єктивним, справедливим ставленням до всіх учнів.

Чи заохочує вчитель, чи засуджує учнів, він завжди повинен проявляти бездоганну справедливість. Перш ніж ухвалити яке-небудь рішення, він повинен запитати себе, чи буде воно справедливим, тому що діти дуже чутливо реагують на всякий несправедливий крок учителя. Вони швидко розрізняють, заслужені чи ні покарання або нагороди.

Справедливого учителя, навіть дуже суворого, люблять і поважають діти, він користується їх повною довірою, і правильні вимоги його вони готові виконувати з великим бажанням.

Відомо, що діти одного класу не схожі один на одного. Якщо вчитель, маючи справу з декількома десятками учнів різного складу, підготовки, своєрідних фізичних і психічних властивостей, до одних ставиться із симпатією, до інших неприхильно, до третіх – абсолютно байдуже; якщо в його стосунках, таким чином, не буде об'єктивності – неупередженості: до одних він буде поблажливішим, до інших вимогливішим, суворішим, у нього з'являються учні улюблені й нелюбимі, – можна сказати, напевно, його чекає неминуча невдача в роботі.

Любов до дітей у жодному випадку не означає того, що треба потурати їх вимогам. Такий саме підхід відстоювали „теоретики” і практики „вільного виховання”, що ставлять учителя на службу бажанням і настроям дитини, завдавши тим самим величезної шкоди його розвитку.

Ласкавий, чуйний підхід до дитини необхідно поєднувати з вимогливістю до неї. Це одне їх найважливіших вимог педагогічного такту. При цьому вчитель повинен володіти вмінням відрізнити важливе від неважливого. Сумно, коли вчитель не побачить того, що необхідне, і витратить свої сили на те, що марно.

Педагогічний такт означає вміння швидко знайти й уміло здійснити в кожному окремому випадку потрібний педагогічний підхід: діяти не рутинно, по „кодексу правил і розпоряджень”, а завжди погодитися з характером і значенням вчинку, з обставинами, з індивідуальними особливостями дитини.

Зі сказаного видно, що педагогічний такт може проявити лише той педагог, який не обмежується поверхневим спостереженням фактів шкільного життя, а завжди прагне проникнути в їх суть, розкрити внутрішні мотиви, обставини й відносини, рушійні прагнення й вчинки окремої дитини і дитячого колективу.

Педагогічний такт допомагає уникнути вчителю гострих конфліктів у житті шкільного колективу, класу, легко їх усунути, ліквідувати в зародку там, де вони виникають.

Педагогічний такт, таким чином, припускає ретельне зважування педагогом своїх рішень і дій, попереднє продумування виховного ефекту на учня.

Педагогічний такт – надзвичайно важливе професійне вміння вчителя, за яким у більшості випадків можна визначити його кваліфікацію й ефективну роботу. Це вміння дається не відразу, воно приходить з досвідом. Ефективному вчителю треба безперервно вдосконалювати в собі цю педагогічну якість і прагнути уникати рутини, формалізму в педагогічній роботі.

Діти не можуть поважати людину нерішучу, слабку духом, непослідовну, хоча б і добру. Необхідно, щоб діти відчували біля себе енергійну людину, яка б підтримувала шкільні правила й не терпіла ніякого відхилення в поведінці. Такому вчителю, якщо він що-небудь обіцяє або попереджає учнів, учні вірять, тому, що вони знають, що він марно не говорить. Такий учитель користується в класі великим авторитетом.

Учитель, який володіє твердою волею, не пройде мимо порушень дисципліни, не реагуючи на них, і зуміє досягти того, щоб усі учні виконували вимоги школи. Якщо такий учитель стикається в процесі роботи з труднощами і, зокрема, з неуспішністю й недисциплінованістю окремих учнів, він не падає духом, а ще з більшою енергією й силою розвиває свою педагогічну діяльність; саме цим слабким і

недисциплінованим учням він приділяє особливу увагу, активізуючи їх активність і стимулюючи їх навчання шляхом неухильного контролю й наполегливої допомоги. Такий учитель знаходить повне моральне задоволення, коли обстановка вимагає від нього напруги всіх його зусиль.

Учителя, що має тверду волю, труднощі тільки загартовують. Усі його внутрішні можливості й здібності мобілізуються на їх подолання.

Прихильність учителя до дітей, любов до них аніскільки не виключає твердості й суворості. Твердість і суворість, коли вони обґрунтовані, дуже подобаються дітям. Слабкість сприяє відсутності дисципліни. Учні, і навіть найкращі, швидко починають зловживати слабкістю й податливістю вчителя.

Зовнішня ознака волі, звичайно, виражається в спокої. Педагог, що володіє дійсною твердістю, цілком володіє собою, а це дуже сприяє зміцненню його авторитету. Але скільки вчителів переходять від крайньої слабкості до надмірної суворості. Іноді можна бачити вчителів, які, розсердившись, своїм голосом і незвичайними жестами викликають в учнів комічне враження, і цим їх розважають, а не виправляють. А іноді вчителі показують свою нестійкість у поглядах, непостійність у своїх вимогах. Немає нічого шкідливішого, ніж така непостійність у справі виховання. Учні, збиті з пантелику, просто дезорганізуються.

Учитель є активним громадським діячем. Його суспільна діяльність широка: різнобічне керівництво позашкільною й позакласною роботою учнів, методична допомога організаторам дитячих суспільних об'єднань, педагогічна пропаганда серед батьків, методична робота, участь у вчительських конференціях, підготовка доповідей з обміну досвідом, допомога органам освіти в розробці методичних навчальних матеріалів, в узагальненні досвіду шкіл.

Цінні вислови про суспільне й професійне призначення вчителя залишили Н.А. Корф, Н.Ф. Булгаков, П.Ф. Лесгаф, Н.К. Крупська, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський, що продовжили розробку ідейно-педагогічної спадщини свого часу.

Література

- 1. Ушинский К. Д.** Собрание сочинений — Т. 2. — М., 1948. — С. 63 — 64.
- 2. Макаренко А. С.** Сочинения. — Т. 5. — М., 1960. — С. 244.

Чиж О. Н. Ефективний учитель у справі виховання й навчання дітей

У статті визначено, щоб ефективно вирішувати задачу виховання підростаючого покоління, здійснювати завдання щодо всебічного розвитку, учитель сам повинен бути високоосвіченим, володіти глибокими знаннями з предмета.

Ключові слова: ефективний учитель, виховання, навчання.

Чиж А. Н. Эффективный учитель в деле воспитания и обучения детей

В статье определено, чтобы эффективно решать задачу воспитания подрастающего поколения, осуществлять задание их всестороннего развития, учитель сам должен быть высокообразованным, владеть глубокими знаниями предмета.

Ключевые слова: эффективный учитель, воспитание, обучение.

Chyzh O. N. Effective teacher on business is educations and teaching of children

It is certain in the article, effectively to decide the task of education of rising generation, carry out the task of their comprehensive development, a teacher must be highly educated, own thorough knowledges of object.

Keywords: effective teacher, education, teaching.

УДК 37.036

Л. В. Шаповал

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ
ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА
(ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ)**

У розробці та реалізації нової парадигми вищої освіти на сучасному етапі приєднання України до Болонського процесу обґрунтовано ідею зростання духовного й інтелектуального потенціалу кожної молодої людини, всебічного розвитку її особистості шляхом втілення гуманістичного типу мислення в усі ланки освітньої діяльності. Це означає поступову зміну причинно-наслідкового, жорстко-детермінованого принципу пізнання дійсності в межах кожної дисципліни на сучасні методологічні підходи. [10]. У процесі оновлення характерною рисою професійної підготовки майбутнього вчителя стає особистісноорієнтована освіта, спрямована на професійний розвиток особистості, у ході якої формується готовність молодої людини до науковообґрунтованого розуміння особистісно-професійних якостей, серед яких естетичне сприйняття є одним з провідних, унаслідок чого вона буде своєю „Я-концепцією”. Міністерством освіти і науки України, Міжнародною асоціацією університетів та Європейським центром вивчення вищої освіти як підрозділом ЮНЕСКО, Радою Європи щодо вироблення єдиних вимог до рівня освіти проводиться активна робота в напрямі введення у вищих навчальних закладах України Державних стандартів підготовки фахівців з вищою освітою. Серед них забезпечення європейського рівня формування освіти та вироблення професійних навичок, виховання гармонійно розвиненої, соціально

активної толерантної людини з високими духовними якостями, здатної до саморозвитку й самовдосконалення.

Мета цієї статті – визначити особливості процесу формування естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва в умовах євроінтеграції.

Як зазначив Євдокимов В.І. при розробці моделі професійної підготовки майбутніх учителів і в тому числі вчителів образотворчого мистецтва, треба враховувати те, що майбутній учитель образотворчого мистецтва має бути духовною особистістю, готовою до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з колегами, батьками, учнями, а не тільки вирішувати традиційне завдання – навчання учнів на уроках. Основою професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є відповідність професійних якостей студента і перш за все естетичного сприйняття творчій діяльності вчителя.

Складна і своєрідна структура педагогічної діяльності – *якість* – результат поєднання і інтеграції властивостей, здібностей з однієї сторони, і знань, умінь, навичок з іншої. Під здібностями О.Леонт'єв, С.Рубінштейн розуміють такі психічні властивості особистості, які залежать від знань, умінь, але більш стійкі. Вони є результатом засвоєння знань та умінь, і від їх розвитку залежить швидкість засвоєння знань і умінь. Як зазначає П. Каптерев, у процесі формування естетичного сприйняття в майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно сформувати спеціальні професійні педагогічні властивості, які мають об'єктивний характер і куди входить рівень загальної освіченості вчителя, його підготовки за спеціальністю, знання предметів художньо-естетичного циклу, які він викладає.

С. Коновець зауважує, що підготовка вчителя образотворчого мистецтва має базуватися не лише на загальній психолого-педагогічній основі, а з огляду на специфіку знань мистецьких дисциплін, і на опанування методичної майстерності на набутті навичок і умінь щодо практично – педагогічної й художньо-творчої діяльності. На думку Є.Мілеряна, формування системи умінь є головною метою, як шкільної так і професійної освіти [8]. Формування естетичного сприйняття в майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на думку таких вчених, як О.Наконечної [9], І.Цой[14], Н.Куражевої [7], О.Кайдановської [5], складний процес, який включає декілька рівнів. І кожний рівень вимагає сформованості певних здібностей, властивостей, знань і умінь.

Досліджуючи процес і механізми естетичного сприйняття, необхідно зазначити, що більшість учених наголошує на велике значення установки в цьому процесі. „Теорія установки”, яка розробляється психологічною школою Д.Узнадзе, розглядає естетичне сприйняття як складний процес з певними закономірностями його протікання [13]. Початок процесу естетичного сприйняття – установка на цілісну направленість естетичного освоєння об'єкта, який залежить від

естетичного досвіду, в який входять особливі вміння, навички сприймати естетичні цінності й специфічне знання, які суб'єкт набуває в процесі його попереднього естетичного розвитку. При сприйнятті художнього твору роль установки виконує ідея, думка, настрої самого художника, які він хотів передати в створюваному ним творі. Установка – направлена організація сприйняття через свідомість, слово, чекання певних дій. Тому установочно-мотиваційний рівень процесу формування естетичного сприйняття вимагає постійного стимулювання від викладача естетичних потреб і мотивів у майбутніх учителів образотворчого мистецтва, таких, наприклад, як потреба в естетичному пізнанні світу, в естетичній насолоді, у відкритті нового. На даному рівні формування естетичного сприйняття, згідно з дослідженнями Д. Узнадзе, О. Органової, І. Цой у майбутнього учителя образотворчого мистецтва необхідно виявити й розвивати такі здібності і властивості, як виразне прагнення до пізнання нового (за П. Якобсоном), гуманістична спрямованість, сенсорно-перцептивна чутливість, відчуття культуровідповідності, як духовного зв'язку поколінь, проникливість. На даному рівні повинні бути засвоєнні певні знання і сформовані вміння.

І. Цой відмічає, що найбільш важливим фактором, що впливає на розвиток здатності до естетичного сприйняття, є формування естетичних умінь. Естетичні знання і вміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна охарактеризувати:

- комплексністю, яка передбачає синтез знань з різних сфер науки й практики;
- системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку індивідуально-особистісного й професійного;

Естетичні знання, вміння й навички як змістовні компоненти мають два аспекти: суб'єктивний і об'єктивний. Суб'єктивний (змістовний) – характер естетичних знань, умінь, навичок заключається в тому, що їх носієм є педагог, особистість якого змінюється в процесі їх засвоєння. Об'єктивний – (діяльнісний) характер естетичних знань, умінь, навичок полягає в тому, що вони функціонують тільки в педагогічній діяльності. Прояв компонентів професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва виявляється в комплексній гармонії: не може бути естетичних умінь та навичок без естетичних знань і навпаки, і сутність психолого-педагогічної компетентності полягає не в самих естетичних знаннях, уміннях і навичках, а в зв'язках між ними. У процесі естетичного сприйняття об'єкту, майбутній учитель образотворчого мистецтва повинен володіти фаховими знаннями художньо-естетичного циклу. При безпосередньому сприйнятті естетичного об'єкту сприймаючий суб'єкт повинен володіти перш за все знаннями характеристики простору: форми, об'ємності, величини предметів, лінійної й повітряної перспективи, зорових ілюзій, ураховуючи моно-бінокулярний зір, а також знаннями характеристики часу й руху: послідовності явищ, тривалості явищ, сприйняття темпу,

руху: характер руху, амплітуди, направленість, довготривалість, швидкість, прискорення руху [6].

На початковому установочно-мотиваційному рівні повинні сформуватися такі уміння, як уміння акцентувати увагу на ті предметні явища і їх основні сторони, які представляють найбільший інтерес; уміння активно сприймати оточуючу дійсність; уміння встановлювати внутрішньодисциплінарні та міждисциплінарні зв'язки дисциплін, що викладаються; уміння протистояти стереотипам сприйняття, уміння; володіти загальною комунікативною культурою.

На думку вчених О.Органової, С.Раппопорта, П.Якобсона, М.Кагана [4], Л.Виготського, І.Цой, естетичне сприйняття пов'язано не тільки з відчуттям і уявою, а з поняттям. Л.Виготський дійшов висновку, що емоції, породжені мистецтвом є „розумними емоціями” [2]. Поняття, виростаючи із сприйняття, у свою чергу опосередковує його. Осмисленість естетичного сприйняття є необхідним наслідком його взаємозв'язку з логічним мисленням. Найважливішим результатом осмисленості естетичного сприйняття є те, що предмет замість сукупності безлічі внутрішньо не зв'язаних одне з одним властивостей, стає як ціле. У результаті сприйняття й засвоєння естетичного об'єкта відбувається злиття і взаємопідтримка емоційно-почуттєвої активності й процесу осмисленого сприйняття. Тому пізнавальний рівень процесу формування естетичного сприйняття включає необхідність формування певного естетичного кругозору студентів майбутніх учителів: системи естетичних знань, умінь, навичок, методології, педагогічних основ естетичного розвитку. На пізнавальному рівні, як свідчать дослідження Н. Ростовцева [11], Н. Волкова [1], у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва необхідно виявити й розвивати такі здібності і властивості, як естетичне осмислення, включаючи асоціативність, метафоричність, символічно-образну константність, удосконалення художньої та педагогічної майстерності шляхом експериментування з новими ідеями, напрямками, матеріалами, технологіями. А також сформувати такі вміння, як уміння образно, поєднуючи загальність і конкретність, пояснити твір мистецтва; уміння висловлювати власну думку про твір мистецтва, включаючи історичну, групову, індивідуальну, вікову, ментальну обумовленість; уміння адекватно художньо-естетично сприймати естетичний об'єкт, явище дійсності, твір мистецтва в єдності змісту й форми, уміння безперервності й наступності поступового перетворення майбутнього вчителя з об'єкта на суб'єкт активного естетичного самовиховання.

В особисто-професійному розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва емоційне почуття є одним з пріоритетних чинників формування естетичного сприйняття. А емоційно-почуттєво-оціночний рівень процесу формування естетичного сприйняття направлений на розвиток відношення до естетичних явищ дійсності й мистецтва як духовної цінності, який удосконалює особистість,

припускає вміння емоційно-почуттєво переживати й оцінювати явища дійсності і мистецтва з позиції гуманістичного естетичного ідеалу розрізняти прекрасне, бридке, високе, низьке, в житті й мистецтві (естетичні почуття, смаки, інтереси, потреби) в майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Помітний поштовх до розв'язання проблеми емоційно-почуттєвого аспекту в формуванні естетичного сприйняття у педагогіці поклали праці В.Сухомлинського [12], М.Кагана [4], дисертаційні дослідження І.Цой [14], О.Кайдановської [5]. На даному рівні в процесі формування естетичного сприйняття в майбутніх вчителів образотворчого мистецтва необхідно виявити й розвивати такі здібності і властивості, як переживання насолоди в процесі споглядання естетичних явищ, сенсорно-перцептивна чутливість до явищ, поетичність, пісенність, образотворчість, ліризм, духовність. А також сформувати такі уміння, як уміння фіксувати побачене прекрасне, дивовижне, незвичайне в процесі сприйняття й емоційного, відгукуватися на побачене; уміння самоаналізувати власні емоційно-почуттєві враження; уміння цілісного сприйняття естетичного об'єкта, гармонійно об'єднуючи емоційно-почуттєву активність і процеси естетичного осмислення. Уміння бачити естетичне в педагогічній діяльності, уміння емоційно-почуттєво переживати й оцінювати явища дійсності й мистецтва з позиції гуманістичного ідеалу. Уміння розрізняти прекрасне, бридке, високе, низьке в житті й мистецтві, уміння визначати естетичну цінність твору.

Діяльнісний рівень процесу формування естетичного сприйняття включає систему знань, умінь і навичок майбутніх учителів образотворчого мистецтва в галузі естетичного саморозвитку, самовивчення, самооцінки, самосприймання в процесі естетико-художньої діяльності й розвитку естетичного сприйняття явищ дійсності й мистецтва у школярів. Естетика поведінки вчителя виражається в його чесності, правдивості, почутті власного достоїнства, ввічливості, дисциплінованості, підтягнутості, в тонкій індивідуалізованій формі поведінки зі школярами, у культурі мови, у зовнішній виразності, у практичному здійсненні естетики заняття. С.Коновець зазначав, що у своїй практичній діяльності вчитель образотворчого мистецтва вирішує такі завдання, як розвиток особистісної цілісності, духовності та послідовне формування естетичної культури; цілеспрямоване й систематизоване формування навичок естетичного сприймання та оцінної діяльності. На даному рівні в процесі формування естетичного сприйняття в майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно виявити й розвинути такі здібності і властивості, як самопізнання самовивчення, самооцінка, самосприймання в процесі естетико-художньої діяльності; здібність до естетико-художньої оцінної діяльності, уміння безперервності й поступового перетворення майбутнього вчителя з об'єкта на суб'єкт активного свідомого творчого етико-естетичного самовиховання, здібність до естетико-художнього мислення; толерантність, альтернативність мислення, прагнення

розуміти почуття й настрої своїх вихованців-школярів; здібність захоплюватись сумісною діяльністю з учнями при існуванні самоконтролю. А також сформувати такі вміння: уміння організувати художньо-творчу діяльність у себе і своїх учнів, володіння різноманітними техніками живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва, уміння набувати мистецтвознавчих знань і передавати їх школярам; уміння естетико-художньо аналізувати твори мистецтва і включатися в обговорення й спілкування за допомогою з учнями; уміння формувати естетичні почуття, смаки, уміння естетико-художньо образно мислити; уміння визвати в себе емоційний настрій на конкретний урок, уміння проникнутися душевним станом учнів, настроювати власні емоції на хвилю переживань своїх вихованців.

І. Ісаєв підкреслював, що естетичне сприйняття як професійна якість перш за все пов'язана з особистістю вчителя, який є і вихователем, і наставником, носієм естетичного наукового знання, культурно-педагогічного досвіду, творчим суб'єктом педагогічної діяльності [3].

Таким чином, учитель образотворчого мистецтва сьогодні – це професіонал, який бачить, сприймає, розуміє і створює красу. Працювати і творити за її законами є одним з головних критеріїв підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Реформування мистецької освіти в Україні в рамках Болонського процесу ставить перед учителем образотворчого мистецтва такі вимоги:

- уміти проектувати альтернативні варіанти структурних елементів професійної діяльності, володіти стратегією створення індивідуальних ідей, стилів самореалізації у творчій діяльності;

- аналізувати й формулювати власно мету педагогічної професійної діяльності;

- засвоювати передовий досвід, включати його в свою професійну діяльність; самооцінювати індивідуальні досягнення;

- установлювати концепцію життєствердження, життєтворчості, усвідомлювати свою суб'єктність, соціалізацію, культурну ідентифікацію. Учитель має спиратися у своїй професійній діяльності на синтез інтелектуально-творчих та емоційно-позитивних можливостей, розвивати оцінну діяльність, потребу до самопізнання та самостійних дій, актуалізувати художньо – творчі здібності, розвивати естетичні потреби, уяву, смаки, сприйняття, що необхідні як митцю-професіоналу, так і вчителю образотворчого мистецтва;

- удосконалювати художню та педагогічну майстерність шляхом експериментування з новими ідеями, напрямками, технологіями, матеріалами, засобами тощо.

Назване є умовою естетичного сприйняття, що даватиме можливість майбутньому учителю розширювати світоглядно – культурологічний кругозір за допомогою вивчення (як на пропедевтичному, так і на поглибленому рівнях) інших видів мистецтв,

що можуть інтегруватися з образотворчим мистецтвом в навчально-виховному процесі ВУЗу або школи.

Література

1. Волкова Н. Восприятие предмета и рисунка / Волков Н. Н. – 2-е изд., доп. – М. : Искусство, 1950. – 112 с. + ил. **2. Выгодский Л.** Педагогическая психология. – М. : Пресс, 1996. – 536 с. **3. Исаев И.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебн. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 208 с. **4. Каган М.** Человеческая деятельность, опыт системного анализа / М. Каган. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1991. – 383 с. **5. Кайдановська О.** Творча особливості учителя і проблеми теорії і практики // Значення емоцій у формуванні художньо-творчих здібностей студентів. – 2000. – №4 – С. 51-58. **6. Крысько В.** Общая психология. – Питер, 2003. – С. 108–109. **7. Куражева Н.** Проблема сотворчества в восприятии художественного произведения. // Весник ЛГУ. – 1988. – №2. – С. 33–38. **8. Милерян Е.** Психология формирования общетрудовых политехнических умений, навыков. – Л. : Наука, 1971. – С. 183–205. **9. Наконечна О.** Естетичне і сучасний контекст тлумачення / Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності. – К., 2003. – №11 – С. 324–330. **10. Павленко А.** Стешенко С. Проблеми реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні / Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. 1. **11. Ростовцев Н.** История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка / Ростовцев Н. Н. – М. : Просвещение, 1982. – 240 с. + ил. **12. Сухомлинский В.** Рождение гражданина. Сочинения в 5-и т. — Т. 3. – К., 1980. – 310 с. **13. Узнадзе Д.** Экспериментальные основы психологии установки. – В кн.: „Экспериментальные исследования по психологии установки”. — М., 1958. **14. Цой И.** Художественно-интегративная модель формирования эстетического восприятия у студентов колледжа культуры и искусств // Вісник Луганського педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – 2000. – №1. – С. 263–268.

Шаповал Л. В. Особливості процесу формування естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва(європейський вектор розвитку вищої школи)

У статті розглянуто складну і своєрідну структуру педагогічної діяльності – формування естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва в умовах реформування мистецької освіти в Україні в рамках Болонського процесу. На думку багатьох вітчизняних і зарубіжних фахівців естетичне сприйняття поруч з такими якостями майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, як натхнення, внутрішня мобільність, креативність, відкритість, є основною якістю.

Ключові слова: естетичне сприйняття, професійна якість, європейський вектор.

Шаповал Л. В. Особенности процесса формирования эстетического восприятия как профессионального качества учителя изобразительного искусства(европейский вектор развития высшей школы)

В статье рассматривается сложная и своеобразная структура педагогической деятельности: формирование эстетического восприятия как профессионального качества в условиях реформирования искусствоведческого образования в Украине в рамках Болонского процесса. По мнению многих отечественных и зарубежных специалистов эстетическое восприятие рядом с такими качествами будущего учителя изобразительного искусства как вдохновение, внутренняя мобильность, креативность, открытость есть основным качеством.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, профессиональное качество, европейский вектор.

Shapoval L. V. Peculiarities of the aesthetical perception forming process as an art teacher's professional quality (European vector of the higher school development).

In the article there is shown a complicated and original structure of pedagogic activity – forming of aesthetic perception as the professional property of a creative art teacher under conditions of art education reforming in Ukraine within the limits of Bologna process. To opinion of many native and foreign professionals aesthetic perception side by side with such properties of a future creative art teacher as inspiration, inner mobility, creativity, sincerity is the main property.

Keywords: aesthetic perception, professional property, European vector.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ Й ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ

УДК 37.013.42(09)

О. О. Кравченко

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Соціально-політична ситуація на рубежі ХХ–ХХІ ст. виокремила соціальну педагогіку як самостійну галузь людського знання, цінність і значення якої визначаються в сучасних умовах потребою гуманізації відносин у суспільстві, важливістю соціально-педагогічних знань у науковому забезпеченні розвитку всіх сфер соціальної практики. Соціальна педагогіка, як складова частина загальної педагогіки, – це наука, яка спрямована на перетворення навколишнього середовища, формування гуманних, виховних міжособистісних відносин у різних видах соціуму. Вона досліджує соціальне виховання, яке здійснюється в організаціях, які спеціально створені для цього, і в організаціях, для яких виховання не є основною функцією.

З огляду на те, що соціальна педагогіка є відносно молодою наукою, формування її основних категорій перебуває на етапі становлення. Провідні російські та українські вчені, науковці працюють над обґрунтуванням основних понять, виробленням наукового інструментарію, методологічних основ соціальної педагогіки (О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, О. Кузьменко, В. Нікітін, О. Мудрик, М. Плоткін, А. Сбруєва та ін.). Тому важливо на проміжному етапі дослідити, виокремити, систематизувати знання, пов'язані з основною науковою категорією соціальної педагогіки – „соціальним вихованням”.

Мета статті – визначити сутність поняття „соціальне виховання”, охарактеризувати його мету, завдання, функції і види.

У сучасній соціально-педагогічній науці єдиного визначення поняття „соціальне виховання” немає, але його різні трактування мають схожий зміст.

У ході аналізу літератури з означеної проблеми було виявлено, що вчені в основному акцентують увагу на двох моментах: а) соціальне виховання забезпечує входження людини в систему соціальних стосунків, розвиток у неї необхідних якостей; б) соціальне виховання є цілеспрямованим (чи відносно цілеспрямованим) процесом [14, с. 27].

У межах першого підходу в навчальному посібнику Л. Коваль, І. Зверєвої, С. Хлебнік „соціальне виховання” розглядається як система соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших

заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки [5, с. 25].

Під „соціальним вихованням”, як предметом соціальної педагогіки, О. Кузьменко розуміє „...створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань...” [10, с. 18]. А. Мудрик дає таку змістову характеристику „соціального виховання” як одній з основних наукових категорій соціальної педагогіки „Виховання здійснюється суспільством і державою у створених для цього організаціях...” [6, с. 4]. О. Безпалько трактує „соціальне виховання” „як створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально позитивних ціннісних орієнтацій” [2, с. 29]. М. Галагузова визначає, що „соціальне виховання” є одночасно однією з основних категорій соціальної педагогіки, а також є видовим поняттям стосовно категорії „виховання” і пов’язане із включенням дитини у спільне життя в суспільстві [12, с. 54].

Прихильником процесуального аспекту „соціального виховання” виступає Л. Мардахаєв, який стверджує, що соціальне виховання – цілеспрямовано керований процес соціального розвитку, соціального формування особистості людини, допомога людині в засвоєнні й прийнятті моральних стосунків, які склались у сім’ї й суспільстві, прийнятті правових, економічних, громадянських і побутових відносин; направлене виховання людини з урахуванням її особистісно-соціальних проблем і соціальних потреб середовища її життєдіяльності [11, с. 72].

М. Горячов визначає „соціальне виховання” як „цілеспрямований процес громадянського формування особистості на основі її включення у різні види соціальних відносин, спілкування, різнобічної діяльності” [13, с. 3].

На думку М. Плоткіна, „соціальне виховання” є складовою частиною соціальної педагогіки, предметом його виступає процес педагогічного впливу на соціальну взаємодію людини протягом усього життєвого шляху у різних сферах її мікросередовища [9, с. 24].

У контексті розгляду виховання як складової частини соціалізації Т. Алексєнко зазначає, що завдяки системі своїх методів воно забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації особистості, посилює особистісні фактори становлення її соціального досвіду і саморегуляції поведінки [1, с. 56]. Так, на думку Л. Крившенко, соціальне виховання – це цілеспрямований процес формування соціально важливих якостей особистості, необхідних їй для успішної соціалізації [8, с. 402].

А. Рижанова під „соціальним вихованням” розуміє „цілеспрямований розвиток соціальності (соціальних цінностей, соціальних рис, соціальної поведінки) соціальних суб’єктів” [10, с. 43].

З огляду на вищесказане варто підкреслити, що існує ширше тлумачення поняття „соціальне виховання”. Так, Каджаспірови вважають, що соціальне виховання – це результат і процес стихійної взаємодії людини з ближнім життєвим середовищем і умовами цілеспрямованого виховання (сімейного, духовно-морального, громадянського, правового, релігійного та ін.); процес активного пристосування людини до певних ролей, нормативних настанов і взірців соціального виявлення; сплановане створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку людини у процесі її соціалізації [4, с. 25].

У „Педагогічному енциклопедичному словнику” „соціальне виховання” тлумачиться як вирощування людини у спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку і духовно-ціннісної орієнтації [7, с. 269].

Отже, двоаспектність у визначенні поняття „соціальне виховання” полягає у розумінні його, з одного боку, як створення умов для формування соціально позитивних і духовно-ціннісних орієнтацій дітей і молоді; з іншого – як цілеспрямований процес соціального формування особистості.

Сучасна педагогіка метою соціального виховання визначає сприяння продуктивному особистісному зростанню людини при вирішенні нею життєво важливих завдань взаємодії з навколишнім світом (досягнення життєвого успіху, соціальної компетентності, конкурентноспроможності, соціального самовизначення, виживання в суспільстві) [8, с. 402].

М. Плоткін зазначає, що соціальне виховання як галузь педагогічного знання має за мету вивчати і вирішувати комплексні проблеми людини в середовищі, враховуючи всі впливи, які зазнає індивід на всіх етапах онтогенезу, соціального становлення і розвитку особистості; як прикладна діяльність, воно спрямоване на перетворення навколишнього середовища, формування в соціумі гуманних відносин, пошук педагогічно компромісних рішень, у т.ч. особистісно-кризових ситуаціях [9, с. 24].

У свою чергу О. Безпалько провідною метою соціального виховання в кожному суспільстві вважає створення оптимальних умов для найбільш повноцінного розвитку особистості [2, с. 29].

Л. Крившенко визначає і характеризує такі завдання соціального виховання:

– спрямована інформаційна і практична підтримка процесу продуктивного і творчого становлення індивідуальності особистості в конкретному суспільстві;

– сприяння особистості в самоорганізації особистого життя на всіх вікових етапах життєвого шляху (дитинства, юності, дорослості, старості) і в різних життєвих просторах її соціальної взаємодії (у сім'ї, школі, малій групі спілкування, трудовому колективі, територіальній общині);

– конструктивна допомога в ключових і критичних ситуаціях соціалізації і самореалізації особистості людини (рольовій, сімейно-побутовій, професійно-трудова, дозвіллевотворчій, соціально-правовій, громадянській, фізичній, психічній, морально-естетичній, емоційній та ін.) [8, с. 402].

Соціальне виховання здійснюється у взаємодії різних суб'єктів: індивідуальних (конкретних людей), групових (колективів) і соціальних (виховних організацій і органів управління) [7, с. 269].

У сучасній соціально-педагогічній науці означено такі функції соціального виховання: культурологічна (формування особистої культури індивіда); соціалізаційна (координація та керування шляхом виховання спрямованістю та ефективністю перебігу процесу соціалізації); адаптаційна (навчання ефективним моделям освоєння індивідом нових життєвих ситуацій); ціннісноутворювальна (закріплення суспільних цінностей у свідомості і поведінці індивіда); нормативна (закріплення в поведінці соціальних норм, ухвалених суспільством); інтегративна (об'єднання людей шляхом опанування взірців поведінки); функція соціального контролю (вироблення системи групових реакцій у вигляді санкцій, що адекватні соціальним цінностям) [3, с. 848].

Процес становлення особистості відбувається під впливом навколишнього середовища, що й визначає його характер, спрямованість. З огляду на це, соціальне виховання з педагогічних позицій враховує практично всі сфери соціального життя і діяльності, розглядаючи індивіда в контексті його найближчого оточення.

Влучно свого часу підкреслив П. Наторп: „...виховання повинне служити інтересам суспільства, а життя суспільства у різнобічних своїх напрямках повинне повністю служити інтересам виховання; при цьому все – економічно-правовий устрій; систематичний догляд за розвитком науки; мистецтво, яке керує свідомими і в той же час морально доступними законами, що проймають все життя суспільства і самі стали життям; та, як наслідок цього, гармонійний порядок також і домашнього життя від спілкування статей і до народження дітей включно, – все це повинно сприяти досягненню однієї і тієї ж мети: чистого громадянства і пізнання та бажання єдиного, вічного добра” [13, с. 76].

Таким чином, соціальне виховання – це та галузь педагогічного знання, яка покликана вивчати і вирішувати комплексні проблеми людини в середовищі, враховуючи всі впливи, які зазнає індивід на всіх етапах онтогенезу, соціального становлення і розвитку особистості.

Література

- 1. Алексєєнко Т. Ф.** Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. / Т. Ф. Алексєєнко. – К., 2007. – 152 с.
- 2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. В. Безпалько. – К. : Центр навч. літератури, 2003. – 134 с.
- 3. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремінь].** – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 4. Каджаспирова Г. М.** Педагогический словарь / Каджаспирова Г. М., Каджаспиров А. Ю. – М : Академия. 2000. – 176 с.
- 5. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Коваль Л. Г., Зверєва І. Д., Хлебїк С. Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 390 с.
- 6. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 200 с.
- 7. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.].** – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
- 8. Педагогіка : учебник / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко.** – М., 2006. – 432 с.
- 9. Плоткин М.** Социальное воспитание как научная категория / М. Плоткин // Социальная педагогика. – 2004. – № 3. – С. 22–24.
- 10. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. – Харків, 2004. – 442 с.
- 11. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев.** – М. : Academsa, 2002. – 368 с.
- 12. Социальная педагогика : курс лекций / под общей ред. М. А. Галагузовой.** – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
- 13. Теория и история социальной педагогики : хрестоматия / сост. М. Д. Горячев.** – Самара, 2000. – 244 с.
- 14. Чертова К.** Соціальне виховання як предмет соціальної педагогіки // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 26–29.

Кравченко О. О. Соціальне виховання як наукова категорія соціальної педагогіки

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено сутність поняття „соціальне виховання”, охарактеризовано його мету, завдання, функції і види.

Ключові слова: соціальне виховання, наукова категорія, соціальна педагогіка.

Кравченко О. А. Социальное воспитание как научная категория социальной педагогики

В статье определено сущность понятия „социальное воспитание”, характеризировано его цель, задания, функции и виды.

Ключевые слова: социальное воспитание, научная категория, социальная педагогика.

Kravchenko O. O. Social education as the scientific category of social pedagogics

The article describes the essence of the term “social upbringing” on the basis of the analysis of scientific publications; its object, tasks, functions and types are characterized.

Keywords: social education, scientific category social pedagogics.

УДК [316.74:37]-057.875

Р. А. Кубанов

**ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ:
РЕГІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

Оновлення суспільних відносин у нашій державі цілком закономірно призвело до переоцінки моральних ідеалів та орієнтирів. Іде переосмислення морально-етичних цінностей, повернення до історичних джерел, звільнення від ідеологічного диктату. Сьогодні відбувається не тільки матеріальне, соціальне, але й духовне відродження суспільства, яке можливе лише за однієї умови – виховання нового типу людини, людини з високими моральними якостями, всебічно розвиненої. А це все потребує великої кропіткої роботи, яка повинна базуватися перш за все на принципах гуманізму, що формувався протягом віків і є кращим надбанням людства.

Гуманістичний вектор оновлення освіти тісно зв'язаний з проблемою формування ціннісних орієнтирів у суспільстві. Тому актуальними стають питання формування ціннісних орієнтацій студентської молоді, що вимагає детального вивчення їх структури, критеріїв та рівнів сформованості ціннісних орієнтацій.

Протягом останніх років суттєво зріс інтерес до вивчення зазначеної проблематики в Україні, особливо в площині гуманізації та гуманітаризації освіти, розвитку її різних ланок. Виконані дослідження змісту та основних компонентів цінностей людини (О. Асмолов, Т. Брайченко, В. Бутенко, В. Дзюба, І. Зязюн, Л. Коваль, М. Корнєв, В. Мадзігон, Л. Рубашевська та ін.). Соціологічно-педагогічний аналіз ціннісних орієнтацій студентів представлений у роботах І. Городняка, Г. Кизим, О. Климової, В. Кузнецової, О. Резникової, В. Швирки, Н. Чернухи, Т. Ткачової, Ю. Казакова, Л. Сокурянської, А. Остроухової та ін.

Проте вищезазначені дослідження не вичерпують усіх питань щодо впливу регіональних і етнокультурних традицій на ціннісні орієнтації студентської молоді.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій студентської молоді різних регіонів України.

Щоб чіткіше висвітлити це питання слід розтлумачити терміни „студентство” й „ціннісні орієнтації”.

Студентство як особлива соціальна група піддавалося різному теоретичному визначенню, наприклад, Б. Рубін і Ю. Колісників констатують: „Студентство – це мобільна соціальна група, основною умовою якої є організована за певною програмою підготовка до виконання високої професійної й соціальної ролі в матеріальному й духовному виробництві” [10, с. 46], а С. Іконникова і В. Лісовський вважають, що „у соціальній структурі суспільства студентство може бути названо соціальною групою, яка стоїть близько до інтелігенції, є її резервом, і призначена в майбутньому до заняття високо кваліфікованою працею в різних галузях науки й техніки, управління, культури та ін.” [5, с. 152].

Отже, студентство, не будучи особливим класом, і не займаючи самостійного положення в системі матеріального виробництва й виробничих відносин, у той же час виступає невід’ємною частиною соціально-класової структури суспільства.

Ціннісні орієнтації (англ. value orientations) – важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає переваги й прагнення людини або групи по відношенню до тих чи інших узагальнених людських цінностей (здоров’я, пізнання, творчість, праця та ін.) [3, с. 18].

Проаналізувавши філософську й психолого-педагогічну літературу, спираючись на дослідження М. Лапіна [3, с. 44-48], ми вважаємо, що всю систему ціннісних орієнтацій можливо поділити на три великі групи: матеріально-економічні; духовно-гуманітарні; раціональні.

Розглянемо ціннісні орієнтації студентів різних регіонів України за вищезазначеною класифікацією.

1. Матеріально-економічні ціннісні орієнтації студентської молоді мають подвійний характер. Оскільки студентство є економічно залежною частиною суспільства й потребує всебічної підтримки держави, воно украй зацікавлено в державному управлінні економікою і в розвитку державного сектора економіки. Будучи об’єктом опіки з боку держави, студентство ратує за соціально орієнтовану економіку.

Однак, з іншого боку, економічні реформи вітаються молоддю, оскільки вона бачить у них перспективи для своєї кар’єри в майбутньому, і сподівається легко адаптуватися до нових економічних умов. Молодь вважає, що „...ринкові відносини розширили можливості особи в плані культурної ідентифікації, зруйнувавши ідеологічний диктат, підірвавши владу традицій і забезпечили простір формування широкого спектру ідей і ціннісних орієнтацій... проте реалізація можливостей, що надаються ринком ... безпосередньо залежить від наявних матеріальних ресурсів” [10, с. 92]. Більшість студентів мають намір пробувати себе в бізнесі, або, принаймні влаштуватися в приватний сектор економіки [15, с. 42-43]. Наприклад, дослідження в

двох найбільших вузах України – Харківському національному університеті імені В. Карамзина (ХНУ) і Львівському національному університеті імені І. Франка (ЛНУ) показують, що визначаючий вид діяльності, якому студенти збираються присвятити себе після закінчення вищої школи, є незалежна приватна діяльність, 28% вихованців ХНУ і 43% студентів ЛНУ хотіли б створити свій бізнес. При цьому і в одному, і в іншому вузі це бажання найчастіше мотивується прагненням до незалежності, самостійності, до матеріального благополуччя й самореалізації [14, с. 215]. Ці прагнення формуються, виходячи з головної суперечності студентського віку, а саме: між суттю нового соціального статусу особистості і, відповідно, нових потреб та реальними умовами життя, що характеризуються відсутністю економічних можливостей для задоволення цих потреб. Наприклад, аналіз матеріального положення студентів Слов'янського державного педагогічного університету Донецької області показує, що „ледве зводять кінці з кінцями” 4,4% студентів, у 41,8% молодих людей вистачає грошей на скромне харчування й недорогий одяг, 29,8% студентів можуть дозволити собі добре харчування й дорогий одяг, 22,6% студентської молоді мають достатньо коштів для того, щоб „відчувати себе впевненим у житті”, 1,4% студентів „можуть собі дозволити все” [13, с. 196-197]. Отже, матеріально-економічна спрямованість життєвих орієнтирів студентської молоді витікає з прагнення до матеріальної незалежності й підвищення соціального статусу.

2. Духовно-гуманітарні ціннісні орієнтації традиційно поділяються на індивідуально направлені або етичні й колективно направлені або політичні ціннісні орієнтації. Для повноти аналізу приведемо деталізовану структуру індивідуально направлених духовно-гуманітарних ціннісних орієнтацій молоді за дослідженням В. Іздебської, а саме:

– моральні – орієнтація на гуманізм, добро, злагоду, гарні стосунки з людьми, на волю до життя, свободу волі, мужність, мудрість, правдивість, відповідальність тощо;

– релігійні – орієнтація на ідею толерантності, милосердя, вірність, покаяння, самоочищення, віру, надію, любов та ін.;

– естетичні – орієнтація на прекрасне, на цінність краси тощо [4, с. 18].

Не дивлячись на проблемний вимір духовних орієнтирів сучасності, соціологічні дослідження показують, що загальнолюдські ціннісні орієнтації продовжують боротьбу за домінування у свідомості молоді. Із 200 осіб, опитаних в Одесі, більшість відзначили велику значимість для них деяких життєвих орієнтирів, а саме: мати родину – 83%; любити й бути коханими – 83%; мати справжніх друзів – 78% [11, с. 185].

З такої ж кількості опитаних у Харкові і Львові, більшість підкреслює важливість таких ціннісних орієнтацій: невивагливість, скромність, помірність у потребах і запитах – 13%; доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям – 54%; відповідальність – 55%; чесність, порядність, принциповість – 57%; життєрадісність, почуття гумору – 57%; висока загальна культура, ерудиція – 35%; працьовитість – 43%; сімейне благополуччя – 77% [14, с. 216-217].

Ціннісні орієнтації студентської молоді Луганського національного університету імені Тараса Шевченка розподіляються таким чином: (24%) – віддають перевагу справедливості, доброті, духовності, любові, чесності, правдивості; (19,6%) – гуманності, вірності, надійності; (14,3%) – свободі, справедливості, людяності; (1,5) – істині, красі, честі, гідності; (10%) – любові, дружбі, взаємодопомозі, (9%) – духовності й самопожертві [9, с. 66].

Увага до вічних цінностей характерна не тільки для молоді м. Луганська, її також можна побачити в життєвих орієнтирах студентів іншого університету Донбасу. Молодь Слов'янського державного педагогічного університету вважає для себе важливими такі ціннісні орієнтації: кохання – 80%, відповідальність – 53%, вихованість – 47%, життєва мудрість – 38%, чесність – 25%, пізнання та особистісний саморозвиток – 18%, щастя інших людей – 3% [6, с. 115].

На нашу думку, ці дані говорять про позитивні тенденції, що свідчать про значущість духовно-гуманітарних ціннісних орієнтацій для молоді, які є визначальними життєвими орієнтирами для багатьох представників сучасного студентства. Характерним є також те, що студенти називають духовність і духовно-гуманітарні ціннісні орієнтації важливою складовою частиною загальної культури особистості, але з дослідження О. Климової випливає, що переважна більшість студентів (73%) не вважають достатньо розвинутими їх у собі [7, с. 93].

У цілому, можна констатувати, що здоров'я, сімейне й матеріальне благополуччя, освіченість, прагнення до високої мети – от заради чого, на думку студентів, варто жити, от що об'єднує сьогодні всю молодь України. Однак, існують деякі відмінності серед студентів різних регіонів України, зокрема, у політичних поглядах.

Розглянемо суспільно-політичні орієнтації студентства. Вони формуються по широті всього політичного спектра. У студентстві представлені всі кольори й відтінки цього спектра, від край правого до край лівого. Вони розподіляються по вертикальній осі „лівий лібералізм – правий консерватизм” і горизонтальній осі „інтернаціоналізм – націоналізм” [3, с. 39-43].

Відповідно до аристократичності й елітарності освіти, а також із готовності в недалекому майбутньому стати „батьками” суспільства, керівниками високого рангу, менеджерами в різних галузях народного господарства студентські переваги формуються у напрямку правої,

консервативної ідеології правлячих класів і сильної держави. Ця ідеологія ґрунтується на принципах державності й патріотизму.

З іншого боку, традиційний демократизм студентського співтовариства обумовлює ліберальні прагнення, в яких, за даними багатьох соціологічних досліджень, убачається „очевидна демократична спрямованість” [3, с. 40].

В Україні на політичні інтереси студентів впливають регіональні відмінності: промислово розвитий схід із сильною орієнтацією на традиційні зв'язки з Росією і менш індустріалізований захід України з більш вираженою орієнтацією на країни Європи.

Ця особливість витікає з порівняння зовнішньополітичних пріоритетів студентської молоді Донецька і Львова. Найбільша кількість молоді хотіла б жити в союзі Білорусі, Казахстану, Росії й України (42%). Значна частина студентів Донецька хотіла б жити в знову об'єднаному СРСР (10%) і у своїй власній країні без об'єднання і без входження в союзи держав (14%). У Європейському Союзі, хотіли б жити всього 6% студентів.

Більшість студентів Львова хотіли б жити в Європейському Союзі – 44%. Так само серед пріоритетних місць проживання львів'яни виділяють власну країну, максимально інтегровану в різні міжнародні структури, яка проводить активну зовнішню політику – 23% і власну країну без об'єднання і без входження в союзи держав – 16%. Слід зазначити, що в таких об'єднаннях країн, як Союз Білорусі, Казахстану, Росії й України, знов об'єднаний СРСР і Співдружність Незалежних Держав, хотіли б жити до 2% львів'ян [18, с. 6].

Крім відмінностей у зовнішньополітичних пріоритетах, розходження простежуються в політичних поглядах студентів окремих регіонів щодо сприйняття ідей різних політичних течій. Так, серед харківських студентів комуністичні ідеї розділяють 5% опитаних, серед студентів Львівського університету – тільки 1%; соціалістичної орієнтації дотримуються, відповідно 4% і 1%. Найбільш популярним політичним напрямком для харківських студентів є соціал-демократичний (про його підтримку заявила майже третина опитаних), для львівських – націонал-демократичний (42%). Рівень політичної активності вище в студентів, опитаних у Львівському університеті: майже 4% із них беруть участь у діяльності політичних партій і рухів (серед студентів Харкова – 2%); 14% беруть участь у політичних акціях: мітингах, демонстраціях; (у Харківському університеті – 7%). На момент дослідження проведеного Л. Сокурянською і А. Остроуховою, не цікавилися політикою взагалі 14% опитаних у Харкові і 10% у Львові [14, с. 212-213].

Інша ситуація спостерігається на Донбасі. Опитування студентської молоді м. Луганська вказуює на значний інтерес, який проявляє молодь, щодо участі в політичному житті країни. Згідно дослідженню Н. Чернухи, 29% молодих респондентів заявляють, що

цікавляться політикою; 24% луганчан іноді мають бажання взяти участь у якій-небудь масовій політичній акції – мітингу або демонстрації з метою захисту їх специфічних інтересів. Активна політична позиція молоді також виявляється при оцінці значних подій для держави. Наприклад, масова політична акція – вибори Президента України в 2005 році, справила позитивне враження на 35% опитаних [18, с. 218-220].

Закінчуючи аналіз суспільно-політичних орієнтацій студентства, вважаємо за потрібне відзначити, що, враховуючи відмінності в політичних поглядах студентів різних регіонів, існує об'єктивна необхідність у посиленні пошуку інтегруючих політичних цінностей, що допоможуть більш чітко сформулювати загальнонаціональну ідею, яка об'єднає народ України й збільшити зацікавленість молоді політичним життям країни.

3. Раціонально-ціннісні орієнтації засновані на раціональному визначенні й обмеженні ціннісних об'єктів як життєвих орієнтирів. Якщо матеріально-економічні й гуманітарно-духовні орієнтації встановлюються суб'єктом або даються йому на основі соціального-суспільного досвіду як детермінованої ззовні сфери об'єктивних і суспільнозначимих символів, то раціонально-ціннісні орієнтації конституюються суб'єктом зсередини, як іманентні поняття, як продукти спонтанної діяльності уяви й мислення.

Раціонально-ціннісні орієнтації поділяються на суб'єктивно-раціональні й об'єктивно-раціональні орієнтації. Суб'єктивно-раціональні орієнтації: у студентському середовищі індивідуалізм не є зразком поведінки, хоча, з іншого боку, сам спосіб існування студентської групи („тусовки”) по відношенню до інших соціальних груп носить замкнутий, закритий характер. Українські рідкісні випадки комунікативної взаємодії студентського співтовариства й представників не студентських співтовариств. Таким чином, внутрішній колективізм студентства спокійно поєднується із зовнішнім індивідуалізмом. Дослідження показують, що 43% студентів Львівського університету і 28% Харківського вузу виділяють для себе такі характеристики, як індивідуальність, незалежність і самостійність [14, с. 215]. Проте для більшості студентів (опитування 200 студентів у м. Харкові і м. Львові) дуже важливі об'єктивно-раціональні орієнтації, зв'язані зі спілкуванням і налагодженням комунікацій із зовнішнім світом, а саме: гарні, добрі стосунки з оточуючими людьми – 64%; взаєморозуміння з батьками, старшим поколінням – 45%; терпимість до поглядів і думок інших – 25% [14, с. 216-217].

Для студентів Донбасу менш характерна наявність розвитих суб'єктивно-раціональних орієнтацій. Тільки, 20,4% студентів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка відзначають першорядну важливість незалежності для себе [9, с. 67], і 15% респондентів Слов'янського державного педагогічного університету прагнуть до індивідуалізму й незалежності [6, с. 116]. Інша ситуація з

об'єктивно-раціональними орієнтаціями, 22% студентів Луганського університету прагнуть до гармонічних відношень у сім'ї й дружбі, для 30,6% – важливі гармонічні відносини в суспільстві [9, с. 67]. Високу значимість відносин із друзями (55,7% респондентів) відзначає молодь Слов'янського університету, 22% студентів даного університету характеризуються товариськістю, емоційністю, відданістю та чуйністю [13, с. 116].

Отже, соціологічні дослідження вказують на тісний взаємозв'язок об'єктивно-раціональних і суб'єктивно-раціональних орієнтацій у ціннісній сфері студентів, однак із деякими регіональними відмінностями. Результати нашого дослідження дозволяють констатувати пріоритет об'єктивно-раціональних орієнтацій у студентської молоді різних регіонів України, що стосується суб'єктивно-раціональних орієнтацій, то вони більше виражені у студентів західних областей.

Порівнюючи аналіз ціннісних орієнтацій студентів різних регіонів України, ми вважаємо за необхідне зупинитися ще на одній відмінності в життєвих орієнтаціях сучасних студентів, а саме: для молоді західних областей України характерна пріоритетність матеріально-економічних і раціонально-ціннісних орієнтацій, а для студентів Донбаського регіону – дуалізм матеріально-економічних і духовно-гуманітарних ціннісних орієнтацій. Наші висновки про рівноправну подвійність, яка характерна для ціннісних орієнтацій студентів Донбасу, підтверджують і інші дослідження. Наприклад, результати анкетування, проведені Т. Ткачовою і Ю. Казаковим серед учителів м. Луганська показують, що найбільш важливими життєвими орієнтирами є: здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріальне благополуччя, наявність вірних друзів і цікава, добре оплачувана робота [16, с. 67]. Таким чином, можна говорити про спадкоємність у поглядах і орієнтаціях серед студентів і інтелігенції Донбасу, про наявність загальної ментальності, зумовлена впливом регіонального культурно-освітнього простору.

Цю відмінність, як і багато інших, які властиві Заходу й Сходу України, можна пояснити в рамках партикуляризму, основою котрого є цивілізаційний підхід. Ми вже вказували в нашому дослідженні, що західні території України і східний регіон Донбасу належать до різних цивілізацій, західні землі до Євроатлантичної, а східні території регіону Донбасу до Руськоправославної. Проте, на нашу думку, ця відмінність носить умовний характер, оскільки студенти будь-якого регіону України відзначають важливість духовно-гуманітарних ціннісних орієнтацій, а світова практика показує, що в ХХІ столітті представники різних світових цивілізацій починають переоцінку життєвих орієнтирів у бік вічних загальнолюдських цінностей. Крім того, не можна не погодитися з думкою Н. Чернухи, що навколишній соціум постійно змінюється, залежно від екологічної, політичної, культурологічної ситуації в

суспільстві. Незмінними залишаються цінності людського буття – Істина, Добро, Справедливість, Краса, а також прагнення людини до гармонії з навколишнім середовищем, комфорту, достатку, постійного самовдосконалення та самоствердження [18, с. 159].

Підводячи підсумки, можна зробити такі висновки:

1. Систему ціннісних орієнтацій студентської молоді можливо поділити на три великі групи: матеріально-економічні; духовно-гуманітарні; раціональні. Порівняльний аналіз даних груп показує, що для ціннісної сфери студентської молоді різних регіонів України характерні деякі загальні тенденції:

- різкий ріст економічної зацікавленості й заповзятливості;
- зросло бажання знаходження економічної самостійності, що виражається в перевазі ринкової економіки перед економікою плановою і цінності роботи в недержавному секторі економіки;
- усвідомлення необхідності політичних змін у суспільстві, своїх прав і воль у сфері політичної самостійності, бажання нести відповідальність за зміни в суспільстві;
- визнання важливості загальнолюдських цінностей, що виражається в прагненнях молодих людей до доброти, чесності, любові, сімейного щастя.

2. Загальні тенденції в розвитку ціннісних орієнтацій студентів різних регіонів не виключають наявності певних відмінностей. До відмінних рис студентства Донбасу відносимо:

- пріоритет демократичних орієнтацій над націоналістичними, наявність яскраво вираженої політичної активності й зовнішньополітичних орієнтирів, спрямованих на тісний союз України з Росією;
- певна рівність, яка виражена дуалізмом матеріально-економічних і духовно-гуманітарних ціннісних орієнтацій.

До перспективних напрямків дослідження слід віднести розробку питань щодо впливу особливостей і традицій освітнього закладу на ціннісні орієнтації студентів.

Література

- 1. Городняк І. В.** Адаптаційні можливості молоді Львівщини до ринкових умов / І. В. Городняк // Соціологія міста : наукові проблеми та соціальні технології. Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2001. – С. 201 – 204. **2. Городяненко В. В.,** Гилію А. В., Швыдка Л. И. Социальное самочувствие городской молодежи (кросс-культурный анализ) / В. В. Городяненко, А. В. Гиліон, Л. И. Швыдка // Соціологія міста : наукові проблеми та соціальні технології. Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2001. – С. 149 – 154. **3. Динамика** ценностных ориентаций населения реформируемой России / Н. И. Лапин, Л. А. Беляев, Н. Ф. Наумова, А. Г. Здравосмыслов. – М. : Наука, 1996. – 183 с. **4. Іздебська В.** Ціннісні орієнтації особистості в контексті

духовного світу студенства // Рідна школа. – 2002. – №4. – С. 17 – 19.

5. Иконникова С. Н., Лисовский В. Т. Некоторые проблемы воспитания социологической молодежи / С. Н. Иконникова, В. Т. Лисовский // Молодежь и образование. — М., 1972. — С. 28 – 35.

6. Кизим Г. С. Духовність студентів психологів як психологічна проблема // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2006. – №16. – С. 113 – 118.

7. Климова О. А. Проблеми розвитку духовності сучасної молоді генерації українських учителів // Освіта Донбасу. – 2003. – №3. – С. 90 – 93.

8. Куракина Л.М. Религиозность молодежи: состояние, глубина, значение / Л. М. Куракина // Социология и общество. Материалы Первого Всероссийского Социологического Конгресса. — М. : СПб., 2000. — С. 48 – 57.

9. Кузнецова В. Г. Характеристика рівня гуманістичних цінностей майбутнього вчителя // Освіта на Луганщині. – 2001. – №1. – С. 66 – 67.

10. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 183 с.

11. Лисенко Е. В., Поплавская Т. Н. Менталитет личности как содержание социального самочувствия / Е. В. Лисенко, Т. Н. Поплавская // Соціологія міста: наукові проблеми та соціальні технології : збірник наукових праць. – Дніпропетровськ : ДНУ. – 2001. – С. 184 – 186.

12. Мкртчян Г. М. Молодежь Москвы на рынке труда // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 92 – 44.

13. Резникова О. А. До питання про можливості реалізації розвивального потенціалу психологічного захисту особистості в освітньому процесі ВНЗ // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2006. – №16. – С. 194 – 200.

14. Сокурская Л. Г. Региональные различия украинского студенчества: факторы преодоления / Л. Г. Сокурская, А. С. Остроухова // Стосунки Сходу та Заходу України: минуле, сьогодення та майбутнє : Матеріали Всеукраїнської конференції. – Луганськ : Знання, 2006. – С. 209 – 220.

15. Сибирев В. А., Головин Н. А. Штрихи к портрету поколения 90-х // Социологические исследования. – 1998. – № 3. – С. 107 – 111.

16. Ткачова Т. М. Тільки духовна людина може виховати духовну особистість (досвід вивчення духовно-ціннісних орієнтацій вчителів та учнів м. Луганськ) // Освіта Донбасу. – 2002. – №2. – С. 66 – 71.

17. Швирка В. М. Соціально-естетичний портрет сучасного студента (регіональний вимір) // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. Ч. II. – 2006. – №19. – С. 241 – 245.

18. Чернуха Н. М. Формування громадянськості учнівської молоді : інтеграція виховних соціальних впливів суспільства : монографія / Н. М. Чернуха. – Луганськ : Алма-матер, 2006. – 360 с.

Кубанов Р. А. Ціннісні орієнтації студентської молоді України: регіональний аналіз

У статті розглянуто ціннісні орієнтації студентів різних регіонів України, зокрема, життєві орієнтири молоді Донбасу.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, студентська молодь, регіони, життєві орієнтири.

Кубанов Р. А. Ценностные ориентации студенческой молодежи Украины: региональный анализ

В статье рассматриваются ценностные ориентации студентов разных регионов Украины, в частности, жизненные ориентиры молодежи Донбасса.

Ключевые слова: ценностные ориентации, студенческая молодежь, регионы, жизненные ориентиры.

Kubanov R. A. The valued orientations of students of Ukraine: regional analysis

The valued orientations of students of different regions of Ukraine are examined in the article, in particular, vital orientations of young people of Donbas.

Keywords: valued orientations, student young people, regions, vital oryentyury.

УДК 37.013.42(470+571)

Л. В. Мардахаев

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ
И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ**

Благополучие общества во многом зависит от развития социальной сферы и специалистов социальной сферы. Одно из направлений в совершенствовании социальной сферы – развитие института социальной педагогики. В России институт социальной педагогики сформировался. В современных условиях социальная педагогика как теория активно развивается, как практика приобретает все больший опыт, утверждая себя. Жизнь показала востребованность социальных педагогов в различных сферах и перспективы их практической деятельности. Наиболее важными направлениями деятельности социальных педагогов, которые уверенно оправдали себя на практике, являются:

I. Развитие социально-педагогической службы сохранения и поддержания нормы подрастающего поколения. Оно включает:

1. Социально-педагогические службы образовательных учреждений. В них входят социальные педагоги – специалисты для работы с различными группами детей, особенно с детьми трудными, проблемными и их родителями. Такая служба ориентируется на решение проблем социального развития, воспитания человека, защиты его прав, помощь в разрешении им проблем самореализации в среде жизнедеятельности. К основным функциям социальной службы школы относятся:

- выявление общих и частных социальных проблем, имеющих место в классах, школе;
- изучение и диагностика индивидуальных особенностей обучаемого, групп – объектов социальной службы;
- оказание помощи в работе учителя с учеником, группой, родителями;
- социальная защита обучаемого в связи с возникновением проблем, которые имеют или могут иметь для него жизненно важное значение;
- социальная защита группы, класса от отдельных лиц;
- выявление личностно-педагогических возможностей учителя и оказание ему помощи в дальнейшем повышении своего педагогического мастерства, действенности педагогической деятельности в работе с учениками, родителями;
- социально-педагогическая оценка планируемых и проводимых воспитательных мероприятий в группах, школе;
- непосредственная подготовка социально-педагогических мероприятий с различными группами школьников, отдельными учениками, учителями, родителями;
- установление сотрудничества с органами социальной защиты, отделами по работе с несовершеннолетними, другими учреждениями в интересах решения социальных проблем учеников.

Для обеспечения действенности в изложенных направлениях социальной службы школы необходимы специалисты, имеющие подготовку, позволяющую им успешно решать задачи диагностики и прикладной работы. Такая подготовка специалиста социальной педагогики обеспечивается в процессе изучения учебных дисциплин общепрофессиональной и предметной подготовки, а также специализации.

2. Социально-педагогическая служба по месту жительства.

В такой службе работают:

Участковый социальный педагог (специальность, введенная в г. Москве) – специалист по организации социально-педагогической работы по месту жительства

Территория по месту жительства преимущественно дворовая и является важнейшей воспитательной средой для детей. Для нее характерны свои воспитательные возможности. Она оказывает

существенное влияние на растущую личность и способствует ее социализации. Именно по месту жительства в значительной степени ребенок реализует свои потребности в досуге. Он может быть организованным и стихийным. В первом случае это кружки, клубы, учреждения культуры и спорта, во втором – это неформальные группы общения, в которые втягивается ребенок, стимулируя безнадзорность и беспризорность.

В соответствии с постановлением Правительства Москвы в 2001 году должности педагогов-организаторов были преобразованы в специалистов районной Управы по социально-воспитательной и досуговой работе с детьми, подростками и молодежью по месту жительства. Должность „педагог-организатор” осталась в перечне государственных профессий. Поэтому и муниципальные учреждения, и негосударственные организации вправе в свои штатные расписания включать ставки педагогов-организаторов. Должностные обязанности их устанавливаются в соответствии с государственными, профессиональными требованиями. В досуговой организации педагог-организатор должен стать заместителем директора по воспитательной работе в микрорайоне.

Он является представителем Управы на территории микрорайона. В его обязанности входит:

- **помощь** в решение вопросов ресурсного обеспечения работы клуба и содержания муниципальных помещений;
- **налаживание** контактов со смежными учреждениями территории, влияющими на воспитательную работу с населением: школой, учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта, труда и занятости, МВД, здравоохранения, социального обеспечения;
- **координация** между муниципальным клубом и другими общественными структурами микрорайона. В его компетенцию входит организация работы со всем населением микрорайона.

Особое место в организации работы по месту жительства принадлежит специалисту районной Управы по социально-воспитательной и досуговой работе. Он по сути является участковым молодежным работником, за ним закрепляется конкретный микрорайон, и рабочее место у него находится в этом микрорайоне.

Социально-педагогическая работа по месту жительства имеет свою специфику и проявляется в следующем:

- свободное посещение;
- основная привязка ребенка к клубу на основе интереса;
- приписка ребенка к клубу по месту жительства без специального оформления;
- равное пользование услугами и добровольное участие в работе клуба;
- привлечение к работе взрослых общественников из числа

родителей и жителей;

- работа на положительных эмоциях, в игровом режиме, щадящая активное внимание ребенка.

Работа с негативными социальными явлениями среди несовершеннолетних по месту жительства делится условно на два вида: „пожарную” (скорую помощь) – быстрое реагирование на совершившийся факт социального неблагополучия и **профилактическую** – превентивную **постоянную** воспитательную работу. **Пожарное реагирование** требует, как правило, профессиональной компетентности специалистов, иногда помощи сотрудников МВД, медиков. **Профилактическая работа** целиком зависит от активности и развитости системы социального воспитания, наличия разновозрастного многопрофильного клуба, организации гражданского общества.

Работа клуба по месту жительства ведется по планам, разработанным его членами. Они корректируются специалистом по социально-воспитательной и досуговой работе (социальным педагогом). В нем должно быть столько видов деятельности, сколько требуется для удовлетворения духовных и творческих потребностей подростков и молодежи, как правило, 20 -30. По содержанию включает следующие направления деятельности:

- **коммуникативная** – разные формы общения;
- **социальная** – активное участие в жизни сообщества;
- **преобразовательная** – прикладное творчество, сохранение и улучшение окружающего предметного и живого мира;
- **учебно-познавательная** – теоретическое освоение знаний и практическая их отработка.

Социальные педагоги Центров социальной поддержки семьи и детей (отделения профилактики детской безнадзорности, отделение дневного пребывания, социально-педагогическое консультирование родителей). Социально-педагогическая деятельность обусловливается потребностями родителей в воспитании ребенка, преодоления трудностей, возникающих в вопросах взаимоотношений, решения проблем воспитания, преодоления трудностей возникающих у ребенка в процессе общения со сверстниками, в учебе, взаимоотношениях с учителем и пр.

II. Социально-педагогическая служба по работе с детьми, имеющими различные отклонения:

1. *Социальный педагог детской поликлиники* – специалист по изучению особенностей развития детей и оказания помощи родителям в коррекции их развития и воспитания, подготовке к школе.

Именно в детскую консультацию родители по мере необходимости приводят своего ребенка. Пока они ждут своей очереди, социальный педагог может побеседовать с ребенком и его родителем и выявить наиболее характерные проблемы, возникшие у них и требующие

его помощи. Благодаря таким встречам может осуществляться ранняя и последующие социально-педагогические диагностики ребенка с патологией в развитии и определяться перспективы их преодоления; социально-педагогическое прогнозирование влияния патологии на общее и направленное развитие ребенка. Социальный педагог консультирует, показывает методы и методики работы с ребенком по преодолению возникших проблем.

Результаты обследования врача и выявленные проблемы социальным педагогом выступают основой медико-педагогического консилиума в социально-педагогической диагностике ребенка в условиях детской консультации. Он позволяет выявить причины негативных проявлений в развитии и воспитании ребенка, трудностей в его учебе и определить перспективы социально-педагогической работы с ребенком. С учетом рекомендаций, изложенных родителю, социальный педагог определяет целесообразную периодичность встреч с ребенком и его родителями, чтобы помочь им в преодолении выявленных недостатков и упущений в развитии и воспитании. Чем раньше социальный педагог сможет оказать помощь ребенку и его родителям в развитии и воспитании, тем полезнее она будет.

При необходимости социальный педагог взаимодействует со специалистом (специалистами) по педагогической коррекции и дефектологом, логопедом и дает рекомендации родителям, к кому обратиться и чьи рекомендации наиболее целесообразны.

Особая роль в деятельности социального педагога принадлежит в работе с родителями, имеющими ребенка с патологией. Он в меру своей компетенции разъясняет сущность патологии и ее влияния на развитие, воспитание и обучение ребенка, возможности социально-педагогической коррекции, индивидуального, индивидуально-коррекционного развития, подготовки ребенка к школе. При необходимости он сам консультируется у специалистов. В задачу социального педагога входит разъяснение возможности преодоления последствий патологии педагогическими средствами; определение места и роли в этом родителей (членов семьи), особенностей социально-педагогической подготовки родителей (родителя) для работы с ребенком.

В задачи социально-педагогической деятельности специалиста входит: социально-педагогическое консультирование семьи и социально-педагогическое сопровождение. Социальный педагог осуществляет целенаправленную социально-педагогическую работу с ребенком в присутствии родителей, показывая, как следует работать. При необходимости посещает ребенка на дому, оказывая помощь родителям в работе с ребенком.

При необходимости социальный педагог формируют группы родителей, имеющих общие проблемы в развитии и воспитании детей, организует для них информационно-педагогическую работу, а также самопомощь.

Опыт успешного функционирования таких социальных педагогов сложился в некоторых странах мира. В России он получил развитие в г. Екатеринбурге. Требуется развивать это направление и специально готовить кадры.

2. *Социальный педагог медицинского учреждения.* Это направление также требует развития. Оно связано с подготовкой специалистов для работы в медицинских учреждениях, в которых дети находятся длительное время. Они лишены счастья детства. Работать с ними исключительно сложно, но крайне необходимо. Опыт использования таких специалистов в Московском детском ожоговом центре был очень положительным.

Определенный опыт социально-педагогической деятельности в медицинском учреждении сложился в Московском ожоговом центре. Студенты и выпускники по специальности „социальная педагогика” в течение нескольких лет работают с детьми на этапе их реабилитации и помогают преодолевать последствия изменения человека вследствие термического воздействия (ожоговой травмы). Последствия такого воздействия исключительно тяжелые и далеко не всегда проходят бесследно для ребенка. Социальный педагог помогает ребенку своей деятельностью успешно преодолевать последствия такого воздействия и возвращаться в среду жизнедеятельности.

3. *Социально-педагогическая служба в специальных образовательных учреждениях.* Она направлена на стимулирование социального развития, социализации детей с учетом их своеобразия и интеграции в социум.

4. *Социальный педагог медико-психолого-педагогического центра по работе с детьми, требующими коррекции, в том числе и социально-педагогической;*

- *социальный педагог исправительного учреждения для детей.* Специалист, который организует исправительно-воспитательную работу с детьми, которые осуждены.

- *семейный инспектор.* По данным Р. Нургалиева, в стране не снижается количество неблагополучных семей, состоящих на учете в органах внутренних дел. Сегодня (2007) их насчитывается более 160 тысяч. Кроме того, в 2006 году на четверть возросло число преступлений, связанных с неисполнением обязанностей по содержанию и воспитанию детей. Для совершенствования социально-педагогической работы с неблагополучными семьями МВД проводит работу по введению должности "семейный инспектор". Деятельность таких инспекторов выступает одной из перспективных форм преодоления проблем семьи, профилактики безнадзорности и беспризорности, а также преступности среди несовершеннолетних. Подобная специализация введена в настоящее время в Ставропольском крае и Сахалинской области;

- *школьный инспектор милиции*. В новых условиях в системе МВД России стал формироваться институт школьных инспекторов милиции. Эти инспектора начали работать непосредственно в учебных заведениях. В настоящее время их в стране уже насчитывается более 3 тысяч. Однако во многих школах таких сотрудников пока нет. По мнению министра МВД, менее активно создают подобные должности в российских городах-миллиониках и мегаполисах. В них на середину 2007 года не введено ни одной подобной должности. В то же время именно в крупных городах возрастает потребность в школьных инспекторах милиции как специалистах по профилактике безнадзорности и беспризорности, по обеспечению влияния школы на обучение и воспитание.

III. Социально-педагогическая служба дополнительного образования и духовного развития детей, подростков, молодежи и их родителей:

1. *Социальный педагог учреждения дополнительного образования*. Таких учреждений в настоящее время достаточно много. Они специализируются по различным направлениям деятельности и с различными категориями населения. Специальность, имеющая свой Государственный образовательный стандарт.

Сфера дополнительного образования достаточно широкая и постоянно развивающаяся. В настоящее время требуют специальной разработки и развития следующие направления в социальной педагогике дополнительного образования. Среди наиболее перспективных и востребованных являются:

2. *Семейный социальный педагог* – специалист, который обслуживает определенное количество домов, помогая родителям в оценке проблем детей, их воспитании, предупреждении и преодолении проблем в семье, а также в учебе и взаимоотношениях ребенка в школе;

3. *Социальный педагог – специалист по защите прав ребенка*. Это специалист, к которому обращаются для оказания помощи в защите прав ребенка и который сам выявляет факты, свидетельствующие о необходимости его помощи в защите прав ребенка. Требуется защита от:

- **произвола родителей**. О такой необходимости свидетельствуют данные специальных исследований проявления насилия над детьми. Комиссия по делам женщин, из 35 млн. семьи и демографии при Президенте РФ, отмечает, что ежегодно около 2 млн. российских детей избивается родителями. Специалисты обращают внимание на то, что 10 % детей, подвергшихся жестокому отношению со стороны родителей, погибают, 2 тысячи заканчивают самоубийством, а 50 тысяч – уходят из дома (Д.И. Балибалова и соавт., 2001);

- **неисполнение или ненадлежащим образом исполнение своих обязанностей усыновительными, опекунами и попечительскими семьями**. Данный факт способствовал активизации административно – профилактической работы с родителями

(опекунами, попечителями). Взрослые люди берут на воспитание детей, но встречаются факты, когда они используют эту возможность с позиции экономической, а не гуманистической заботы о детях. В России растет число детей, оставшихся без попечения родителей, устроенных в новую семью. В этих условиях растет и число детей, нуждающихся в защите от нерадивых людей, взявших их в свою семью. Важно, чтобы это было действительно защита, а не надзирательство за опекунами семьями;

- **защита от воспитателей.** Как это не парадоксально, но такая защита требуется. Считается, что человек, получивший педагогическое образование – это профессионал, который в педагогическом отношении не может ошибаться. П.А. Соколов (1904 г.) писал: „В воспитании мы имеем дело с живыми людьми, маленькими людьми, в которых прочно оседают самые ничтожные впечатления. Это чрезвычайно чувствительный материал, вроде тех цветов, одно прикосновение к которым заставляет их увядать...

Плата за педагогический опыт иногда бывает слишком велика. Она равняется нескольким выпускам искалеченных детей, а после – целому поколению искалеченных взрослых. Тут убыток не денежный, а нравственно-общественный, социальный”.² Некоторые учителя так и не становятся таковыми в полном смысле этого слова;

- **защите от взрослых людей, которые используют детей для получения прибыли** и таких примеров много. Имеет место целенаправленность взрослых по вовлечению детей и подростков в криминальную деятельность, их эксплуатация и использование для криминального бизнеса;

- **защита воспитанников интернатных учреждений.** Многочисленные примеры свидетельствуют о том, что такая защита необходима. Причинами это состояние у детей полной незащищенности по отношению к сотрудникам и воспитателям, проявление по отношению к ним фактов грубости, хамства, помещение наиболее трудных в интернатные учреждения для детей с психическими отклонениями и пр.;

- **защита от произвола чиновников ребенка, нуждающегося в обустройстве.** Очень часто судьба ребенка оказывается зависимой от произвола чиновников, которым доверено ее решать при обустройстве в семью. Чиновник определяет, отдать или не отдать, заниматься оформлением или не заниматься, как быстро решать и многое другое;

- **защита ребенка от самого себя.** Дети, воспитанием которых не занимаются родители или лица, их замещающие, оказываются на улице и воспитывают средой жизнедеятельности. Такую категорию детей в зависимости от социального положения называют **бездомные, безнадзорные, беспризорные, бомжи.** Адаптивность безнадзорных детей к улице создает у них иллюзию благополучия. Изъять их с улицы и

² Соколов П.А. Чтения по педагогической психологии. – Екатеринбург: Тип. Губернского земства, 1904. – С. 7-8.

помочь адаптироваться в нормальных человеческих условиях жизни – значит защитить их, способствовать их нормальной социализации, получению необходимого образования и воспитания, а в перспективе обустройству их в жизни.

4. *Социальный педагог – домашний воспитатель.* Таких воспитателей начали готовить в средних педагогических учебных заведениях. Востребованность в них очень большая. Многие родители нуждаются в профессионале, который взял бы на себя функцию домашнего воспитателя и позволил матери продолжить карьерную деятельность, нуждаются в помощи воспитателя-профессионала в преодолении проблем во взаимоотношениях в ребенком (детьми), их воспитании в условиях дома.

В мае 2009 г. в Копенгагене состоялась XVII Международная конференция социальных педагогов, на которой присутствовали представители 44 государств мира, в том числе и России. На этом конгрессе представитель России (Игорь Адамович Липский, вице-президент Союза социальных педагогов и социальных работников) введен в состав правления Международной ассоциации социальных педагогов. На конференции принято решение о введении со 2 октября Международного дня социального педагога. В связи с этим решением, по предложению Союза социальных педагогов и социальных работников России, в Российском государственном социальном университете 2 октября 2009 года, в первый год празднования Дня социального педагога, принято решение провести **Круглый стол научно-практической направленности: „Социальная педагогика на этапе преодоления последствий кризиса и развития социальной педагогической помощи различным категориям населения”**. Он даст возможность специалистам в области социальной педагогики обменяться мнением о состоянии и перспективах развития социальной педагогики в России.

Таковы некоторые аспекты состояния и перспективы развития социальной педагогики в России. Многие вопросы, поднятые в них, требуют специальной проработки, осмысления, дополнения с учетом важности, обеспеченности кадрами, ресурсами и финансовых возможностей.

Мардахасев Л. В. Соціальна педагогіка в Росії та перспективи її розвитку

У статті розкрито деякі особливості діяльності соціального педагога в Росії на сучасному етапі. Підкреслено думку про те, що благополуччя суспільства залежить від рівня соціальної сфери й підготовки соціальних працівників, отже, одним із засобів забезпечення благополуччя є розвиток інституту соціальної педагогіки. Автором статті визначено декілька значущих напрямів роботи в цьому питанні, зокрема: розвиток соціально-педагогічної служби збереження й підтримки норми підростаючого покоління; соціально-педагогічна служба роботи з дітьми,

що мають різні відхилення; соціально-педагогічна служба додаткової освіти й духовного розвитку дітей, підлітків, молоді і їх батьків. Крім того, у статті наведено вимоги до професійних якостей соціального педагога.

Ключові слова: соціальна педагогіка, перспективи розвитку, Росія.

Мардахаев Л. В. Социальная педагогика в России и перспективы ее развития

В статье раскрываются некоторые особенности деятельности социального педагога в России на современном этапе. Подчеркивается мысль о том, что благополучие общества напрямую зависит от уровня социальной сферы и подготовки социальных работников, следовательно, одним из способов обеспечения данного благополучия является развитие института социальной педагогики. Автором статьи определены несколько значимых направлений работы в этом вопросе, в частности: развитие социально-педагогической службы сохранения и поддержания нормы подрастающего поколения; социально-педагогическая служба по работе с детьми, имеющими различные отклонения; социально-педагогическая служба дополнительного образования и духовного развития детей, подростков, молодежи и их родителей. Кроме того, в статье приведены требования к профессиональным качествам социального педагога.

Ключевые слова: социальная педагогика, перспективы развития, Россия.

Mardakhaev L. V. Social Pedagogy and Prospective of Its Development in Russia

The article focuses on some peculiarities of a work of a social officer in Russia in our days. As health of society depends on a level of social service and social officers' proficiency, development of Social Pedagogy becomes a way of keeping this social health. The author highlights the most important aspects of the process, i.e. (1). Development of social and pedagogical service which centers on raising children according to the norms; (2). Social and pedagogical service which centers on children with disabilities; (3). Social and pedagogical service to provide extra education and to support spiritual progress of kids, teenagers, youth and parents. Professional demands to a social officer are also mentioned in the article.

Keywords: social pedagogics, prospects of development, Russia.

УДК 654.197:37.015.311

О. Л. Мірошник

**ФЕНОМЕН ТЕЛЕБАЧЕННЯ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Сьогодні, коли якість інформаційних технологій і їхнього використання все більше визначають характер життя суспільства, питання про взаємовідносини суспільства й засобів масової інформації набуває особливого значення. ЗМІ відіграють істотну роль в економічному, політичному та культурному житті країни, відображаючи події в суспільному житті. Як важлива складова частина масової комунікації суспільства, ЗМІ виконують роль організатора, об'єднувача суспільства, його просвітителя, роль роз'єднувальної, а іноді й агресивної. За роки української незалежності відчутно скоротилася участь держави у сфері формування соціальних зразків. Нині ця функція перейшла в царину ЗМІ. Інформаційна діяльність ЗМІ суттєво впливає як на життя суспільства, так і на соціально-психологічний і моральний вигляд кожного з його представників. Адже всяка нова інформація, що надходить каналами ЗМІ, відповідним чином стереотипізована. До того ж вона несе в собі багаторазово повторювані політичні орієнтації та ціннісні установки, що закріплюються у свідомості людей. А в певні періоди життя, як особистого, так і суспільства в цілому, людина, особливо в стані соціального занепокоєння, стає більш піддатливою до впливу. Найбільш піддатливим ланцюжком суспільства стає молодь.

Попри зростання ролі ЗМІ в суспільному житті, у вітчизняному комунікативному просторі, на жаль, ще не виробився універсальний комплекс норм та цінностей. Іноді для молоді людини телевізор чи Інтернет стає основним джерелом інформації. Він розповідає і показує більше, ніж батьки та педагоги. Але не завжди молода людина в змозі самостійно робити правильні висновки. Така ситуація призводить до того, що молодь використовують у різноманітних мітингах, акціях протесту, громадських рухах.

Ігнорування цієї тенденції небезпечно для суспільства. Інформаційна дезорієнтація, зміщення акцентів, відсутність стійких ціннісних орієнтирів породжує в студентському середовищі моральний нігілізм і реальні, „білі плями” в розумінні того чи іншого проблемного питання. А їх в українському суспільстві немало. Якщо помножити це на вікові та соціальні-психологічні особливості студентства, можемо отримати „горючу суміш” налаштованих агресивно, безкомпромісно, але дезорієнтованих молодих людей, які, між іншим, складають основу майбутнього суспільства.

Мета статті дослідити позитивний і негативний вплив ЗМІ, і, у першу чергу, телебачення, на формування світогляду студентської молоді, її моральних цінностей та політичних уподобань. Необхідно дослідити можливі механізми соціально-педагогічної допомоги в становленні молодого особистості та взаємозв'язку в цьому питанні засобів масової інформації та навчально-виховного процесу.

Проблеми позитивного та негативного впливу телебачення стають предметом дослідження психологів, педагогів, філософів. С.Г. Кара-Мурза аналізує маніпулятивні можливості телебачення, науковець досліджує засоби впливу на людину через телеекран. До цікавого висновку приходять К.Гаврилов. На його думку, світ, який сприймає сучасна людина, – споживач ЗМІ – звужився до масштабів певної телевізійної передачі або випуску теленовин. Такої ж точки зору дотримується й В.А. Кудін, який досліджує виховні та освітні можливості електронних ЗМІ. Я.В. Шведова розглядає соціально-педагогічний вимір телебачення та тележурналістики. На основі дослідження телепродукту вона розкриває можливості ТБ як соціального педагога. Ю.М. Козаков наголошує на необхідності впровадження в Україні медіаосвіти, щоб підготувати потенційного глядача до критичного осмислення того, що нав'язує нам сучасне телебачення.

Утім, слід зазначити, що публікації за цією тематикою носять переважно загальнотеоретичний характер. У них проблеми інформаційної діяльності ЗМІ, як правило, розглядаються не стільки як складова частини загальнополітичного, економічного та соціального процесу, скільки як її ілюстративна складова. Такі підходи мають право на життя. Але вони недостатні для відстеження позитивного та негативного впливу ЗМІ на особистість та можливості формування в молодих споживачів інформації критичного ставлення до неї. На наш погляд, необхідно на основі проаналізованих як позитивних, так і негативних можливостей телебачення виробити, по-перше, механізм захисту від небажаних наслідків телеспілкування, особливо для молодого покоління, а по-друге, долучити телебачення до виховання та освіти студентської молоді.

Кінець ХХ століття та початок ХХІ характеризується стрімким розвитком ЗМІ, особливо електронних. Вони здатні передавати велику за обсягом інформацію на величезні аудиторії і тим самим здатні охопити своїм впливом не окремого індивіда або групу людей, а великі маси. „З цієї точки зору засоби масової інформації можна розглядати як канал формування масової свідомості” [1, с.202]. У ЗМІ велика кількість функцій у різних сферах суспільного життя. Перша – комунікативна – функція спілкування, налагодження контактів. Друга – організаційна, у ній проявляється затребуваність журналістики як „четвертої” влади в суспільстві. Третя – ідеологічна – пов'язана з прагненням вплинути на світоглядні основи та ціннісні орієнтири аудиторії. Четверта – культурно-освітницька, покликання якої – пропагувати в суспільстві та

розповсюджувати культурні цінності, виховувати людей, сприяти розвитку особистостей. П'ята функція ЗМІ, рекламно-довідкова, пов'язана із задоволенням потреб аудиторії у світі захоплень та хобі, а шоста, рекреативна, – у світі розваг та відпочинку.

Дослідники Європейського інституту ЗМІ виділяють властиві засобам масової інформації функціональні ознаки як розширення поглядів на світ у споживача інформації та відображення плюралістичного характеру суспільства. Ці функції обов'язково мають спиратися на повагу до людини, потенційного глядача, а тому об'єктивно та виважено подавати телевізійну інформацію, особливо історичну та сучасну хроніку [2, с. 183]. Виходячи з цього, головна задача, яку ЗМІ виконують у суспільстві – задоволення інформаційних потреб індивіда, суспільства, держави. Зв'язок між споживачем інформації та її постачальником прямо пропорційний. З одного боку, основа всього людського життя – потреба в пізнанні, потреба в інформації. У ХХІ столітті вже в нікого не викликає сумнівів крилатий вислів: той, хто володіє інформацією, той володіє світом. З іншого, – ті, хто постачає інформацію, зацікавлені в поширенні її серед якомога більшої кількості споживачів. Завдання комунікаторів – підсадити глядача на „гачок” та прищепити йому постійне бажання вмикати телевізор. Так само сучасний розвиток телевізійного мовлення вимагає від цих двох учасників інформаційного процесу постійного вдосконалення. Зростання обсягу соціально значущої інформації потребує модернізації спеціальних засобів її створення та передачі споживачу. Останній же повинен мати певну інформаційну культуру, аби грамотно й з розумінням сприймати подану йому інформацію [3].

Найбільш показове та всемогутнє в цьому плані телебачення. Дослідження доводять, що найбільший сегмент суспільства отримує інформацію саме за допомогою телебачення, і саме воно впливає на його світогляд та ставлення до то чи іншого соціального або політичного явища. „Учені вважають, що сьогодні людство перебуває на початку розвитку „третьої” (разом з усною та письмовою) системи культури – культури ТБ. За умов відкритості суспільства, його гуманізації та демократизації ТБ все активніше впливає на формування соціальних орієнтирів та одночасно сприяє розвитку свідомості та здібностей особисті” [4, с.100].

Україна з набуттям незалежності інтегрувалася у світовий інформаційний простір. Відтак одночасно долучилася як до величезного позитивного досвіду телевізійного мовлення, так і зіткнулася з багатьма негативними наслідками глобальної „телеманії”. Усе більше дослідників цього культурного пласта, яким є сьогодні телебачення, схиляються до думки, що суспільство має справу з великою маніпулятивною машиною, яка „заряджена” як позитивними зарядами, так і негативними. „Контрабанда телебачення в останні десять років – ідеологічна вибухівка, яка руйнує культурне ядро суспільства та знищує гегемонію

старого режиму. Поки що конструктивної роботи із створення якої-небудь цілісної світоглядної основи, яка б консолідувала суспільство, не спостерігається” [5, с.367].

Маніпуляція – це вид духовного, психічного впливу на людину, причому цей вплив прихований, факт якого не повинен бути поміченим об’єктом маніпуляції. Як правило, у переважній більшості випадків левова частка споживачів інформації споживає її пасивно, не бажаючи при цьому проаналізувати отримані повідомлення. А це дає можливість для маніпулювання їхніми думками та соціальними орієнтирами. Маніпулятори впливають на глядацьку аудиторію на різних рівнях. На психофізичному рівні вплив спрямований на елементарні емоції людини – страх, співчуття, жорстокість. На соціально-психологічному рівні глядач відчуває ілюзію здійснення своїх мрій шляхом ідентифікації з медіа-персонажем. На інформаційному рівні аудиторія отримує корисні побутові відомості. Естетичний рівень розрахований на розвинуту аудиторію, для якої естетика, неоднозначність подачі можуть виправдати зображення будь-яких негативних явищ.

Методи, якими досягається маніпуляція на ТБ, різноманітні. Назвемо деякі з них. Дроблення інформації, її селекція, тобто відбір певних тенденцій (наприклад, тільки позитивних, або виключно негативних), терміновість, коли за швидкістю подачі інформації глядач не має можливості її проаналізувати і тим більше перевірити, сенсаційність, прикрашення фактів, наклеювання ярликів, максимально спрощена подача інформації, так би мовити, гра в доступність. „Важливою особливістю всіх ЗМІ є можливість прямого зв’язку із громадськістю, обминаючи при цьому традиційні інститути, такі як сім’я, школа, громадський рух”. [4, с.106] Це дає можливість впливати на аудиторію без цензури, напряду. Авторитет людини з екрану часто виявляється сильнішим, ніж авторитет батьків, учителя, колеги. Цей факт остаточно не пояснений і не зрозумілий, але очевидна дивовижна здатність телеекрану нівелювати різницю між правдою та неправдою. Певною мірою суспільство стає заручником тих людей, хто поставляє йому інформацію. При чому, неважливо яку, – ділову, розважальну, публіцистичну або пізнавальну. Висока культура мовлення посилює позитивний вплив на аудиторію, отже, ефективніше здійснюється її соціальне, духовне та інтелектуальне становлення. І навпаки, низькосортне та аморальне мовлення породжує відповідну реакцію з боку споживачів ЗМІ.

Показове в цьому плані те, з чого в 1996 році розпочав свою передвиборчу кампанію Білл Клінтон. Він запевнив громадськість, за чії голоси і симпатії розпочав боротьбу, що він – прихильник цензури на телебаченні. Клінтон закликав керівників ТБ показувати такі фільми та програми, які змогли порадити дивитися власним дітям та онукам. Під таким корисним для дітей телепродуктом Клінтон розумів програми та фільми спокійні, пристойні, пізнавальні. Такі, скажімо, які, наприклад,

демонструвало перевірене цензурою та ідеологією радянське телебачення. Другий крок Клінтона був ще більше радикальним. Він закликав Конгрес проголосувати закон, який би зобов'язував виробників телевізорів вставляти до них мікросхеми, які б дозволяли батькам самим виступати в якості цензорів і блокувати програми, непридатні, на їхню думку, для перегляду дітьми. Наявність у мережі телемовлення США продукту сумнівної якості свідчить той факт, що в європейських країнах трансляція американської продукції подається дозовано. „Якщо у Франції прийнятий закон про обмеження американської продукції в ефірі, то в Україні програмна сітка заповнена голлівудськими фільмами, які оспівують любов до Америки” [4, 64] Продовжимо думку Я.Шведової – фільмами і програмами, які сповідують моральні й духовні цінності, не сумісні з ідеалами та принципами українського народу.

Чимало європейських країн останнім часом (кінець ХХ– початок ХХІ століття) починають активно використовувати соціально-освітню функцію телебачення. Державні інститути вимагають від телевізійників робити акцент в бік надання системних знань, розвивати пізнавальні потреби та інтереси, залучати глядацьку аудиторію до свідомої участі в соціально-економічному, політичному та культурному житті суспільства. У телебачення такі можливості є. „Наприклад, британська телекомпанія Бі-бі-сі соціальне інформування ставить на перше місце, соціальну просвіту – на друге і лише на третє – розвагу”. [4, с.89]. Суспільство, стурбоване інтелектуальною і моральною якістю підростаючого покоління, має перш за все звертати увагу на те, як телебачення впливає на світогляд дітей та підлітків, які ціннісні орієнтири формує в них, на які свідомі та підсвідомі настрої орієнтується.

Молодь – досить активний користувач масової інформації. Телебачення привертає увагу молодих людей своїми терапевтичною, рекреативною, розважальною, естетичною пізнавальною, інформаційною, комунікативною функціями. Телебачення – найбільш доступне й зручне джерело отримання інформації. Воно викликає в глядача ефект присутності. Перегляд телевізійних програм стає своєрідною звичкою. „Молоді люди, які пережили перше телевізійне десятиріччя, природно всмоктали в себе невтримну пристрасть до глибокого втягування, яке змушує всі віддалені цілі звичайної культури здаватися не тільки нереальними, а й безжиттєвими. Саме тотальне втягування до суцільної сучасності з'являється в житті молоді завдяки мозаїчному образу телебачення” [6, с.385]. Однак, сьогодні значна частина молоді не готова до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, їй не вистачає відповідних знань та вмінь у галузі медіа. Просто споживати інформацію вже недостатньо, треба вміти „читати між рядків”.

Якщо відокремити з соціальної групи студентства одного індивіда, маємо такі характеристики середньостатистичної молоді людини – потенційного телеглядача – з одного боку, широкий, набагато

більший, ніж у школяра, інтерес до пізнання, формування відчуття дорослості та власних поглядів, прагнення самоствердження, перехід від споглядання за навколишнім світом до активних дій, з іншого боку, – відносність поняття моралі, ще не зміцнілий запас життєвих принципів, недостатній обсяг базових знань. Уже не діти, але ще й не дорослі – така життєва парадигма схиляє студентів до радикалізму в поведінці, втягнення до авантюр та політичних ігор. Про цю особливість студентського віку писав ще В.Ленін, який констатував, що студентство має „половинчаті, еkleктичні погляди” [7, с.209]. Телебачення для такого глядача може стати як інструментом для подальшого розвитку, самовиховання, набуття нових знань та поглядів, так і генератором агресії, непримиримості, джерелом конфліктності.

Студентську телеаудиторію можна умовно поділити на три типи. О.Т. Мельникова вбачає зв'язок між соціально-психологічними та соціально-демографічними характеристиками глядачів та особливостями сприйняття ними продукту масової комунікації. Перший тип молодіжної аудиторії – це аудиторія з пасивно-споживацьким ставленням до ТБ. Цю групу цікавить перш за все матеріальна сторона життя. Коло їх інтересів – розваги, влаштування особистого життя, придбання престижних речей. Другий тип молодіжної аудиторії – соціальнозріла аудиторія. Коло її інтересів – політика, економіка, культура. Такі молоді люди прагнуть самостійності в прийнятті рішень, незалежності, для них важлива психологічна захищеність та стійкість життєвих принципів. І третій тип аудиторії – інфантильна. Її інтереси та потреби ще остаточно не визначені. Її інтереси – розважально-побутового характеру. Така аудиторія віддає перевагу інформації конкретній, емоційній і навіть драматизованій. Дослідження, що провела у 2003-2005 рр. Я.Шведова, підтвердили класифікацію, запропоновану О.Т.Мельниковою, та визначили основний тип студентської аудиторії. „ Ми встановили, що більшість студентів (78% опитаних) можна віднести до інфантильної аудиторії, оскільки вони віддають перевагу емоційно-розважальним передачам” [4, с.119].

Аби виявити телевізійні схильності та уподобання представників студентського середовища, ми провели опитування студентів двох вищих навчальних закладів Луганська. Їм запропонували відповісти на запитання: як часто вони дивляться ТБ, перевагу яким каналам віддають, що для них регіональне телебачення. В опитуванні взяли участь 300 студентів факультетів гуманітарного профілю та точних наук. 27% респондентів відповіли, що намагаються щодня дивитися телевізійні програми, що свідчить про надмірну захопленість ТБ. 25% опитаних, судячи з відповідей, вмикають телевізор щодня, але тільки для перегляду інформаційних програм. Програми новин взагалі лідери в телевізійних уподобаннях студентської молоді Луганщини (53%). Обираючи улюблені телевізійні жанри, студенти мали можливість обрати не одну відповідь. Другими, за студентськими уподобаннями, ідуть програми пізнавально-

розважального жанру (32%). Такий вибір можна трактувати як бажання релаксації та сприйняття знань при мінімальному докладанні зусиль. Здивував той факт, що студенти історичного факультету практично не цікавляться програмами публіцистичного характеру, а з опитаних студентів інституту економіки жоден взагалі не обрав цей жанр телевізійного мовлення. Серед опитаних приблизно половину можна розглядати як потенційних об'єктів як позитивного, так і негативного впливу телебачення.

Ця студентська аудиторія може стати об'єктом соціально-педагогічного впливу телебачення. Узагалі, процеси інформування та виховання мають чимало споріднених рис.

Обидва спрямовані на вплив з метою формування особистості. Серед споріднених рис виховання та інформування такі:

- в обох випадках мета обумовлена характером суспільних процесів, особливостями соціальних потреб;
- спрямованість на особистість;
- виховання і інформування реалізують певний зміст, який представляє собою соціальний досвід;
- в основі виховання та інформування лежить інформація, спеціально організована та оформлена відповідно до потреб та можливостей споживача;
- обидва процеси поліфункціональні, але основною функцією їх є передача інформації, здатної впливати на свідомість, інтереси, мотиви поведінки, вчинки особистості.

Відмінність же цих двох процесів полягає в тому, що в педагогічній діяльності безпосередньо взаємодіють два суб'єкти (вихователь-вихованець), а в діяльності ЗМІ – ця взаємодія відбувається опосередковано – через технічні засоби. У педагогічній діяльності процес впливу на особистість більш ефективний, оскільки передбачає спільну діяльність, безпосередній контроль вихователя поведінки вихованця. У процесі впливу на особистість засобами масової інформації ефект від впливу виходить дещо відстроченим від і залежить як від самої особистості, так і адекватності способів впливу.

Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновок, що на сьогоднішній день телебачення, як одне із найбільш затребуваних засобів масової інформації, набуло досить важливого соціального значення. Це – інструмент формування громадської думки, наочний посібник набуття нових знань, джерело демонстрації моральних цінностей, потрібних суспільству. У соціально-педагогічному плані телебачення може бути використане як досить впливовий елемент виховної роботи. „За умов, коли в суспільстві відсутні чіткі соціально-політичні норми та цінності, особистість потребує правильного демократичного та політичного становлення” [4, с. 107] Телебачення може взяти участь у цьому становленні. На сьогодні воно має практично необмежені можливості впливу на формування світогляду молодого людини. Студентська молодь,

яка тільки починає шлях у доросле життя, у якої тільки починають формуватися життєві принципи, моральні установки, політичні уподобання, як губка, убирає в себе все, що нав'язує телевізійний екран. Щоправда, на сьогодні вимушені констатувати: телебачення, як головне джерело інформування населення, практично не обмежене ніякими нормами й повністю незалежне від невдоволення користувачів цієї інформації. Аби встановити зв'язок між суспільством і ЗМІ та залучити позитивні можливості телебачення до виконання нагальних проблем сучасного суспільства, необхідно, з одного боку, підвищити рівень відповідальності суб'єктів телевізійного мовлення, а з іншого, – поліпшити стан медіа освіти студентства. У цьому плані заслуговує уваги ін'єкційна теорія медіа освіти. Основна теза цієї теорії – захист від негативного впливу медіа, своєрідне щеплення проти неякісного, аморального, дезінформуючого повідомлення ЗМІ. Головна мета медіа освіти в рамках ін'єкційної теорії визначається в пом'якшенні негативного ефекту медіа, що може досягатися через розуміння різниці між реальністю та медіа текстом на конкретних прикладах. Для цього молодого споживача ЗМІ необхідно навчити критичному мисленню. Мета медіаосвіти відповідно до цієї теорії – захист особистості від маніпулятивного впливу медіа, навчання орієнтації в інформаційному просторі. Студентів слід навчати грамотно сприймати, розуміти, аналізувати різноманітну інформацію, знати про наслідки її впливу на аудиторію. Залучення телебачення до соціально-педагогічного процесу вимагає і відповідного „самовиховання” суб'єктів телепростору. Для цього необхідно посилити рівень підготовки тележурналістів, приділити більше уваги створенню освітнього телебачення, підвищити моральну якість телепрограм та посилити пропаганду соціально значущих норм поведінки, виключити з телемовлення культ агресії, бездуховності, насилля, удосконалити стиль та методи створення та ведення політичних програм. У цьому плані могли бути доречними спільні проекти педагогів та телевізійників, спрямовані на виховання студентської молоді. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці моделі ефективної співпраці вищої школи та регіональних засобів масової інформації, яка має бути спрямована на виховання в студентській молоді політичної культури та грамотності, відчуття толерантності.

Література

1. Андреева Г. М. Вплив соціальних інститутів на конструювання образу соціального світу. Психологія соціального пізнання : навч. посіб. / Г. М. Андреева. – М. : АспектПресс, 1997. – С. 202 – 209. **2. Вачнадзе Г. Н.** Всесвітнє телебачення. Нові засоби масової інформації – їхня аудиторія, техніка, бізнес, політика / Вачнадзе Г. Н. – Тбілісі : Ганатлеба, 1989. – 672 с. **3. Яременко І. О.** Організаційно-педагогічні умови формування соціальної активності особистості засобами масової інформації : дис. на здобуття наук.

ступеню канд. пед. наук : 13.00.01. / І. О. Яременко. – Магнітогорськ, 2000. – 190 с. **4. Шведова Я.** Социально-педагогические аспекты телевидения и тележурналистики : монографія / Я. В. Шведова. – Харків : Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 190 с. **5. Кара-Мурза С. Г.** Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – К. : Оріяни, 2000. – 442 с. **6. Маклюэн Г. М.** Понимание медиа: внешние расширение человека: Пер. с англ. В. Николаева / Г. М. Маклюэн. – 2-е вид. – М. : Гиперборея, Кучково поле, 2007. – 464 с. **7. Ленін В. І.** Рецензія // Повн. збір. творів / В. І. Ленін. — М. – Т.4. – 209 с.

Мірошник О. Л. Феномен телебачення як чинник формування особистості в сучасному українському суспільстві

У статті розглянуто можливості сучасного телебачення в соціально-педагогічному аспекті. Названо позитивні та негативні наслідки впливу телебачення на світогляд молодого людини.

Ключові слова: телебачення, маніпуляція, захист.

Мирошник О. Л. Феномен телевидения как составляющая формирования личности в современном украинском обществе

В статье рассматриваются возможности современного телевидения в социально-педагогическом аспекте. Названы положительные и отрицательные последствия влияния телевидения на мировоззрение молодого поколения.

Ключевые слова: телевидение, манипуляция, защита.

Miroshnyk O. L. TV phenomenon that the part to form person in modern Ukraine society

In the article possibilities of modern television are examined in a socially-pedagogical aspect. The positive and negative consequences of influencing of television are adopted on the world view of the young generation.

Keywords: television, manipulation, defence.

УДК 37.013.42

А. В. Мурзіна

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ**

В умовах становлення України, утвердження демократизації життя, радикальної соціально-економічної реформи гостро постає питання про формування соціально активної особистості, свідомої, творчої, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя. У

сучасній науці проблема формування соціальної активності студентів розглядається у кількох напрямках, зокрема: а) виховання соціально активної особистості – справжнього громадянина України; б) особистості, духовно і культурно багатою, якій близькі історія та традиції Батьківщини; в) особистості, підготовленої до вискоефективної праці у сфері матеріального та духовного виробництва; г) особистості, готової до виконання в суспільстві соціальної ролі інтелігенції.

Сучасна соціокультурна ситуація нашої країни вимагає підготовки не просто кваліфікованих професіоналів, знавців своєї справи, а абсолютно гармонійних в соціальному житті своєї держави особистостей. Головним завданням на сьогоднішній день є пробудити соціальну зацікавленість студентів.

Соціальна зацікавленість, на нашу думку, заключається не в сторонньому спостереженні за змінами в соціумі, а, перш за все, прагненні поліпшення соціокультурної ситуації власними силами, проявити себе як соціально активну особистість, здатну приймати рішення, відповідати за свої вчинки, як особистість, що всю свою працю скеровує на благо держави і народу.

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-діяльничої сутності.

Проте, розробленість проблеми соціальної активності майбутніх спеціалістів – це лише теоретична база, якої, на нашу думку, замало для практичної роботи зі студентами з метою формування в них якостей соціально активної особистості.

Нами було проведено анкетування студентів III курсу факультету української філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Студентам було поставлено єдине запитання: „Якою ви бачите соціально активну людину?” З усіх визначень соціально активної людини можна виокремити такі положення:

- соціально активні люди оптимістичні;
- мають чіткі цілі;
- працюють для свого соціуму, покращення умов життя;
- занепокоєні екологічними проблемами суспільства;
- сміливі (здатні мітингувати), іноді, навіть, бунтарі;
- знають і використовують свої права та свободи;
- завжди запитані на ринку праці;
- мають багато друзів, оточені людьми, комунікабельні;

- переконливі оратори;
- завжди все встигають;
- виділяються зовнішньо: непосидючі, гарно та зручно вдягнені, усміхнені, впевнені у собі тощо.

Усі опитані студенти зійшлися у висновку – соціально активні люди потрібні суспільству. Сучасні студенти бачать корисність соціальної активності, а тому портрет соціально активної людини у них вийшов дещо ідеалізований, як ми і передбачали. Усі опитані стверджували, що вони є соціально активними людьми і вбачають у соціальній активності майбутнє своєї держави.

Без сумніву, найважливішою характерною ознакою соціально активної людини є те, що вся її діяльність зорієнтована на благо суспільства. Тобто, доведеним фактом є те, що наше полікультурне суспільство, змучене кризами, потребує соціально активних особистостей. Проте, постає питання – чи потрібно сучасній молоді бути соціально активною, які переваги це дає для самореалізації молоді?

Ми дозволимо собі стверджувати, що соціальна активність дає змогу молодій особистості ствердитися на двох рівнях – внутрішньому та зовнішньому.

Внутрішній. Дає можливість людині відчувати себе потрібним у суспільстві, що сприяє відчуттю важливості і незамінності. У студента підвищується самооцінка, з'являються кредо та переконання, він має свою думку, може її відстояти. Крім того, соціальна активність на внутрішньому, духовному рівні, дає молодій особі мету, окреслює спектр дій, що зменшує ризик потрапляння молоді до сект та різних кримінальних угруповань.

Зовнішній. Соціально активні люди ініціативні в усіх сферах життя, вони впевнені у завтрашньому дні, частіше досягають успіху, мають гарну роботу, що подобається їм самим і достойну зарплатню. За статистикою, соціально активних людей, людей з непохитними життєвими переконаннями, більше цінують на роботі, незалежно від того, лідери вони чи виконавці за своєю суттю. Крім того, соціально активні люди зазвичай об'єднуються за схожістю своїх цілей у соціальні групи, „молодіжні рухи”, що сприяє новим знайомствам, зв'язкам, розширенню їх кругозору.

Гармонійна соціально активна особистість повинна увібрати в себе такі складові:

- *вільна особистість*: високий рівень самосвідомості, громадянська свідомість, почуття власної гідності, самоповага, самодисципліна, чесність, орієнтування в духовних цінностях життя, самостійність у прийнятті рішень і відповідальність, вільний вибір змісту життєдіяльності;

- *гуманна особистість*: милосердя, доброта, здатність до співчуття, альтруїзм, терпимість, скромність, прагнення до миру, добросусідства, розуміння цінності людського життя;

– *духовна особистість*: потреба в пізнанні і самопізнанні, у красі, рефлексії, спілкуванні, пошуку сенсу життя, автономія внутрішнього світу, цілісність;

– *творча особистість*: розвиток здібностей і задатків, потреба в науковій та творчій діяльності, знання, уміння, навички, інтелект, інтуїція, життєтворчість;

– *практична особистість*: знання основ економіки, працелюбність, хазяйновитість, володіння іноземними мовами, знання народних та релігійних звичаїв, здоровий спосіб життя, фізичне загартування (в здоровому тілі здоровий дух), естетичний смак, гарні манери тощо;

– *високопрофесійна особистість*: ерудиція, компетентність, підприємливість, конкурентноспроможність, управлінські якості, комунікабельність, здатність до творчого професійного мислення, знання історії, культури народів тощо.

Більшість дослідників поділяють думку про те, що усі фактори формування особистості підпорядковуються трьом підсистемам:

Перша підсистема – навчально-виховний заклад, де здійснюється цілеспрямований навчально-виховний процес. Основна функція такої підсистеми – формування систематичних уявлень людини про навколишній світ, про місце людини в ньому, нормах взаємовідношень між людьми, про способи аналізу і оцінки явищ та процесів навколишнього світу.

Друга підсистема включає засоби масової інформації, мистецтво, літературу, колективи і спільноти людей, спеціально створені в соціумі, що об'єднують людей за їх професійними, культурними, політичними та іншими інтересами.

Третя підсистема – це неорганізоване педагогічне середовище, у якому живе студент, з якою контактує щодня.

Іншими словами, у просторі вищого навчального закладу, можна виділити три рівня:

– загальноуніверситетський рівень, який включає всі напрямки діяльності педагогічної системи, що має відповідну матеріально-технічну інфраструктуру і спрямований на підготовку майбутнього вчителя;

– соціокультурний рівень – частина загальноуніверситетського рівня, що забезпечує гуманістичну спрямованість формування духовного світу особистості майбутнього педагога, який базується на соціально-культурній інфраструктурі вищого навчального закладу;

– гуманітарний рівень – частина соціокультурного рівня, що визначає формування гуманістичних цінностей особистості.

Сучасна підготовка майбутніх спеціалістів має бути соціально-інтегрованою, відкритою, складною системою, яка повинна забезпечувати саморозвиток і самовідтворення на соціально-політичному, соціально-економічному, соціально-адаптивному і

соціально-цивілізаційному рівнях. 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 особистості.

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Соціальна активність — це таке соціально-педагогічне явище, що дає змогу молодій особистості ствердитися, проявити себе, організувати свою роботу, бути корисним своїй державі, дає змогу особистості спрямувати свою діяльність на благо суспільства. Проте недостатньо бути просто соціально активним. Під час роботи з формування соціальної активності у студентів, викладач повинен перш за все ставити собі за мету виховати гармонійну соціально активну особистість, яка б не просто могла, але й хотіла б працювати задля суспільства, була всебічно розвиненою і змогла гідно зайняти свою нішу в оточуючому світі. Саме тому, педагоги в процесі підготовки до такої роботи повинні пам'ятати, що соціальна активність — це інтегральна характеристика особистості, її складниками є: соціальні якості (освіченість, організованість, відповідальність, працелюбство, ініціативність, колективізм, конкурентоспроможність тощо); психологічні якості (інтелект, воля, комунікабельність тощо); фізичні якості (міцне здоров'я, здоровий спосіб життя тощо).

Проаналізувавши усі викладені вище положення ми можемо зробити такий підсумок: формування соціальної активності у студентів вищого навчального закладу буде успішним за умов, якщо:

1) розглядати соціальну активність як значущу професійно-особистісну якість студента — майбутнього спеціаліста;

2) під час процесу виховання буде вдосконалюватися студентське самоуправління 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 виховних впливів педагога до соціальної і особистісної значущості активності студента.

З усього розглянутого можна зробити висновок, що успішне вирішення задач побудови демократичної держави, у першу чергу, залежить від формування і розвитку в майбутнього покоління громадської демократичної свідомості. Така свідомість передбачає потребу людини жити в соціальному просторі конституційних прав і свобод, що дають можливість не тільки бути членом суспільства, але і проявляти свою індивідуальність, неповторність, бути гармонійною соціально активною особистістю.

Література

1. **Севастьянова О. А.** Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі ВНЗ : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 20 с.
2. **Головинова И. Ю.** Формирование инициативности студентов младших курсов : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2005.
3. **Корсак К.** Цель образования XXI века – человек с новым мышлением // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 49 – 53.
4. **Шашенко С. Ю.** Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у ВНЗ : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05. – К. : 2004. – 20 с.
5. **Харчев А. Г.** Социология воспитания (о некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности). – М., 1990.
6. **Донцов И. А.** Самовоспитание личности. – М., 1984.

Мурзіна А. В. Проблеми формування соціальної активності особистості в сучасних соціокультурних умовах

У статті проаналізовано поняття соціальної діяльності, проблема та умови формування соціальної активності у студентів вищого навчального закладу.

Ключові слова: соціальна активність, соціокультурні умови.

Мурзина А. В. Проблемы формирования социальной активности личности в современных социокультурных условиях

В статье проанализировано понятие социальной деятельности, проблема и условия формирования социальной активности у студентов высшего учебного заведения.

Ключевые слова: социальная активность, социокультурные условия.

Murzina A. V. Problems of the shaping the social activity of the personality in modern social cultural condition

The concept of social activity is analysed in the article, problem and terms of forming of social activity at the students of higher educational establishment.

Keywords: social activity, social cultural conditions.

УДК [37.015.31:316.42]:37.015:069

Е. Л. Налётова

**РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОГО
КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ
МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Проблема толерантности особенно актуальна для России как для многонационального государства. В одной стране соседствуют различные общности людей, носителей разных культурных и социальных ценностей, биологических и психических особенностей. Мигрируя и ассимилируясь, этносы стремятся сохранить свою самобытность, что в условиях полинационального государства очень трудно, а иногда ведет к негативным последствиям. С одной стороны, мигранты активно включаются в борьбу за „место под солнцем”, с другой стороны, коренные жители испытывают опасения за свое национальное достоинство, вплоть до появления шовинистических идей и агрессивных действий.

Поэтому сегодня так важно сформировать толерантность как жизненный принцип любого человека, четко понимающего, что он не властен над жизнью другого, его внутренним миром. Причем толерантность не пассивная (уважение других при отсутствии собственных личных убеждений), а активная – расширение круга личных ценностных ориентаций за счет позитивного взаимодействия с другими культурами. Следует подчеркнуть, что активность заложена уже в этимологическом значении толерантности: термин употребляется для обозначения способности к сопротивлению: стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, собственному раздражению поведением других. Таким образом, толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культуры, нации, религии, социальной среды.

Толерантность, как любое социальное качество, не является врожденным, а формируется, стимулируется и корректируется как в результате образования, так и в результате накопления жизненного опыта человека в ходе взаимодействия с другими индивидами. К позитивным проявлениям толерантности можно отнести следующие виды взаимодействия: диалог (проявление своей личности и постижение индивидуальности другого), сотрудничество (совместное действие на основе возможностей каждого), опека (забота без унижения достоинств опекаемого). Все это является основой демократического многонационального государства и заслуживает четкой государственной политики в области целенаправленной образовательной стратегии формирования позитивных отношений в российском обществе.

Базовой площадкой для формирования таких отношений в обществе могут быть не только образовательные учреждения, но и российские музеи – хранители материальных и духовных ценностей как общегосударственного уровня, так и уровня местных сообществ и отдельных этносов. Чувство тревожности и мнимые угрозы со стороны других имеют место там, где царит неизвестность. Не знаю – значит боюсь. Культурная „темнота” очень опасна тем, что впоследствии приводит к проявлению открытой агрессии. Музей готов знакомить людей с другими народами, религиями, обычаями, праздниками, одеждой, пищей, предметами быта, достижениями и великими представителями сообществ. Необходимо рассматривать не только аспект межкультурных, межнациональных взаимодействий, но и межпоколенческих взаимодействий внутри одного сообщества, взаимодействий здоровых людей и инвалидов, т.к. равнодушие и конфликтные ситуации это негативные проявления толерантности. Совестьное отношение к людям – базовое понятие, определяющее толерантное отношение взаимодействующих сторон.

Используя образовательный и воспитательный потенциал музея, можно развить такие показатели толерантности, как: отсутствие стереотипов и предрассудков, социальная самоидентификация, устойчивость личности, социальная ответственность, высокий уровень сопереживания, контактируемость, коммуникабельность, социальная активность, социальная адаптируемость, креативность, оптимизм, инициативность. Перед музейными педагогами стоят задачи по созданию системы формирования толерантных убеждений и навыков поведения в обществе на основе духовно-нравственных ориентиров, переданных нам предыдущими поколениями и имеющими свое материальное воплощение в музейных предметах. Средствами музейной педагогики необходимо акцентировать внимание людей разного возраста на том, что является объединяющим началом для всех россиян, – нашем историко-культурном наследии, достижениях культуры, науки, спорта, вкладе представителей разных народов в развитие общего государства. И в то же время, предьявлять лучшие образцы материальной и нематериальной культуры разных народов. Музейный педагог должен стремиться формировать позитивное отношение к этническим вопросам, чтобы через понимание вклада и самобытности каждого народа пришло понимание „мозаичности” нашей общей российской культуры, ее уникальности. Это необходимо для формирования уважительного отношения к другим людям и для предотвращения проявлений шовинизма и ксенофобии в российском обществе.

В своей образовательной деятельности музей реализует эти идеи, в первую очередь, в отношении детской музейной аудитории, т.к. развивать социальные качества личности, обучать общечеловеческим законам бытия необходимо с раннего возраста. Необходимо также понимать, что ребенок уже с рождения относится к той или иной группе

людей, в силу этого имеет определенные жизненные принципы, но еще небольшой опыт взаимодействия с представителями „других”. Поэтому, музейный педагог должен придерживаться принципов позитивного отношения ко всем этносам, самооценности ребенка, нравственной атмосферы.

Для этого в музеях разрабатывают специальные образовательные программы, рассчитанные на цикл тематических занятий, ориентированные на разные возрастные особенности детей, начиная с дошкольников 4-5-ти лет и до старшеклассников. Также формированию толерантных отношений способствует проведение традиционных народных праздников, культурных музейных акций, выставок национальной и социальной направленности. Музеи России становятся образовательными центрами городов (особенно провинциальных), и в этом плане их значение и влияние на культурную жизнь города, ее „социальную комфортность” особенно велико.

Опыт Тольяттинского краеведческого музея показывает, что музеи, используя новые подходы в работе с музейной аудиторией, могут и должны играть более активную социальную и культурную роль в жизни города, не просто реагировать на изменения в обществе, но и формировать социокультурную политику города, пересматривать направления своей деятельности в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Образовательная работа с посетителями строится по следующим направлениям:

- культурно-образовательные краеведческие программы, знакомящие с материальными и духовными ценностями предыдущих поколений горожан и народов, населяющих Среднее Поволжье;
- социокультурные программы по проблемам наркомании, социальной адаптации людей с ограниченными возможностями, формированию толерантности у детей и подростков в современном обществе.

Отделом музейной педагогики данного музея разработана интегрированная музейно-образовательная программа „Путешествие по реке времени”, состоящая из цикла тематических занятий. Кроме образовательных задач программа предусматривает развитие познавательной, творческой активности детей, их коммуникабельности и социальной адаптации как показателей толерантности. Эти занятия показывают, как на местном материале краеведческого музея можно рассказать детям об особенностях и традициях края, помочь понять общие исторические сведения, характерные и для других регионов России.

Реализация музейно-образовательной программы „Путешествие по реке времени” показала, что воспитательный потенциал музей востребован у города. Возросла посещаемость музея, среди посетителей появилось большое количество дошкольников. Специально для них была разработана интегрированная программа „Ручейки времени”. Она стала

результатом инновационной интегрированно-образовательной практики музейных работников и педагогов дошкольного образования. В основе занятий лежит музейный предмет, историко-культурная среда как источники знаний, эмоций и ценностных ориентиров. Программа базируется на взаимодействии методик образования и музейной педагогики, одной из задач которой является педагогическое использование музейных предметов для развития личности и формирования толерантных отношений в обществе.

Музей наряду с взаимодействием с посетителями в тех формах, которые апробированы практикой прошлых лет, активно осуществляет поиск новых форм, диктуемых временем. Это принципиально новый подход к решению социальных проблем средствами „социально-ориентированных” интерактивных выставок и акций, а также интегрированных творческих мастерских. Музей передает свой опыт учреждениям образования и культуры, социальным центрам и психолого-педагогическим службам, общественным организациям города, другим музеям. Передвижная интерактивная выставка социального характера „Наедине с собой”, раскрывающая проблемы наркомании, экспонировалась не только в Тольятти, но и в Дмитровграде, Красноярске, Сургуте, Ноябрьске, Ульяновске. Выставка поднимала вопросы формирования социальной ответственности, устойчивости личности, умения найти выход из сложной ситуации, вызывала высокий уровень сопереживания.

Музей выступал в качестве регионального партнера в реализации международных российско-голландских проектов-выставок „Я и другой”, „Возможно быть другим”. Эти проекты ставили целью воспитание толерантного отношения к другим людям, взглядам, верованиям, традициям. В рамках проекта было проведено 3 региональных и 2 российских семинара-тренинга для музейных и школьных педагогов городов: Самара, Тольятти, Новокуйбышевск, Энгельс, Сызрань, Нефтегорск, Дмитровград, Ульяновск, Саратов.

Использование методик арттерапии для преодоления межпоколенческих конфликтов стало предметом обсуждения на региональном семинаре „Арттерапия в образовании. Дети и взрослые: Шаг навстречу”, организованном музеем совместно с благотворительным Фондом поддержки и развития арттерапевтических программ „В поисках гармонии” (Санкт-Петербург), Институтом „Открытое общество” и Государственным Русским музеем.

Проблему отношения к людям с ограниченными возможностями поднимали при проведении творческих мастерских в рамках проекта „Я – здесь”. Возможность почувствовать на себе жизнь инвалида-колясочника (преодолеть препятствия на инвалидной коляске) и познакомиться с этими оптимистично настроенными людьми, играющими на колясках в баскетбол и танцующими парный вальс, была представлена на выставке „Преодоление” и на культурной акции

„Музейний пикник”. Такие мероприятия помогают не только проникнуться сопереживанием, но и развеять существующие стереотипы о людях с ограниченными возможностями и понять многовариантность человеческого бытия.

Интерактивная выставка „Будь готов!”, созданная совместно с Российской Ассоциацией девочек-скаутов, знакомила с историей скаутского и пионерского движения и была направлена на формирование активной социальной позиции подростков. Результатом проекта „КРУГ” стало создание интерактивной выставки, цель которой – социальная адаптация и пробуждение у детей с 5–7 лет активного, творческого, сознательного отношения к жизни в современном обществе.

Над проблемой формирования толерантности как социального качества личности раньше российских музейных педагогов начали работать музеи США. Еще в 20-х гг. XX века усилия первых американских детских музеев были направлены на создание условий для познания детьми мира других народов, населяющих огромную страну, еще переживавшую последствия гражданской войны. Одна из основных идей заключалась в том, чтобы привлечь к созданию музея самих детей, научить их через самостоятельную деятельность ценить и сохранять предметы, оставшиеся от прежних поколений. Например, в штате Индианаполис музей в основном был создан из тех предметов, которые дарили дети и их родители, а поскольку в штате проживали выходцы из различных регионов и культурных групп, то музей стал местом, где дети учились уважать и понимать чужую культуру. Музей стал центром сохранения истории местного сообщества, местом просвещения не только детей, но и взрослых.

Этот опыт широко используют в музеях мира, проводя этнографические выставки и создавая экспозиции, которые знакомят юных посетителей с культурой и бытом различных стран и народов (одежда, музыкальные инструменты, игры и традиционные искусства). В современных социокультурных условиях стали актуальными выставки, посвященные проблемам здоровья, медицины и окружающей среды, социальным и национальным отношениям. Музейные педагоги проводят занятия, посвященные жизни разных народов (в соответствии с собственными коллекциями музея) – американских индейцев, эскимосов, жителей Африки или коренных народов Среднего Поволжья. Такие занятия помогают школьникам узнать истину о разных этносах, освободиться от ложной информации, почувствовать гордость за свой народ.

Это подтверждается собственными многолетними наблюдениями за школьниками 6-х классов, посещающими в музее цикл занятий „Народы Поволжья”. На вступительном занятии, во время знакомства, большинство детей не называет своей национальности, испытывает настороженность к музейному педагогу, оглядывается на реакцию соседей. В ходе занятий ребята знакомятся с предметами быта

мордвы, чувашей, татар, русских, историей и особенностями национальных костюмов, традициями и обрядами, праздниками и лучшими блюдами национальной кухни, сказками и духовной культурой. Уже в ходе занятий дети начинают идентифицировать себя с определенным народом, рассказывать о традициях в своей семье, а к заключительному занятию охотно и радостно говорят о своей национальной принадлежности. Так как занятия проходят в группах, представляющих один класс, можно констатировать укрепление дружбы среди одноклассников, снятие национальных табу и самоуничижения, снижение межэтнической конфронтации и позитивное взаимодействие с представителями других наций.

Экономические и социальные изменения, которые происходят в современном мире, связаны с действием стрессовых факторов, необходимостью менять образ жизни, приспосабливаться к новым ценностям и социальным требованиям. Нестабильность жизни приводит к нарастанию у детей тревожности, нарушениям развития личности, снижению интереса к жизни. Увеличивается разобщенность детей и родителей, которые в связи с загруженностью на работе все меньше общаются с собственными детьми. Тревожность, замкнутость, усталость приводят к нарушениям в эмоционально-волевой сфере личности ребенка, к агрессивности не только в отношении к сверстникам, но и к взрослым.

В связи с этим возникают задачи позитивного развития общества, сохранения института семьи, социальной адаптации детей через развитие их эмоционально-волевой сферы, формирования толерантных убеждений и навыков толерантного поведения в окружающем мире. Для решения этих задач необходимо использовать потенциал музейных ресурсов и возможности музейной педагогики.

Таким образом, развитие толерантности как социального качества личности особенно актуально в современных социокультурных условиях и является одним из ценностных приоритетов образования как в школе, так и в музее.

Литература

1. Валитова Р. Р. К истории понятия толерантности. — М. : МГУ, 1994. — С. 56. **2. Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией / под ред. М. Ю. Юхневич.** — Российский институт культурологи. Серия электронных изданий, выпуск 5.0. MUSEUM PRO. — М., 1997. — С. 21 – 63 **3. Погодина А. А.** Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. Проблема толерантности в современном мире. <http://his.1september.ru>. **4. Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка. — СПб., 2000. — С. 80.

Нальотова О. Л. Розвиток толерантності як соціальної якості особистості засобами музейної педагогіки

У статті визначено, що розвиток толерантності як соціальної якості особистості особливо актуальний у сучасних соціокультурних умовах і є одним із ціннісних пріоритетів освіти як у школі, так і в музеї.

Ключові слова: толерантність, соціальна якість особистості, музейна педагогіка.

Налетова Е. Л. Развитие толерантности как социального качества личности средствами музейной педагогики

В статье определено, что развитие толерантности как социального качества личности особенно актуально в современных социокультурных условиях и является одним из ценностных приоритетов образования как в школе, так и в музее.

Ключевые слова: толерантность, социальное качество личности, музейная педагогика.

Naletova O. L. Development tolerance as social quality of personality by facilities of museum pedagogics

It is certain in the article, that development of tolerance both social quality of personality is especially actual in modern social cultural terms and is one of the valued priorities of education as at school and in a museum.

Keywords: tolerance, social quality of personality, museum pedagogics.

УДК 37.091.8

Д. О. Порох

**АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ ЖИТТЯ
ТА НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ЛДМУ)**

Інтернаціоналізація сучасної вищої освіти актуалізує проблему адаптації іноземних студентів до чужої їм дійсності вищої школи незнайомої країни. Приблизно двоє із ста, що навчаються у вищій школі у світі на справжній момент – іноземні студенти, серед яких у кількісному відношенні традиційно переважають громадяни країн, що розвиваються. Найбільший контингент іноземних студентів приймає вища школа США (більше 30% загальної чисельності студентів-іноземців у світі), далі – Франція, Німеччина, Великобританія, Канада, Бельгія, Японія. Хоча Україна поки не стала учасником європейських програм академічної мобільності (навчання іноземних студентів здійснюється в рамках міждержавних угод, через міжвузівську співпрацю), соціальне замовлення на підготовку конкурентоздатних іноземних фахівців, обумовлене входженням країни в міжнародний освітній простір і просуванням російських освітніх послуг на

міжнародний ринок, вимагає організації процесу адаптації студентів до навчально-інформаційного професійно орієнтованого середовища ВНЗ.

На прикладі аналізу анкетування іноземних студентів Луганського державного медичного університету можна отримати загальну картину „самопочування” іноземних студентів у рамках навчального закладу та їх проживання на Україні .

Слід зазначити, що іноземному студентові необхідно звикнути до нових кліматичних і побутових умов, до нової освітньої системи, до нової мови спілкування, до інтернаціонального характеру навчальних груп і потоків і тощо. Основною проблемою успішного входження іноземних студентів у навчальний процес є суперечність між рівнем готовності (комунікативній компетенції) іноземних студентів до сприйняття навчальної інформації і вимогами вищої школи. Тому, концептуальна модель готовності іноземних студентів до навчально-професійної діяльності у вищій школі повинна включати наступні компоненти [4, с.50]:

– мотиваційний – прагнення до самостійності, вияв стійкої цікавості до наукової галузі й бажання повністю опанувати мовою спеціальності;

– когнітивний – розуміння зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю, знання структури й змісту наукової галузі знань;

– операціональний – володіння лінгвістичним апаратом для засвоєння професійно-значущої інформації, володіння навиками самостійної навчальної діяльності;

– емоційно-вольовою – упевненість в успіху, прагнення подолати труднощі на шляху досягнення поставленої мети, високий ступінь самоорганізації, задоволення від самостійного отримання професійно значущої інформації;

– інформаційний – мовна, прагматична і наукова компетентність.

Ця модель у скороченому вигляді була покладена в основу проведеного на базі соціологічного дослідження в ЛДМУ „Адаптація іноземних студентів до університетської дійсності”. Метою дослідження було визначення особливостей адаптації іноземних студентів ЛДМУ до університетської дійсності, що дозволить керівництву університету ухвалювати більш обґрунтовані й ефективні управлінські рішення по організації всіх форм життєдіяльності іноземних студентів.

Розроблена анкета була спрямована на оцінку адаптування іноземних студентів за фізіологічними, соціальними і професійними чинниками. Більшість питань анкети допускали доповнення й коментарі, що дозволило отримати не тільки суху статистику, але й емоційне відношення до предмета дослідження. Перед складанням анкети було проведено короткі неформалізовані інтерв'ю з іноземними студентами .

Заповнено 295 анкет. Для Луганського медичного університету характерний наступний розподіл іноземних студентів за факультетами і країнами: на всіх факультетах у середньому близько половини студентів складають вихідці з Індії (56% на лікувальному факультеті), 28% – з країн Африки, 12 % – з арабських країн ; 4% складають студенти з азіатських країн і вихідці з Китаю.

За оцінками іноземних студентів, після приїзду на Україну їм було найважче звикнути до погоди (26%), умов мешкання в гуртожитку (21%) і необхідності спілкуватися іноземною мовою (18%), далі йдуть складнощі звикання до іншого способу життя (14%), відношення тих, хто оточує (11%), відсутність родичів (5%) і особливостей української кухні (3%), тобто більшість іноземних студентів стикаються з труднощами як фізіологічного, так і соціального характеру. Відкрите питання про те, що сподобалося студентам на Україні, дало чималий вияв думок – від самостійності (1%) до визначних пам'яток міста (17%).

Цікаво, що саме тим студентам, кому складніше всього було звикнути до українських кліматичних умов, сподобалися „погода” і „природа”, тобто ті незвичні явища, до яких найскладніше було адаптуватися. Іноземні студенти, яким відразу після приїзду нічого не сподобалося на Україні, випробовували складнощі в усіх сферах адаптації, ймовірно, унаслідок домінування негативних вражень від нової соціокультурної реальності.

Розгляд особливостей початкової стадії адаптації іноземних студентів показує, що найбільші труднощі зазнають студенти з країн Африки, далі йдуть студенти з Індії. У сфері навчання найбільші труднощі зазнають студенти з неарабських країн Африки (43%) та Індії (20%), більш того, практично в усіх інших сферах – побут, дозвілля, спілкування – афро-американські студенти випробовують складнощі (близько 50%). Індійські студенти зазнають значні труднощі в навчанні, студентам з Арабських країн складно спілкуватися з одногрупниками (14%), і непросто налагодити дозвілля.

Більшість іноземних студентів відносять себе і свої сім'ї до середньозабезпечених – цій категорії студентів на Україні більше всього сподобалися українська культура (67%), українська мова (50%), місто (44%), університет (58%) і українські дівчата (44%). Практично однаковою мірою (по 25%) іноземні студенти з усіх країн цінують незалежність і свободу, яку вони отримали, приїхавши вчитися на Україну. Найбільші проблеми із загальною адаптацією також випробовують іноземні студенти з сімей із середнім достатком: їм складніше звикати до погоди (37% серед усіх іноземних студентів), іншого способу життя (37%), необхідності спілкування іноземною мовою (42%), умовам мешкання в гуртожитку (45%), відсутності родичів (47%). Найменшу кількість проблем у всіх сферах адаптації мають студенти із забезпечених сімей (3-8%).

На прикладі (табл. 1) можна розглянути відмінності в адаптації іноземних студентів залежно від статі :

Скажіть, будь ласка, що на Україні Вам робити складніше всього?

Таблиця 1

	Ваша стать	
	чол.	жін.
учитися в університеті	77,21%	22,78%
жити (побут)	83,79%	16,20%
відпочивати (дозвілля)	81,81%	18,18%
спілкуватися з керівництвом	82,69%	17,30%
спілкуватися з одногрупниками	53,84%	46,15%
спілкуватися з іншими людьми	80,32%	19,67%
інше	80,64%	19,35%

У всіх сферах адаптації в 3-4 рази більше іноземних студентів-хлопців, ніж дівчат, випробовують проблеми, проте спілкування з одногрупниками однаково складно для представників обох статей (табл. 1). Чітко виявилися гендерні відмінності у відповідях на питання про те, що сподобалося іноземним студентам після приїзду на Україну, – на відміну від дівчат, хлопцям сподобалися українські люди, незалежність і самостійність, інший спосіб життя, наявність земляків (по 100%) і навчання (90%), тоді як дівчата віддали перевагу культурі, погоді і визначним пам'яткам міста (табл. 2).

На прикладі (табл. 2) цікаво розглянути відмінності в перших враженнях іноземних студентів залежно від статті (див. табл. 2).

Що Вам сподобалося, коли Ви приїхали до України?

Таблиця 2

	Ваша стать	
	чол.	жін.
університет, його багатонаціональність	81,57%	18,42%
дівчата	93,02%	6,97%
погода (сніг)	73,07%	26,92%
українські люди	100%	0%
навчання	90,9%	10,10%
самостійність, незалежність	100%	0%
місто, його визначні пам'ятки і природа	71,42%	28,57%
українська мова	90%	10%
культура	70%	30%
наявність тут земляків	100%	0%
інший спосіб життя	100%	0%
кухня	81,81%	18,18%

У цілому для більшості іноземних студентів головною проблемою стають побутові умови, оскільки абсолютна більшість (92%) студентів-іноземців ЛДМУ проживають у гуртожитку.

Продовжуючи аналізувати відповіді іноземних студентів при анкетуванні, є цікавим визначити, що 16% іноземних студентів відзначили, що навчання в ЛДМУ є для них найважчим аспектом життя на Україні. Розподіл відповідей на питання „Що б Ви зробили, щоб іноземним студентам було легше вчитися?": „збільшив би кількість годинника вивчення української мови” – 25%; „створив би умови для навчання в рамках гуртожитку” – 42%; „купив би в бібліотеку ЛГМУ підручники своєю рідною мовою” – 22%; „інше” – 7% і „нічого” – 4% – дозволяє стверджувати, що реальне всього 4% іноземних студентів практично не зазнає труднощів у навчанні. Умови мешкання в гуртожитку не влаштовують більше половини іноземних студентів (54%), як причини незадоволеності більшість називає санітарні умови (21%), роботу охорони (19%), відсутність спокою та безпеки .

Питання про те, у яких сферах іноземні студенти зазнають найбільші мовні труднощі, підтверджує отриманий розподіл: у більшості студентів рівень мовної компетентності недостатній для нормальної навчальної діяльності – їм важко працювати з навчальною літературою (33%), сприймати лекційний матеріал (35%) і відповідати в усній формі (18%). В цілому в ході навчального процесу з мовними труднощами стикається 86% іноземних студентів, а у сфері повсякденного спілкування й дозвілля тільки 11%.

Проте труднощів у процесі навчання не зазнають майже у 2 рази більше іноземних студентів, які займаються вивченням української мови додатково, ніж ті що не вивчають її (7% проти 4%).

На думку іноземних студентів, володіння українською мовою не є домінуючим чинником успішної адаптації – на першому місці – наявність хороших друзів і знайомих (40%), а володіння українською мовою (29%) має таке ж значення, як матеріальна забезпеченість (25%). У цьому контексті важливо відзначити, що, хоча майже третина респондентів (33%) не сформувала оцінки своїх взаємин з викладачами, більше половини опитаних характеризує ці відносини як позитивні (56% відзначають, що викладачі завжди пропонують свою допомогу і з розумінням ставляться до проблем студентів). У 45% іноземних студентів складаються дружні відносини з українськими студентами, у 37% – приятельські, лише 7% випробовують деяку напруженість у відносинах, а 11% займають нейтральну позицію. Таким чином, ураховуючи позитивний психологічний клімат, що складається як у місці мешкання, так і в навчанні іноземних студентів, можна впевнено говорити про успішну адаптацію більшості іноземних студентів ЛДМУ. Крім того, динаміка змін відносин іноземних студентів з українськими така, що на 4-му курсі ніхто з них не характеризує ці відносини як напружені – майже 90% іноземних студентів оцінюють їх як дружні або

приятельські, тобто до 4-го курсу практично всі іноземні студенти повністю адаптуються у сфері міжособистих і внутрішньогрупових відносин. Майже чверть студентів (23%) відзначають активну роль землячеств у вирішенні їх проблем, тоді як усього 5% отримують допомогу з боку керівництва університету.

На прикладі цього анкетування можна зробити висновок, що абсолютна більшість іноземних студентів після приїзду на Україну стикаються з безліччю труднощів як фізіологічного (звикання до клімату, кухні), так і соціально-психологічного характеру (приспосовування до побутових умов, норм поведінки і вимог навчальної діяльності). Найбільші проблеми із загальною адаптацією мають студенти з країн Африки і Індії. Найскладніша сфера адаптації – навчальна діяльність, що обумовлено необхідністю досягнення високого рівня володіння українською мовою, достатнього для набуття професійно значущих знань і навичок. Більшість іноземних студентів уважають свій рівень володіння українською мовою достатнім для повсякденного спілкування, але недостатнім для навчального процесу (роботи з літературою, сприйняття лекційного матеріалу, усних відповідей). Тому основні побажання іноземних студентів на адресу керівництва університету зводяться до створення умов для навчання в рамках гуртожитку, збільшенню кількості годин на вивчення української мови й наявності в бібліотеці підручників іноземною мовою. Не дивлячись на незадовільні оцінки матеріально-побутових умов мешкання в гуртожитку, діяльності керівництва і персоналу гуртожитків ЛДМУ, сам факт мешкання іноземних студентів у гуртожитку благотворно впливає на їхню адаптацію до університетської дійсності (налагоджуються відношення з великим числом студентів, відбувається обмін досвідом навчання і життя на Україні). У цілому, іноземні студенти висловили чіткі побажання в адресу керівництва гуртожитків щодо роботи персоналу (шанобливе ставлення й виконання своїх обов'язків) і поліпшення матеріально-побутових умов (ремонт, розселення). Більшість іноземних студентів високо оцінюють свої стосунки з українськими викладачами й однокурсниками, що свідчить про їх ефективну соціально-психологічну адаптацію. Успішність адаптації іноземних студентів ЛДМУ не визначається рівнем матеріального достатку і регіоном походження.

Слід зазначити, що рівень адаптованості іноземних студентів ЛДМУ до тієї університетської дійсності, у якій вони не просто вчаться, а живуть протягом тривалого періоду часу високий. Відсутність різкого крену в оцінках свого соціально-психологічного самопочуття дозволяє говорити про те, що продумані й адекватні рекомендації іноземних студентів можуть і повинні стати орієнтиром для оптимізації роботи керівництва ЛДМУ та його підструктур.

Література

1. **Адаптація** першокурсників: проблеми і тенденції / Л. Н. Бороніна, Ю. Р. Вишневський, Я. В. Дідковська та ін. // Університетське управління: практика і аналіз. – 2001. – № 4(19).
2. **Антонова В. Б.** Психологічні особливості адаптації іноземних студентів до умов життя і навчання в Москві // Вісник ЦМО МГУ. – 1998. – №1.
3. **Витенберг Е. В.** Соціально-психологічні чинники адаптації до соціальних і культурних змін. – СПб., 1995.
4. **Дудченко О. Н.,** Мотиль А. В. Соціальна ідентифікація і адаптація особи // Социс. – 1995. – № 6.
5. **Ємельянов В. В.** Студенти про адаптацію до вузівського життя // Социс. – 2001. – №9.
5. **Іванова М. А.,** Титкова Н. А. Соціально-психологічна адаптація іноземних студентів першого року навчання у вузі. – СПб., 1993.
6. **Кджанян М. Г.** Проблеми соціальної адаптації особи. – Єреван, 1982.
7. **Крупець Я. Н.** Соціальне самопочуття як інтегральний показник адаптірованості // Социс. – 2003. – № 4.
7. **Мудрик А. В.** Соціалізація і смутний час. – М., 1991.
8. **Налчаджян А. А.** Соціально-психічна адаптація особи. – Єреван, 1988.
9. **Свиридов Н. А.** Адаптаційні процеси в середовищі молоді // Социс. – 2002. – №1.

Порох Д. О. Адаптація іноземних студентів до умов життя та навчання в Україні (на прикладі ЛДМУ)

У статті подано оцінку адаптованості іноземних студентів до навчання на Україні за фізіологічними, соціальними, педагогічними, психологічними, та професійними чинниками, які було визначено при анкетуванні. Більшість питань анкети допускали доповнення й коментарі, що дозволило отримати не тільки суху статистику, але й емоційне ставлення до предмета дослідження. Перед складанням анкети було проведено короткі неформалізовані інтерв'ю з іноземними студентами.

Ключові слова: адаптація, іноземні студенти.

Порох Д. А. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и обучения на Украине (на примере ЛГМУ)

В статье дана оценка адаптированности иностранных студентов к обучению на Украине, принимая во внимание физиологические, социальные, педагогические, психологические и профессиональные факторы, которые были выявлены в ходе анкетирования. Большинство вопросов допускали дополнения и комментарии студентов, что позволило получить не сухую статистику, а эмоциональное отношение к предмету исследования. Перед составлением анкеты были проведены различные беседы-интервью с иностранными студентами.

Ключевые слова: адаптация, иностранные студенты.

Poroh D. O. Adaptation of foreign students to the terms of life and studies on Ukraine (on the example of LDMU)

In the following article : „The integration process of the foreign students to the life and to the study in Ukraine (example – LSMU),” Porokh Darya analyzed the adaptation of the foreign students to the life and study in Ukraine, paying attention to the physiological, sociological, pedagogical and professional factors, which were recognized during the questioning. It was permitted for the students to comment on and to make the additions during questioning. Before making the quaternary list, were made some interviews with the students.

Keywords: adaptation, foreign students.

УДК 616.98:578.828 ВЛ:37(477)(091)

С. В. Терницкая

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ВИЧ/СПИДА В УКРАИНЕ

Сегодня в Украине наметилась стойкая тенденция к увеличению количества проявлений негативного поведения среди молодежи. Молодежная среда подвержена изменениям под действием неблагоприятных социокультурных условий. Особенно остро стоит вопрос репродуктивного здоровья, ранней беременности, употребления наркотических веществ, ВИЧ-инфицирования. Потеря здоровья молодыми людьми ставит под угрозу национальную безопасность, само существование государства. Поэтому со стороны семьи, школы, государства и всего общества необходимо проявлять особое внимание и поддержку молодежи.

Для улучшения ситуации в Украине принимаются десятки важных документов, среди наиболее актуальных: Законы Украины: „Об охране детства” (2001 г.) [4], „О мероприятиях противодействия незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ и прекурсоров и злоупотребление ими” (1999 г.) [3], „О предотвращении заболевания синдромом приобретенного иммунного дефицита (СПИД) и социальная защита населения” (1992 г.) [2], „О социальной работе с детьми и молодежью” (2001 г.) [5] и др.

Преодоление кризисной ситуации связано со многими факторами, влияющими как на личность, так и на общество в целом. Такая специфика исследования допускает анализ профилактики ВИЧ/СПИДа среди учащейся молодежи как социально-педагогической проблемы.

Система профилактики ВИЧ/СПИДа среди учащейся молодежи является сложной потому, что она состоит из множества элементов – медицинских, культурных, политических и социально-педагогических

требований, упорядоченных определенным образом, но находящихся в динамике.

Историко-педагогический анализ проблем профилактики ВИЧ/СПИДа в Украине позволяет сделать вывод о существовании определенных стадий. По данным ЮНЭЙДС [7], рассматриваются три стадии развития эпидемии ВИЧ-инфекции, при этом ведущим является эпидемиологический аспект. В социально-экономическом аспекте для стран Северной Америки, Западной и Центральной Европы рассматриваются четыре стадии эпидемии.

Аналізу социально-педагогических аспектов профилактики ВИЧ в Украине современными исследователями уделено недостаточно внимания. Причинами этого является, в первую очередь, тот факт, что профилактикой распространения эпидемии на начальных этапах занималась исключительно медицина. Большая часть социально-педагогических исследований приходится на последние 5 – 10 лет, когда социальная педагогика начала активно развиваться как наука и практика.

Анализируя научные материалы того периода, [1; 9; 13], можно сделать выводы, что обязательно указывались группы, в которых вирус наиболее распространен: работники коммерческого секса, мужчины, имеющие секс с мужчинами, потребители инъекционных наркотиков. Такой акцент на группы, практикующие рискованные формы поведения, где вирус был особенно широко распространен, дал негативный результат: человек, не относящийся к данным группам, чувствовал себя в полной безопасности.

В 1990 г. Всемирная организация здравоохранения обучение населения мерам предупреждения заражения ВИЧ рассматривала как основной метод профилактики распространения заболевания. Глубокий анализ ранней концепции профилактики был дан Т. Браун, Б. Франк, Дж. МакНейл и С. Милз в исследовании „Эффективная стратегия профилактики в условиях низкой распространенности ВИЧ” [14]. Ранняя концепция профилактики строилась на изменении поведения личности после повышения уровня информированности.

В ранних стратегиях профилактики большое значение уделялось личностному подходу, однако не учитывали социальное, культурное и экономическое окружение, в котором это поведение должно было проявляться. Использовались личностно-центрированные превентивные программы, т.е. акцент делался на определенных характеристиках личности, личностных ресурсах. Ошибочным, по нашему мнению, было предположение, что человек может принимать обоснованные решения на основе информации, предоставляемой ему профилактической программой, и жить в соответствии с этими решениями.

Период с 1987 по 1991 г. можно считать первым этапом развития социально-педагогической профилактики ВИЧ/СПИДа, этапом „исключительного информирования”. Он характеризуется противоречием между активным информированием и низким

восприятием со стороны населения собственного риска. Даже те лица, которые знали о своем рискованном поведении, не рассматривали себя как объект возможного заражения в силу того, что ВИЧ не был распространен в значительной степени. Это видимое отсутствие риска подтверждалось тем, что никто не видел вокруг себя ВИЧ-инфицированных или больных СПИДом.

Второй этап развития социально-педагогической профилактики ВИЧ/СПИДа – этап привития навыков безопасного поведения и здорового образа жизни – приходится на 1991–2000 гг. В законодательных документах того времени [2; 10] говорится о том, что осуществляемые в Украине медицинские мероприятия не смогли сдержать распространение вирусоносительства. Например, Национальной программой профилактики СПИДа предлагалось обратить внимание на отработку „безопасных навыков”, в первую очередь, в сексуальной сфере. Беспокойство по поводу распространения ВИЧ вынудило Правительство в 1991 г. включить обучение основам знаний о ВИЧ/СПИДе в Национальную школьную программу (к разделу "Природоведческие науки"). К тому времени половое воспитание включалось в школьную программу на усмотрение руководящих региональных органов образования. В этот период в Украине идеи о необходимости совместных усилий разных министерств и ведомств, организаций, граждан получают признание, и этот процесс закрепляется в ряде законодательных документов. В частности, предусматривалась разработка учебных программ по профилактике распространения ВИЧ с учетом особенностей возрастных групп школьников, издание массовым тиражом доступных для понимания детей и подростков материалов о природе происхождения ВИЧ, путей его передачи, планировалось обучение родителей навыкам охраны здоровья.

Уроки первых двух десятилетий пандемии привели к созданию более реалистичной модели профилактики ВИЧ, которая была изложена в работе Т. Браун, Б. Франк, Дж. МакНейл, С. Милз [14]. Анализируя причины, по которым люди не применяют в жизни знания, полученные в результате действия информационно-рекламных профилактических кампаний, исследователи выявили факторы, влияющие на принятие решения о рискованном или безопасном поведении и практическом следовании им. В основу таких имиджевых установок положено не требование изменения личного полового поведения, а объяснение, что существуют его альтернативные варианты. В названном выше исследовании разработаны две модели безопасного поведения: либо ограничение числа партнеров до минимума, либо применение презервативов и других приемов, снижающих риск заражения независимо от числа партнеров. Однако в реальности необходимо достигнуть того, чтобы отдельные личности использовали оба подход в зависимости от обстоятельств: воспитания, культурных традиций, возраста, сексуальных потребностей, семейного положения, личных

привязанностей, религиозных убеждений и т.д. Это не исключает известных противоречий, возникающих, например, между религиозной традицией и необходимостью обеспечения населения подобной информацией.

Так, католическая и православная церкви не одобряют ни внебрачные половые связи, ни пользование презервативом. Конечно, при строгом следовании этой традиции невозможно наладить процесс обучения пользованию презервативами или другим способам „менее опасного секса”. После продолжительных протестов религиозных групп против включения обучения основам знаний о ВИЧ/СПИДе в школьные программы этот курс был исключен из Национальной школьной программы в 1994 г. (кроме биологических аспектов).

Изучая мировой опыт и опираясь на анализ эпидемиологической ситуации в Украине, исследователи уязвимости молодежи подчеркивают, что подростковый возраст – это период активного познания, в том числе экспериментирования с алкоголем, наркотиками, приобретения первого сексуального опыта. Иногда одно сопровождается другим. С другой стороны, эмоциональная и личностная незрелость повышает опасность оказаться в рискованной по отношению к ВИЧ ситуации и снижает вероятность адекватного самоконтроля. В работе идет речь о фокусировании усилий на распространении знаний о заболевании и снижении поведенческих рисков, поскольку информированность и наличие мотивации являются необходимыми условиями изменения поведения.

Разрешение этого противоречия заключается в самой форме обучения методам предупреждения заражения. В методическом руководстве „Люди и ВИЧ” [7], авторская группа рассматривает ВИЧ-инфекцию как самую опасную ИППП, и тогда становится очевидным, что профилактика распространения ВИЧ половым путем должна сводиться к разумному сексуальному поведению. Новая форма обучения должна в необходимой мере соответствовать местным традициям и принятым религиозным установкам, а также осуществляться при активном участии родителей.

Таким образом, этап с 1991 по 2000г. характеризуется привитием навыков безопасного поведения и формирования основ здорового образа жизни у населения Украины. В этот период особенно ярко проявились противоречия между необходимостью применения неотложных мер по предотвращению распространения ВИЧ за пределы групп риска и личностной и профессиональной компетенцией специалистов (раздача презервативов и отработка навыков их использования, обмен шприцов, отработка навыков стерилизации инструментария и наркотических веществ, менее опасное введение наркотика и т.д.).

Анализируя научно-педагогическую литературу, следует отметить, что за последнее десятилетие в сравнении с предыдущим периодом выросла активность исследований в сфере профилактики

наркопотребления среди учащейся молодежи, т.е. обращено внимание на своевременность выявления подростков из группы риска и оказание им психологической помощи. Исследованию воздействия социального давления со стороны друзей, семьи и т.д. уделили внимание Т. Браун, Б. Франк, Дж. МакНейл, С. Мил [14]. Авторы сделали вывод о том, что подобные факторы влияют на уязвимость человека перед ВИЧ-инфекцией (способность контролировать ситуацию и принимать адекватное решение). После того как человек усвоил линию более безопасного по отношению к ВИЧ поведения (применение презерватива, использование стерильного или нового шприца, использование стерильного наркотика, использование наркотиков не инъекционным путем и т.д.), в первую очередь возникает вопрос доступности профилактических средств. Здесь исследователи выделяют несколько барьеров:

- легальность данного профилактического средства;
- принятие социальной средой данной формы поведения (например, покупка молодым человеком в аптеке презерватива);
- экономическая доступность (дешевизна);
- время суток (возможность приобретения).

Качественно иные барьеры, на которые указывают авторы, возникают на уровне навыка использования профилактического средства. Молодые люди могут не иметь соответствующей подготовки из-за того, что местные школы и НПО отказываются от обсуждения практики применения презервативов, распространения соответствующих учебных материалов или демонстрации их использования. Начинаящие работники коммерческого секса вообще не имеют никакого опыта в использовании презервативов. Методам стерилизации растворов и дезинфекции инъекционного инструментария наркопотребителей следует обучать с особой тщательностью и осторожностью. Религиозные лидеры противодействуют обучению навыкам использования презервативов или их распространению. На следующем этапе – при достижении согласия партнера или партнеров в применении более безопасных форм поведения – авторы выделяют новую группу барьеров – социальное давление, нормы, образование, а также гендерные стереотипы/гендерное неравенство. Такой многофакторный подход к организации профилактики ВИЧ/СПИДа выявил необходимость развития не только навыков более безопасного поведения для каждого человека, но и дал толчок к изучению профилактического воздействия социальной среды.

Постановлением Кабинета Министров Украины была утверждена, четвертая „Программа профилактики ВИЧ/СПИДа в Украине на 2001–2003 гг.” [11], основной целью которой является предотвращение заражения ВИЧ, снижение влияния негативных последствий эпидемии ВИЧ-инфекции на общество, увеличение

национальных и международных усилий, направленных на борьбу с ВИЧ/СПИДом.

В Программе впервые обмен игл на стерильные прозвучал как один из приоритетов работы с представителями уязвимых групп; таким образом, программы „снижения вреда от потребления наркотиков” стали реализовываться и государственным сектором. В 2001 г. Украинский государственный центр социальных служб для молодежи разработал и внедрил программу „Профилактика ВИЧ/СПИДа среди лиц, употребляющих наркотики инъекционным путем”. Молодые наркопотребители реально ощутили поддержку со стороны государства. Сотрудники государственных социальных служб практиковали гуманный подход к контактам с инъекционными потребителями наркотиков, основанный на доверии и уважении их гражданских прав и человеческого достоинства. Такой стиль, как свидетельствует мировая практика, намного более результативен и отвечает общим глобальным тенденциям демократизации и терпимости общества. Сложившиеся методики предусматривают не только обмен игл на стерильные, но и создание доверительных отношений с клиентами, позволяя организовывать их обучение навыкам менее опасного потребления наркотиков, использования презервативов и т.д. Постепенно, в результате совместной работы государственного сектора и НПО, при каждом пункте обмена шприцев, при каждой общественной организации, работающей с наркопотребителями, образовывались группы само- и взаимопомощи как для самих потребителей, так и для членов их семей. Со временем образовались и группы взаимопомощи для ВИЧ-инфицированных. Их деятельность стала активно поддерживать и развивать Всеукраинская сеть людей, живущих с ВИЧ. Это дало возможность повлиять на ближайшее окружение наркозависимых и ВИЧ-инфицированных.

Социальные работники государственного сектора с учетом анализа прошлых ошибок больше внимания начали уделять формированию толерантного отношения членов сообщества к программам „снижения вреда” и к ВИЧ-инфицированным людям.

Обращает на себя внимание, что не только в исследовательской литературе, но и на практике превентивные программы начали строиться с акцентом на социальную среду; т.е. больше внимания стало уделяться влиянию на родителей, учителей, ровесников, терапевтические сообщества, группы взаимопомощи и др. Одновременное влияние на среду и личность является наиболее эффективным. Для формирования среды, которая позволила бы изменить социальный сервис, направить его на сохранение здоровья, поддержание благополучия и облегчение социальной адаптации подростков и молодежи, совместные усилия ученых и медицинских практиков, а также социальной педагогики из государственного и негосударственного секторов были направлены на создание клиник, дружественных к молодежи. Их рождение

поддерживалось Детским Фондом ООН (ЮНИСЕФ). Впервые на постсоветском пространстве этот опыт появился в России. Деятельность Новосибирской клиники была описана авторским коллективом, в состав которого входили представители медицинских, психологических и педагогических наук. В пособии для организатора авторы описали идеологию работы клиники: основные ее принципы – доброжелательность, доступность и добровольность, позволяющие оказывать помощь молодежи через понимание их проблем, совместный поиск путей изменения поведения и сохранения здоровья. Украинские специалисты начали оказывать услуги на основе дружественного подхода, начиная с 2000 г. Деятельность клиник, дружественных к молодежи, в Украине также поддерживалась Детским Фондом ООН (ЮНИСЕФ) в Украине. Дружественные клиники начали функционировать в Киеве, Севастополе, Одессе, Луцке, Каменец-Подольском и др. В описании их деятельности принимали участие В. Сановская, И. Пинчук, Е. Сакович и др.[8].

На нынешнем этапе развития эпидемии в Украине можно констатировать тот факт, что последствия распространения заболевания ухудшают социально-экономическое состояние страны. В концепции стратегии действий правительства указывается, что затраты на лечение ВИЧ-инфицированных и больных СПИДом по наиболее оптимистическим оценкам составят в 2011 г. 533 млн. грн. [6]. Связанная с распространением СПИДа смертность населения может привести к снижению средней продолжительности жизни в Украине от 2 до 4 лет для мужчин и от 2 до 5 лет для женщин. Прямые последствия заражения ВИЧ – болезнь и смерть – играют решающую роль в судьбе отдельных личностей, однако этим не исчерпываются последствия развития эпидемии. Страдает вся семья инфицированного, что может проявиться в психической травме, потере доходов от труда зараженного члена семьи, увеличении затрат на его содержание и лечение. Для нации в целом распространение ВИЧ-инфекции означает количественно серьезную потерю части населения, а также увеличение уровня тревожности в обществе.

Серьезное внимание начало уделяться изучению потребностей ВИЧ-инфицированных людей. Современные исследователи Т. Семигина, И. Агеева, А. Бойко, Я. Бляхарский [12] считают, что медицинские и социальные потребности, а также потребности в юридической помощи ВИЧ-инфицированных отличаются от потребностей здоровых людей, и эти отличия необходимо учитывать при организации профилактической работы с ВИЧ-позитивными. Деятельность Всеукраинской сети людей, живущих с ВИЧ/СПИД (Сеть ЛЖВС), по защите прав инфицированных людей, формированию толерантного отношения к ЛЖВС, созданию условий для воспитания и обучения ВИЧ-инфицированных детей оказывает все большее влияние на состояние эпидемиологической обстановки ВИЧ/СПИДа в Украине.

Профілактика в умовах низької розповсющеності ВІЧ представляє собою унікальну і труднорозвешимую задачу. Доказано, що цілі профілактики можуть бути досягнуті, но дуже важно виробити потрібне втручання, ґрунтуючись на інформації о розповсющеності ВІЧ і о поведінці груп ризику. Опит Северної Америки і Європи свідчить про те, що найдешевший і найбільш ефективний спосіб утримати захворюваність на низькому рівні – це охопити профілактикою більшу частину груп з найбільш ризикованим поведінням на найранніх етапах епідемії.

В те же время остается трудной задачей получить достаточную политическую и общественную поддержку для достижения максимального воздействия профилактики на ранних этапах эпидемии.

Третья стадия (с 2000г.) – основывается на воздействии на среду посредством формирования условий, поддерживающих профилактическую деятельность, и преодоление последствий. В этот период происходит понимание того, что профилактика как предупреждение новых случаев ВІЧ-инфекции не может ограничиваться индивидуальными изменениями в поведении. Она дает результаты лишь в случае соответствия обстоятельствам, влияющим на определенное поведение. Необходимое изменение условий может обеспечить только взаимодействие различных структур, принадлежащих к государственному, общественному и коммерческому сектору. Лишь такое взаимодействие обеспечит интеграцию человеческих и иных ресурсов, что позволит улучшить качество работы в сфере профилактики ВІЧ-инфекции/СПИДа, в первую очередь, среди учащейся молодежи.

Историко-педагогический анализ позволяет выделить три этапа развития социально-педагогической профилактики ВІЧ/СПИДа среди молодежи: 1987–1991гг.; 1991–2000гг.; от 2000г. и до наших дней.

Каждый из этих периодов характеризуется событиями, содействующими прогрессивному движению профилактической деятельности.

Литература

1. Генкова Л. Л. Почему это опасно : пер. с болг. / Л. Л. Генкова, Н. Б. Славков. – М. : Просвещение, 1989. – 96 с. **2. Закон** України „Про запобігання захворюванню СНІДом і соціальному захисту населення” // Рудий В. М. Законодавство України у сфері боротьби з ВІЛ/СНІДом: сучасний стан і шляхи вдосконалення. – К. : Сфера, 2003. – С. 34 – 44. **3. Закон** України „Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів та зловживання ними” // Основні чинні кодекси і закони України. – К. : Махаон, 2003. – С. 130 – 138. **4. Закон** України „Про охорону дитинства” // Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К. : Дитячий Фонд ООН „ЮНІСЕФ”, 2002. – С. 20 – 29. **5. Закон** України „Про соціальну роботу з дітьми і молоддю” // Основні чинні кодекси і закони

України. – К. : Махаон, 2003. – С. 37–40. **6. Концепція** стратегії дій уряду, спрямованих на запобігання поширенню ВІЛ-інфекції/СНІДу на період до 2011 р. : Постанова Кабінету Міністрів України від 4.03.04. № 264 // Офіційний вісник. – 2004. – № 5. – С. 3–4. **7. Люди** и ВИЧ : книга для неравнодушных / Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине. – К., 2006. – 633 с. **8. Методичний** посібник з надання дружніх послуг для молоді / за ред. І. М. Пінчук, В. А. Сановської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 160 с. **9. Мухин В. Ф.** Внимание: СПИД! / В. Ф. Мухин, Б. П. Белашев. – Л. : Военно-медицинский музей Министерства обороны СССР, 1988. – 16 с. **10. Національна** програма профілактики СНІДу в Україні на 1992–1994 рр., затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 27.02.92 № 98. – К. : [б. в.], 1992. – 52 с. **11. Національна** програма профілактики ВІЛ/СНІДу в Україні на 2001–2003 рр., затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 11.07.01 № 790. – К. : [б. в.], 2001. – 43 с. **12. Організація** комплексного догляду та підтримки для ВІЛ-позитивних людей на базі громадських центрів : метод. посіб. / [І. Агеева, Я. Бляхарський, А. Бойко та ін.] ; за ред. Т. Семигіної. – К. : Всеукраїнська мережа ЛЖВ, 2005. – 127 с. **13. Тищенко Л. Д.** СПИД : проблемы лечения и профилактики : учеб. пособ. / Тищенко Л. Д., Гагаев Г. К., Сомов А. Б. – М. : Изд-во УДН, 1989. – 64 с. **14. Эффективная** стратегия профилактики в условиях низкой распространенности ВИЧ / [Т. Браун, Б. Франк, Дж. МакНейл, С. Милз] ; Агентство США по Международному развитию. – [б. г.] : IMPACT, 2001. – 31 с.

Терницька С. В. Історико-педагогічний аналіз розвитку профілактики віч/сніду в Україні

Автором статті встановлено три етапи розвитку соціально-педагогічної профілактики ВІЧ/СНІДу серед молоді, кожний з яких характеризується подіями, що сприяють прогресивному руху профілактичної діяльності.

Ключові слова: історико-педагогічний аналіз, профілактика, ВІЧ/СНІДу.

Терницкая С. В. Историко-педагогический анализ развития профилактики вич/спида в Украине

Автором статьи установлено три этапа развития социально-педагогической профилактики ВИЧ/СПИДа среди молодежи, каждый из которых характеризуется событиями, содействующими прогрессивному движению профилактической деятельности.

Ключевые слова: историко-педагогический анализ, профилактика, вич/спид.

Ternytskaya S. V. Historical and pedagogical analysis of development of prophylaxis hiv/aids in Ukraine

The authors of the article set three stages of development of socially-pedagogical prophylaxis of HIV/AIDS among young people, each of which is characterized by events contributory infringement to progressive motion of prophylactic activity.

Keywords: historical and pedagogical analysis, prophylaxis, HIV/AIDS.

УДК 37.013.42:373.66

Н. Є. Троценко

**ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ РЕСУРСНИХ
ЦЕНТРІВ ДЛЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ)**

На сьогодні ресурсні центри є добрими помічниками в підвищенні кваліфікації соціальних педагогів та соціальних працівників. Також вони виступають джерелом інформаційно-консультаційної допомоги в процесі навчання майбутніх спеціалістів у соціальній сфері. В Україні на сьогоднішній день, за статистичними даними Держсоцслужби на 2009 рік, налічуються 139 інформаційно-ресурсних центрів у соціальних службах [1] та близько 70 ресурсних центрів у недержавних організаціях та вищих навчальних закладах. Початок розвитку ресурсних центрів датується 1995-2000 рр. Пік їхньої діяльності припадає на 2001-2007 рр. Сьогодні спостерігається спад у діяльності цих ресурсних центрів у зв'язку з припиненням фінансування проектів та програм, в рамках яких вони створювалися. Але також однією із причин призупинення розвитку ресурсних центрів є проблеми в неналежному забезпеченні умов їхньої діяльності.

Такі українські дослідники, як Н.В. Заверико, Т.Л. Лях, Т.П. Цюман, К.С. Шендеровський робили спроби виділення умов функціонування ресурсних центрів у соціальній сфері. Однак, вони не розглядали виділені умови через призму різнопрофільності ресурсних центрів.

Мета цієї статті – виділити та проаналізувати проблеми в забезпеченні діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників, що виникають у наслідок недотримання ряду організаційних та методичних умов.

Перш ніж перейти до детального розгляду умов забезпечення діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників, вважаємо за доцільне визначити сутність поняття „умови”.

У філософії під умовами розуміють середовище, у якому те чи інше явище або процес виникають, існують і розвиваються; при цьому, впливаючи на явище та процеси, умови самі зазнають їхнього впливу [6].

Термін „умови” С. Ожегов трактує як: обставини, від яких щось залежить; вимогу, яка висувається однією із сторін, що ведуть переговори; усну чи письмову угоду про щось, домовленість; правило, яке встановлене в певній галузі життєдіяльності; обстановку, у якій щось відбувається; дані, вимоги, від яких потрібно відштовхуватися [4]. А. Найн під умовами розуміє сукупність об’єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв’язання поставлених завдань [3]. Н. Яковлева визначає умови як єдність суб’єктивного й об’єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності та явища, а С. Борунова умови трактує як правила, які забезпечують нормальне протікання діяльності [1].

У нашому дослідженні під *умовами* забезпечення діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які обумовлюють результативність їхньої роботи.

Сучасний стан організації діяльності ресурсних центрів вимагає розв’язання низки протиріч, які склались між: потребою суспільства в розвитку мережі ресурсних центрів та відсутністю цілісної теорії їхньої організації, відповідного технологічного й нормативно-правового забезпечення; вимогами до змісту діяльності ресурсних центрів та системою підготовки їх працівників до реалізації різних напрямів діяльності.

Урахування названих протиріч і попередній аналіз досвіду роботи ресурсних центрів у вищій школі, неурядових і державних організаціях дозволили сформуванню теоретико-методологічну основу нашого дослідження та визначити умови забезпечення діяльності ресурсних центрів соціальних педагогів та соціальних працівників.

Серед організаційних умов виділяють: наявність документів, які регламентують діяльність ресурсних центрів; наявність висококваліфікованих консультантів; налагоджена системи збору, систематизації та обліку інформаційних ресурсів; проведення моніторингу та оцінки діяльності ресурсного центру. До методичних умов належать: вивчення інформаційних потреб користувачів; соціально-просвітницька діяльність з нагальних питань соціально-педагогічної роботи; індивідуальне та групове консультування користувачів відповідно до їх запитів; методичний супровід користувачів; адаптація передового зарубіжного досвіду та популяризація вітчизняних інновацій у соціально-педагогічній роботі.

Констатувальний експеримент складався з двох етапів. Метою першого – було визначення умов функціонування ресурсних центрів для працівників соціальної сфери, які діють на базі вищих навчальних закладів, громадських організацій та центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді. Другий етап констатувального експерименту передбачав перевірку стану забезпечення визначених та описаних умов.

Під час першого етапу констатувального експерименту на базі

Українського фонду „Благополуччя дітей” у період з 2003 по 2007 рр. нами було проведено ряд заходів, під час яких у формі інтерв’ю опитано 72 осіб – спеціалістів ресурсних центрів з числа викладачів ВНЗ, працівників громадських організацій, соціальних служб та користувачів.

Серед основних заходів, ініційований автором круглий стіл „Проблеми організації роботи ресурсних центрів для соціальних працівників”, що проводився Ресурсним центром імені А. Муравйова-Апостола за підтримки Українського фонду „Благополуччя дітей” (2008 р., м. Київ). Участь у інтерв’ю взяли викладачі ВНЗ, спеціалісти-практики, працівники соціальних служб, громадських організацій України. Також інтерв’ю проводили під час численних навчально-методичних семінарів, круглих столів з обміну досвідом, Шкіл лідерів та волонтерів Всеукраїнського громадського центру „Волонтер” та Українського фонду „Благополуччя дітей”.

У результаті інтерв’ювання його учасниками було визначено ряд умов забезпечення діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників.

Так, отримані результати першого етапу констатувального експерименту дозволили згрупувати зазначені респондентами умови забезпечення діяльності ресурсних центрів для працівників соціальної сфери в організаційні та методичні.

Організаційні умови: наявність документів, які регламентують діяльність ресурсних центрів; наявність висококваліфікованих консультантів; налагоджена системи збору, систематизації та обліку інформаційних ресурсів; проведення моніторингу та оцінки діяльності ресурсного центру.

До методичних умов ми зараховуємо: вивчення інформаційних потреб користувачів; соціально-просвітницька діяльність працівників ресурсних центрів; індивідуальне та групове консультування користувачів відповідно до їх запитів; методичний супровід користувачів; популяризація вітчизняних інновацій соціальної роботи.

Обґрунтуємо детальніше кожну з вище означених умов.

Насамперед, розглянемо організаційні умови забезпечення діяльності ресурсних центрів. Обов’язковим нормативним документом, що регламентує діяльність центрів є угода про співпрацю з організацією, на базі якої створюється центр; положення про ресурсний центр; посадові обов’язки співробітників.

Наступним кроком є класифікація номенклатури центру, яка враховує специфіку та напрями його діяльності. Обов’язковими є: нормативні документи (угоди, положення про центр, посадові обов’язки), звіти, вхідна/вихідна документація, фінансові документи, банк даних користувачів та організацій.

Забезпечення ефективної діяльності центрів вимагає висококваліфікованих кадрів. Бажано, щоб один спеціаліст мав бібліотечну освіту, інший – психологічну та соціально-педагогічну

освіту, що підвищує якість надання консультацій, якість інформаційних та посередницьких послуг, розповсюдження методик та документації з організації соціально-педагогічної роботи, надання окремих послуг для новостворених недержавних організацій, допомога в налагодженні контактів з іншими регіональними центрами, чия діяльність спрямована на розвиток та підтримку соціальної сфери.

Налагоджена система збору, систематизації та обліку інформаційних ресурсів обумовлює швидкість реагування на задоволення потреб користувачів та якість наданих послуг. У цьому контексті слід зауважити, що діяльність центрів відрізняється від діяльності бібліотек. Насамперед самою специфікою систематизації інформаційних ресурсів, які надходять до фонду центру. Систематизація видань в бібліотеці обробляється та систематизується за бібліотечно-бібліографічною класифікацією чи за уніфікованою десятиною класифікацією. А в ресурсних центрах вона систематизується за напрямками соціальної роботи та специфікою їх діяльності. Але є в них і спільні ознаки, зокрема, – це облік та збір інформаційних ресурсів. Як і в бібліотеці, так і в ресурсних центрах, усі нові надходження фіксуються в інвентарній книзі, де кожному примірнику надається індивідуальний номер, записується розділ, рік видання та ціна.

Для вдосконалення роботи та покращення якості надання послуг користувачам необхідно проводити моніторинг та оцінку діяльності ресурсних центрів. Система моніторингу та оцінки діяльності ресурсних центрів не повинна базуватися на суб'єктивній думці експертів та на підставі лише статистичних даних, які не завжди є достовірним критерієм якості послуг. Потрібно залучати користувачів ресурсних центрів до планування, діяльності, моніторингу та оцінки якості роботи ресурсних центрів. Моніторинг та оцінка можуть бути внутрішніми – коли їх проводять спеціалісти ресурсних центрів, та зовнішніми – коли їх проводять зовнішні експерти. Метою моніторингу та оцінки діяльності ресурсних центрів є забезпечення ефективної діяльності та подальшого розвитку ресурсних центрів.

Організаційні умови забезпечення діяльності ресурсних центрів базуються на принципах цілеспрямованості, законності, демократизму, стимулювання, єдності повноважень та відповідальності, контролю та перевірки виконання тощо. Принцип цілеспрямованості означає, що організаційні умови забезпечення діяльності ресурсних центрів можуть бути ефективними тільки тоді, коли будуть чітко сплановані, скоординовані, які можуть привести до досягнення поставлених цілей. Принцип законності потребує суворе виконання законів організацією, працівниками центрів та користувачами. Принцип демократизму служить передумовою найбільш повного виявлення творчого потенціалу всіх працівників центру. Він реалізується через загальне прийняття рішень, на виконання завдань та функцій, які поставлені перед спеціалістами центру. Принцип стимулювання та зацікавленості

спеціаліста сприяє більш якісному виконану посадових обов'язків у діяльності по задоволенню потреб користувачів. Принцип єдності повноважень та відповідальності відноситься до діяльності кожного спеціаліста при організаційних умовах забезпечення діяльності ресурсних центрів. Сенс принципу контролю та перевірки полягає в необхідності забезпечення реалізації до поставлених цілей та завдань у діяльності ресурсних центрів [5].

Зупинимося на ґрунтовному аналізі методичних умов забезпечення діяльності ресурсних центрів.

Одна з перших методичних умов – це вивчення інформаційних потреб користувачів. Наявність великого обсягу інформаційних матеріалів, методичних розробок, спеціальної літератури за різними напрямками соціальної роботи дають можливість задовольнити різні інформаційні потреби користувачів. Найпопулярнішими з них є такі, як: створення та реєстрування організації; одержання кваліфікованої консультації; пошук партнерів у реалізації проекту; одержання гранту та оформлення документації на одержання гранту; допомога в підготовці до лекції, тренінгу.

Наступною методичною умовою є соціально-просвітницька діяльність з нагальних питань соціальної роботи. Працівники проводять соціально-просвітницькі тренінги для соціальних працівників / соціальних педагогів, студентів спеціальностей „Соціальна педагогіка”, „Соціальна робота”, „Практична психологія”. Як правило, групи спеціалістів звертаються до центрів задля участі в тренінгах постійної тематики.

Як приклад, центром може бути запропонована тематика таких просвітницьких тренінгів: основи батьківської компетентності; усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини; здоров'я – моя цінність; збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків та молоді; інтерактивні методи просвітницько-профілактичної роботи; лідерство-запорука успіху; культура життєвого самовизначення.

Індивідуальне та групове консультування користувачів відповідно до їх запитів надаються працівникам соціальної сфери, викладачам соціальної педагогіки та соціальної роботи, практичним психологам, аспірантам, студентам, представникам неурядових організацій та іншим зацікавленим особам. Спеціалістами центрів здійснюється консультування працівників соціальної сфери із соціально-педагогічних і психологічних проблем безпосередньо, через мережу Інтернет, листування.

Безперечно, важливою методичною умовою є здійснення супроводу користувачів центру. Методичний супровід пропонується їм у разі участі в просвітницьких програмах та курсах підвищення кваліфікації, які організовуються на базі центру. У такому разі користувачі мають прямий доступ до консультацій не лише працівників центру, але й дистанційно – із координаторами просвітницьких програм.

Заслуговує на увагу така методична умова, як популяризація вітчизняних інновацій соціальної роботи. Крім того, працівники центрів налагоджують співробітництво з іншими ресурсними центрами та спеціалістами не лише України, але і Білорусії, Великобританії, Латвії, Литви, Молдови, Німеччини, Північної Ірландії, Польщі, Росії, Швейцарії, адаптують їх досвід до своєї діяльності та надають консультації створення щодо нових ресурсних центрів.

Другий етап констатувального експерименту був спрямований на перевірку визначених нами умов забезпечення діяльності ресурсних центрів для працівників соціальної сфери.

З метою перевірки забезпечення означених умов в організаціях, на базі яких створені та функціонують ресурсні центри, нами на другому етапі констатувального експерименту було проведено експертне опитування 20 фахівців ресурсних центрів.

Серед них 8 спеціалістів інформаційно-ресурсних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, 5 працівників навчальних закладів, 5 представників громадських організацій та 2 спеціалісти державних організацій, які забезпечують діяльність ресурсних центрів.

Серед проблем, які ускладнювали роботу, – різний стан кадрового забезпечення діяльності ресурсних центрів; неоднорідність напрямів роботи ресурсних центрів; плінність кадрів у ресурсних центрів, що не дозволяє якісно здійснити оцінку якості надання послуг користувачам.

Аналіз ситуації дозволив дійти висновку, що становлення та розвиток ресурсних центрів в Україні відбувався стихійно, без жодного планування чи централізованого контролю, а організація, яка могла б координувати діяльність ресурсних центрів, з'явилася лише нещодавно. Крім того, співробітники ресурсних центрів не проходили жодної спеціалізованої підготовки й не мають відповідної освіти.

Проведення дослідження, перш за все, зумовлено необхідністю всебічного вивчення діяльності ресурсних центрів в Україні. Сучасний стан розвитку та організація діяльності ресурсних центрів вимагає застосування важливих управлінських рішень, для вирішення проблем, які виникли при створенні мережі ресурсних центрів. Зокрема, необхідно детально вивчити низку протиріч: дисбаланс між пропозицією та попитом на діяльність ресурсних центрів, необхідності у створенні єдиної мережі ресурсних центрів, адекватності технологічного та нормативно-правового забезпечення діяльності ресурсних центрів відповідно до їхньої спеціалізації тощо.

Розглянемо результати дослідження першого блоку організаційних умов забезпечення діяльності ресурсних центрів працівників соціальної сфери. У ньому першим блоком були питання щодо документації, яка регламентує діяльність ресурсного центру.

Згідно з результатами дослідження, більшість ресурсних центрів, що брали участь, мають два найголовніші документи, які

регламентують діяльність ресурсного центру: Положення про діяльність ресурсного центру – 61,1%; Посадові інструкції співробітників – 66,7%. Саме вони покликані регулювати відносини організації з фіскальними та адміністративними органами, та вирішувати трудові спори та конфлікти. Щодо угоди про співпрацю з організацією, на базі якої функціонує ресурсний центр, то в 50% респондентів зазначили, що угода є, але більше 44% респондентів вважають, що такий документ не є необхідним. На нашу думку, відсутність регламентованих правил взаємодії між ресурсним центром та організацією, на базі якої він створений, призводить до повної залежності діяльності ресурсних центрів від дій керівництва цієї організації.

Що стосується ведення та реєстрації банку даних користувачів ресурсного центру й організацій – його мають 72% опитаних респондентів, які брали участь у дослідженні. Це високий результат, який свідчить, що про кожного користувача працівники РЦ мають інформацію і це дає можливість оперативно та якісно надавати послуги кожному користувачу. На запитання, чи ведеться в ресурсних центрах єдиний реєстр документації, то 55, 6% респондентів указали, що „так”. А на запитання чи є в ресурсних центрах типовий зразок фінансової звітності, то тільки 33, 3% респондентів відповіли „так”, по 5, 6% респондентів відповіли, що працюють над створенням та немає, хоча потреба є. Більше 55, 6% опитаних респондентів відповіли, що фінансової звітності вони взагалі не ведуть, бо немає в цьому потреби. Тому організаторам дослідження варто звернути свою увагу на консультування організацій, щодо розробки норм та впровадження фінансової звітності, а також налагодження ефективного документообороту в ресурсних центрах, якщо, навіть, вони є структурними одиницями в організаціях. Наприклад, створений як експериментальний майданчик у рамках певного проекту, навіть у такому випадку спеціалісти центру несуть відповідальність за його матеріальну базу. Багаторічний досвід роботи в ресурсному центрі свідчить про те, що рано чи пізно створений ресурсний центр необхідно юридично оформлювати, тобто майно поставити на баланс організації. Тому документація та фінансова звітність є необхідною складовою в діяльності ресурсного центру.

Під час опитування ми збирали інформацію про наявність та ведення інвентарної книги в ресурсних центрах, яка є обов'язковим документом для фінансової звітності контролю за бібліотечним фондом. 72, 2% респондентів зазначили, що записи в такій книзі ведуться. Безумовно, це добрий показник. На жаль, 22, 2% респондентів вважають, що в цьому немає потреби.

На питання чи є в наявності електронний каталог бібліотечного фонду ресурсного центру 61,1% респондентів відповіли „так”, 22,2% респонденти – працюють над створенням, 11,1% респондентів – не мають електронного каталогу, але потреба в цьому є. Щодо наявності номенклатури справ у діяльності ресурсних центрів, то 56,3%

респондентів відповіли „так”, 31,3% респонденти відповіли, що немає в цьому потреби, а 12,5% респондентів відповіли, що не мають, але є в цьому потреба.

Нами вивчався також рівень освіти працівників ресурсних центрів, як однієї з організаційних умов забезпечення діяльності РЦ.

Більшість працівників ресурсних центрів отримали повну вищу педагогічну освіту (48%). У той ж час, лише 3% співробітників ресурсних центрів мають необхідну кваліфікацію в бібліотечній справі. Можна припустити, що саме ця відмінність впливає на ведення документації та обліку книжкового фонду в ресурсному центрі. Спеціалісти не мають відповідної кваліфікації для здійснення такого виду діяльності.

При розподілі відповідей респондентів щодо якості послуг, які надає ресурсний центр, були виділені основні види діяльності ресурсних центрів: це надання інформаційних, соціально-просвітницьких, консультаційних послуг та методичного супроводу користувачів. Аналізуючи відповіді ми з'ясували, що рівень якості надання інформаційних послуг користувачам респонденти оцінюють по-різному: 44,4% як „відмінно” та „добре”, тільки 11,1% оцінили на „задовільно”; соціально-просвітницькі послуги користувачам 38,9% респондентів оцінюють як „відмінно” та „добре”, 11,1% оцінили на „задовільно”, а те, що вони „не надають такої послуги”; консультаційних послуг оцінили на „відмінно” 35,3% опитаних респондентів, на „добре” – 17,6%, на „задовільно” – 35,3%, 5,9% опитаних респондентів оцінили на „незадовільно” чи взагалі вони не надають такої послуги. За рівнем якості методичного супроводу користувачів опитані респонденти оцінюють на „відмінно” та „задовільно” – 29,4%, на „добре” – 35,3%, а 5,9% респондентів відповіли, що вони взагалі не надають такої послуги.

У той же час необхідно звернути увагу на дві інші послуги – пошук спонсорів для організацій, які займаються проектною діяльністю та посередницькі послуги, які майже не представлені або представлені на незадовільному рівні в діяльності ресурсних центрів та оцінені самими респондентами, що брали участь у дослідженні. Крім того, працівникам ресурсних центрів варто пройти додаткову підготовку щодо надання методичного супроводу користувачам та допомогти в налагодженні партнерських стосунків з різними організаціями.

Наступним блоком питань у рамках нашого дослідження за організаційними умовами забезпечення діяльності ресурсних центрів працівників соціальної сфери були питання щодо інформаційно-методичної бази ресурсного центру. І на питання „Інформаційно-методична база Вашого ресурсного центру поповнюється за рахунок яких коштів” ми отримали від опитаних респондентів не досить обнадійливі відповіді. Як не прикро це визнавати, але основою поповнення інформаційно-методичної бази ресурсних центрів є обмін між організаціями (72%) за рахунок розповсюдження безкоштовних

видань (67%). Частково власні потреби в оновленні та доповненні інформаційної бази задовольняються за рахунок благодійної допомоги користувачів (44,4%) та прибутків від проектної діяльності (44,4%). Можливо, варто розширити перелік платних послуг ресурсних центрів, додатковий прибуток можна було б направити на систематичне поповнення книжкового фонду ресурсного центру.

Щодо наступного питання „Укажіть, як часто поповнюється інформаційно-методична база Вашого ресурсного центру новими надходженнями”, то 70% опитаних нами респондентів у дослідженні відповіли, що книжковий фонд ресурсних центрів поповнюється „періодично”, без жодного плану. Це ми пояснюємо тим, що, наприклад, ресурсні центри, які створені на базі державної організації (соціальні служби) не мають свого фінансування й книжковий фонд поповнюється тільки за рахунок Держсоцслужби, яка розподіляє свої видання на соціальні служби. Інші ресурсні центри, які створені в рамках проектів, не мають свого фінансування й не мають можливості для поповнення книжкового фонду новими надходженнями. Це також залежить від спеціалістів ресурсних центрів, які повинні бути зацікавлені в нових надходженнях і повинні шукати інші способи поповнення книжкового фонду.

Важливим для нашого дослідження була відповідь респондентів на питання щодо здійснення систематизації книжкового фонду в ресурсному центрі. І 66,7% респондентів відповіли, що систематизація книжкового фонду здійснюється за напрямками соціально-педагогічної діяльності в поєднанні зі специфікою діяльності ресурсного центру або організації, на базі якої функціонує ресурсний центр. Класифікація бібліотечного фонду за уніфікованою десятизначною класифікацією зовсім не здійснюється, ймовірно за все, у співробітників ресурсних центрів просто не вистачає кваліфікації. На нашу думку, в ідеальному варіанті було б кращим систематизувати книжковий фонд ресурсного центру в поєднанні з бібліотечно-бібліографічною класифікацією та напрямками соціальної роботи. По-перше, це структурує й логічно розподіляє фонд ресурсного центру (наприклад, від першого розділу і до....); по-друге, напрями соціально-педагогічної діяльності стикаються з різними галузями знань, а бібліотечно-бібліографічна класифікація саме й дає можливість у логічному порядку систематизувати книжковий фонд, використовуючи систематизацію за галузями знань і специфіку роботи ресурсного центру.

Останнім у блоці „Інформаційно-методична база ресурсного центру” було питання щодо ведення обліку книжкового фонду. За результатами дослідження ми побачили загальну картину ведення обліку книжкового фонду в ресурсних центрах. Як правило, облік книжкового фонду в ресурсних центрах, що взяли участь у дослідженні, ведеться паралельно в журналі обліку (56%) та електронній базі (61%) чи інвентарній книзі (50%) та електронній базі (61%). Одна позиція обліку книжкового фонду не ведеться. На жаль, використання спеціальних

електронних програм, як-от, наприклад, ІРБІС, зовсім не використовується. Це пояснюється, насамперед, тим, що програма й навчання спеціалістів дуже дорого коштують. Хоча при можливості, як рекомендація, було б доцільно використовувати цю програму в діяльності ресурсних центрів.

Останнім питанням першого блоку організаційних умов забезпечення діяльності ресурсних центрів працівників соціальної сфери в нашому дослідженні було „Моніторинг та оцінка діяльності ресурсних центрів”. На запитання „Чи здійснюється моніторинг та оцінка діяльності Вашого ресурсного центру?” результати дослідження показали, що в 61% випадках здійснюється моніторинг та оцінка діяльності ресурсних центрів. Її проводять щоквартально (54,5%) за допомогою опитування чи анкетування користувачів та оцінки діяльності власними силами співробітниками. 18, 2% опитаних респондентів відмітили, що моніторинг здійснюють 1 раз на рік та в 3 роки; а 9,1% респондент проводять моніторинг своєї діяльності кожен місяць.

На запитання: „Як здійснюється моніторинг та оцінка діяльності Вашого ресурсного центру?” 80% респондентів, які взяли участь у нашому дослідженні, відповіли що здійснюють моніторинг та оцінку своєї діяльності через опитування (анкетування) користувачів та аналізують власну діяльність співробітниками ресурсного центру. Зрозуміло, що в умовах обмежених фінансових можливостей, моніторинг діяльності незалежними експертними організаціями є дуже обмеженим. Однак, не зовсім зрозуміло, чому працівники ресурсних центрів не користуються послугами своїх колег з профільних організацій. Це, на нашу думку, може свідчити як про закритість (не транспарентність) діяльності ресурсних центрів, з одного боку, так і про високий рівень неформальних міжособистісних відносин між спеціалістами ресурсного центру. Це питання, на наш погляд, потребує окремого вивчення.

У другому блоці методичних умов забезпечення респондентам було задане питання: „Яким чином здійснюється вивчення потреб користувачів Вашого ресурсного центру?”. При вивченні потреб користувачів, працівники ресурсних центрів послуговуються вже знайомими нам методами – анкетування, індивідуальне консультування, аналіз запитів користувачів. Най популярнішим серед опитаних респондентів виявився метод – аналіз запитів користувачів (90%), метод анкетування (70%) іде на другому місці, а індивідуальне консультування (60%) – на третьому. Як показало дослідження, працівники ресурсних центрів зовсім не використовують метод дослідження – он-лайн дослідження (через мережу Інтернет (опитування)). На нашу думку, це може бути пов'язано з тим, що не в усіх ресурсних центрах є локальна мережа Інтернет чи виділено лінію Інтернет.

Незадовільна ситуація і з вивченням потреб користувачів. Воно якщо й проводиться, то рідко (раз на рік – 31,5%) або зовсім не систематично (28,8%). Ми вважаємо, це може призвести до зменшення

попиту на послуги ресурсних центрів. Працівники ресурсних центрів не аналізують запити користувачів, які постійно змінюються.

Наступним блоком методичних умов були подані питання щодо соціально-просвітницької діяльності ресурсних центрів. Найбільш популярними формами соціально-просвітницької діяльності серед респондентів, які взяли участь у дослідженні, є круглі столи (94,1%), тренінги (88,2%) та семінари (76,5%). Вони активно провадяться абсолютною більшістю ресурсних центрів. Більш витратні форми соціально-просвітницької діяльності – конференції (29,4%) проводяться лише третиною ресурсних центрів.

Важливим для нашого дослідження була відповідь респондентів на питання: „Хто здійснює соціально-просвітницьку діяльність у Вашому ресурсному центрі?” За результатами дослідження функції проведення соціально-просвітницької діяльності майже рівною мірою розподілені між волонтерами (70,6%) та спеціалістами ресурсних центрів (88,2%). На нашу думку, це пояснюється тим, що, по-перше, з волонтерами в ресурсних центрах постійно працюють, проводять з ними майстер-класи, семінари, тренінги. Волонтери компетентні в окремих питаннях, володіють знаннями, яких достатньо для роботи з користувачами. По-друге, недостатнє фінансування не дозволяє запрошувати на соціально-просвітницьку діяльність залучених спеціалістів (41,2%), що ми і бачимо за результатами дослідження. Спеціалісти ж партнерських організацій (29,4%) залучаються для проведення конференцій та круглих столів лише в третині випадків.

Останнє питання нашого дослідження: „У якій формі здійснюється методичний супровід користувачів ресурсного центру?”. Опитані респонденти, що взяли участь у дослідженні дали відповідь, що в основному вони здійснюють методичний супровід користувачів через консультування (94,1%) та інформування (94,1%). На третьому місці йде переадресація користувачів (52,9%). На наш погляд, це дуже великий відсоток і говорить про те, що спеціалісти не компетентні в багатьох питаннях і не можуть задовольнити потреби користувачів. Далі йде методичний супровід через навчання (41,2%). Не користується популярністю такий методичний супровід як супервізія (29,4%) та підтримка (23,5%). Це клопітка праця й забирає багато часу та знань, а спеціалісти, мабуть, не компетентні в цьому напрямку діяльності.

Проведене нами дослідження дозволило виділити проблеми забезпечення діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників та проаналізувати організаційні та методичні умови в їхній роботі. Це дослідження не вичерпує змісту означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують: особливості надання послуг користувачам ресурсних центрів, розробка інструментарію щодо оцінки ефективної діяльності ресурсних центрів; удосконалення нормативно-правової бази діяльності ресурсних центрів; проектування діяльності ресурсних центрів задля забезпечення їх життєстійкості.

Література

1. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Малькова Марина Олександрівна. – Луганськ, 2006. – 234 с. **2. Мережа** спеціалізованих формувань центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (станом на 01.12.2008 р.) / [за ред. В. С. Вовка]. – К. : [Держсоцслужба], 2009. – 15 с. **3. Найн А. Я.** Инновации в образовании / Найн А. Я. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. Области ; Челяб. филия ИПО МО РФ, 1995. – 228 с. **4. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – 4-е изд., доп. – М. : ЛД ИНВЕСТ : Азбуковик, 2003. – 939 с. **5. Российская** энциклопедия социальной работы : в 3-х т. / [Л. С. Алексеева, Н. А. Аминов, Л. В. Бадя и др.] ; под. ред. А. М. Панова. – М. : Ин-т социальной работы, 1997. – Т. 2. – 406 с. **6. Философский** энциклопедический словарь / [ред. кол.: С. С. Аверинцев и др.]. – 2-е изд. – М. : МГСУ Союз, 1998. – 208 с.

Троценко Н. Є. Проблеми забезпечення діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників (за результатами дослідження)

У статті виділено та проаналізовано проблеми в забезпеченні діяльності ресурсних центрів для соціальних педагогів та соціальних працівників, що виникають унаслідок недотримання організаційних та методичних умов.

Ключові слова: ресурсний центр, соціальний працівник, соціальний педагог.

Троценко Н. Е. Проблемы обеспечения деятельности ресурсных центров для социальных педагогов и социальных работников (по результатам исследования)

В статье выделено и проанализировано проблемы в обеспечении деятельности ресурсных центров для социальных педагогов и социальных работников, которые возникают в следствие несоблюдения ряда организационных и методических условий.

Ключевые слова: ресурсный центр, социальный работник, социальный педагог.

Trotsenko N. Y. Problems of providing of activity of resource centers for social teachers and social workers (as a result of research)

In the article it is selected and analysed problems in providing of activity of resource centers for social teachers and social workers which arise up in investigation of failure to observe of row of organizational and methodical terms.

Keywords: resource center, social worker, social teacher.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

УДК 371.126

Я. М. Бельмаз

ПОРТФОЛІО У ВНЗ

Створення та використання портфоліо у ВНЗ є об'єктивною необхідністю сьогодення, яке характеризується наступними тенденціями розвитку суспільства й освіти:

- постійне підвищення вимог до вищої освіти взагалі та до діяльності викладача вищої школи зокрема;
- приєднання України до Болонського процесу;
- перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, що вимагає розвиток компетенцій та вміння вчитися;
- використання нових форм та методів навчання та викладання, зокрема індивідуально-орієнтованого навчання;
- пошук нових способів розвитку особистості.

Проблема становлення та розвитку професіоналізму педагога є національною проблемою для багатьох країн. У наш час відбувається чимало реформ в сфері вищої освіти, і викладач вищої школи є одною з головних фігур у цьому процесі. Педагог знаходиться в таких умовах, коли оволодіння дослідницькими навичками, навичками рефлексії є обов'язковим критерієм формування високопрофесійного викладача.

Метод портфоліо є одним із засобів для виконання завдань, які витікають з сучасних тенденцій розвитку освіти й суспільства.

Існує багато визначень портфоліо, але основні позиції, з яких розглядається даний феномен, це:

- 1) портфоліо-технологія, в основі якої лежить метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності;
- 2) портфоліо-продукт (в перекладі з італійської „папка з документами”, „папка спеціаліста”), тобто робоча файлова папка, яка містить різноманітну інформацію, що документує надбаний досвід та досягнення суб'єкта професійної діяльності.

В Україні використання портфоліо має скоріше проблемний та проектний характер, про застосування даного методу у ВНЗ свідчать лише окремі факти, публікації тощо. Тому буде доцільно звернутися до досвіду США, де дана технологія є досить поширеною і розробленою.

Мета даної статті – розглянути та проаналізувати розуміння поняття „викладацьке портфоліо” в американській педагогіці, його основні завдання у вищій школі.

В американській науці існує чимало робіт, присвячених дослідженню питання портфоліо взагалі і у вищих навчальних закладах зокрема.

Так, Дж. Мюррей (Murrey) пропонує розглядати портфоліо викладача вищої школи в чотирьох ракурсах, враховуючи основні завдання. Отже, портфоліо може бути засобом для:

- документації викладацької діяльності з акцентом на досягненнях;
- надання можливості професорам та викладачам контролювати свою професійну діяльність;
- забезпечення ВНЗ засобами демонстрації того, що викладання є пріоритетом навчального закладу;
- індивідуального професійного розвитку викладача вищої школи [1, с. 9].

Більшість науковців тяжіють саме до першого розуміння портфоліо педагога – як засіб для документації досягнень у професійній сфері.

Ф. Урбах (Urbach) зазначає, що мета портфоліо викладача – описати протягом певного періоду часу низки здібностей педагога як викладача коледжу [2, с. 71].

На думку К. О'Нейла (O'Neil) та А. Райта (Wright), портфоліо педагога – це всебічний опис викладацької діяльності та досягнень професорів ВНЗ [3, с. 6].

Вотерман (Waterman) визначає викладацьке портфоліо як документ, який створює член професорсько-викладацького складу з метою повідомлення цілей викладання, підведення підсумків своїх досягнень та якості викладання [4, с. 217].

Більш того, багато вчених наголошують на здатності викладацького портфоліо підкреслювати найкраще в педагогічній діяльності професорів:

„Викладацьке портфоліо фокусує увагу на рисах взірцевого викладання і кращим шляхом документує та демонструє його” [4, с. 217].

„Викладацьке портфоліо – це фактичний опис головних сильних сторін професора та його досягнень у викладанні. У ньому надаються документи і матеріали, які представляють роботу професорсько-викладацького складу у найкращому вигляді...” [5, с. 3].

„Викладацьке портфоліо – це зібрання документів, які презентують найкращу викладацьку діяльність і надають викладачу можливість її самоаналізувати та вдосконалювати в такій же мірі, як і присвячувати себе дослідницькій діяльності” [6, с. 34].

Деякі педагоги-вчені стверджують, що портфоліо має розповсюджуватися на всі традиційні аспекти діяльності викладача вищої школи. На думку Д. Де Філіппса (De Fillips), портфоліо викладача вищої школи – це всебічна презентація праць, діяльності та досягнень

педагога у всіх основних сферах активності викладача ВНЗ – викладанні, науковій діяльності, суспільній роботі. Це цілісний портрет професіонала [7, с. 11].

Проте, деякі вчені (напр., Дж. Мичем (Meacham) побоюється, що при такому всеохоплюючому підході викладання знову буде усунуте на другий план науково-дослідницькою роботою [8, с. 45].

Що стосується другого аспекту портфоліо, то воно надає можливість кожному члену професорсько-викладацького складу визначити для себе шлях розвитку, тобто в якому напрямку розвиватися, які знання, уміння та навички опанувати тощо.

Викладач сам вирішує, що має входити до його/ її особистого портфоліо. Він/ вона розкриває свою філософію викладання, шляхи втілення в практику, критерії оцінювання студентів, стандарти, за якими визначається власний успіх. Вчитель стає професійним педагогом, який розуміє, що стандартизований шлях професійного розвитку часто заважає розвитку креативності [6, с. 36].

Викладацьке портфоліо може заохотити професорсько-викладацький склад до вдосконалення своєї педагогічної практики, визначивши сильні та слабкі боки. Портфоліо є інструментом для розгляду кожного конкретного моменту викладання, а також рефлексії щодо власної діяльності та навчальної діяльності студентів. Процес інтроспекції, який застосовується при розробці портфоліо, дає можливість викладачам розмірковувати та оцінювати свою педагогічну діяльність згідно з професійними цінностями та переконаннями [1, с. 11].

Отже, викладацьке портфоліо надає особливу силу викладачам вищої школи для рефлексії їх власної викладацької діяльності.

Третє визначення викладацького портфоліо, запропоноване Дж. Мюрреєм, зосереджено навколо здатності даного методу виділити викладання як пріоритетний напрямок у ВНЗ. Коли адміністрація навчального закладу заохочує професорсько-викладацький склад до створення саме Викладацького портфоліо, то в університеті відбувається діалог стосовно якості викладання [7, с. 11].

Якщо спочатку багато ВНЗ використовували портфоліо для підвищення статусу викладацької діяльності у вищій школі, то згодом більший потенціал портфоліо полягає у професійному розвитку професорсько-викладацького складу [9, с. 231].

Таким чином, якщо університети і коледжі будуть намагатися використовувати портфоліо для акцентування уваги на важливості викладання та навчання, то згодом і весь професорсько-викладацький склад зрозуміє цінність портфоліо для свого професійного розвитку.

Звідси витікає четверте розуміння портфоліо американськими вченими, а саме – як засіб індивідуального розвитку викладачів вищої школи. У цьому контексті пропонуються такі розуміння сутності портфоліо:

„Портфоліо – це старанно укладена збірка зразків роботи та рефлексивних коментарів, які є ефективним засобом професійного розвитку викладачів” [10, с. 4].

„Портфоліо – це зібрання документів та інших матеріалів, які висвітлюють викладацьку діяльність професора та визначають її якість і характерні риси... Портфоліо є досить гнучким, щоб допомогти викладачу зробити самоаналіз з метою вдосконалення своєї педагогічної практики” [5, с. XI].

„Портфоліо розпочинає процес удосконалення..., і є відправним пунктом кращого викладання у вищій школі” [1, с. 12].

В. Перрі (Perry) бачить цінність розробки портфоліо у вимозі встановлювати та оцінювати основні положення про викладання та навчання у вищій школі [1, с.12].

Отже, викладацьке портфоліо є комплексний феномен, який охоплює всі вищезгадані аспекти – це засіб для документування процесу викладання, відбиття взірців викладацької практики, підкреслення головної місії ВНЗ, а головне – для мотивації індивідуального професійного розвитку кожного члена професорсько-викладацького складу. Але, як зазначають вчені-педагоги, важливо презентувати не лише ідеальний досвід, а й описувати проблемні ситуації, розмірковувати над шляхом їх вирішення, над причинами їх виникнення, тощо.

Як вже було зазначено раніше, в США портфоліо є досить розповсюдженим і популярним методом і технологією. На початку 1990 -х років близько 75 кампусів ввели в практику викладацьке портфоліо, а через п'ять років таких кампусів вже стало 750. Причин такого феноменального росту популярності портфоліо у вищій школі багато, серед них і такі:

- портфоліо виявилось ефективним методом;
- воно ґрунтувалося на викладанні конкретної навчальної дисципліни;
- воно зруйнувало міф, що ефективне викладання неможливо задокументувати;
- воно викликало у викладачів внутрішню мотивацію до професійного розвитку;
- воно надало можливість конструктивних змін у викладанні у вищій школі [4, с. 217].

Створення портфоліо може мати на меті також низку окремих завдань:

- 1) простежити еволюцію професійної педагогічної діяльності кожного викладача;
- 2) систематизувати навчальні матеріали та нароби для демонстрації роботодавцю;
- 3) продемонструвати свої досягнення менш досвідченим колегам;

4) запропонувати спосіб організації того чи іншого навчального курсу;

5) слугувати основою для участі в конкурсних та грантових програмах;

6) сприяти розширенню методичного діапазону навчальної установи.

На думку Дж. Зубізаррета (Zubizarreta), портфоліо може допомогти професору:

– визначити особливості навчального курсу та співвіднести їх з власною моделлю викладання;

– чітко сформулювати філософію конкретного курсу;

– описати, проаналізувати та оцінити навчальні матеріали, модель, результати курсу;

– детально розглянути цілі навчального курсу та компетенції студентів після його закінчення;

– вивчити відгуки студентів та колег і визначити шляхи вдосконалення своєї викладацької діяльності;

– затвердити для себе конкретні цілі викладання;

– представити необхідну документацію зі своїми досягненнями у викладацькій діяльності [1, с. 14-15].

Більшість науковців, які займаються проблемою портфоліо у вищій школі, погоджуються, що потенціал викладацького портфоліо полягає у можливості викладачів контролювати свій професійний розвиток.

Отже, найчастіше викладач вищої школи США використовує портфоліо для таких перспектив:

1. Отримання визнання свого ефективного викладання.

2. Вдосконалення викладацької діяльності.

3. Отримання нагород або матеріальних заохочень за викладання високого рівня.

4. Просування в кар'єрі [1, с. 15].

Взагалі, викладач застосовує портфоліо протягом всієї своєї кар'єри, хоча на різних етапах цей процес має свої особливості.

Таким чином, викладацьке портфоліо забезпечує професорсько-викладацький склад можливістю продемонструвати свої досягнення, розміркувати над своєю викладацькою діяльністю, окреслити перспективний план професійного розвитку.

У даній роботі були окреслені загальні положення щодо використання портфоліо у ВНЗ США. На подальшу увагу заслуговують такі питання, як процес створення портфоліо, зміст портфоліо, різновиди портфоліо.

Література

1. Murray J. P. Successful faculty development and evaluation: The complete teaching portfolio / John Murray. – Washington : The George Washington University, 1997. – 144 p. **2. Urbach F.** Developing a teaching portfolio / F. Urbach // College teaching. – 1992. – #40 – P. 71 – 74. **3. O'Neil C.** Recording teaching accomplishment: a Dalhousie guide to the teaching dossier // C. O'Neil, A. Wright. – Halifax, Nova Scotia : Dalhousie University, 1992. **4. Millis B. J.** Putting the teaching portfolio in context / B. J. Millis // To improve the academy. – 1991. – #10. – P. 215 – 229. **5. Seldin P.** The teaching portfolio / P. Seldin. – Bolton. Mass : Anker Publishing Co, 1991. **6. Murray J.** Why teaching portfolios? / J. Murray // Community college review. – 1994. – #22. – P. 33 – 43. **7. De Fillips D. C.** Professional portfolios: the New York college model for faculty development, evaluation and rewards, achievements and aspirations: a case study / D. C. De Fillips. – Jamaica, N.Y. : York College, 1993. **8. Meacham J.** Class dismissed: universities should start caring about how well – how much – teachers teach / J. Meacham // Washington Monthly. – 1993. – May. – P. 42-46. **9. Braskamp I. A.** Assessing faculty work: enhancing individual and institutional performance / Higher and adult education series / I. A. Braskamp, J. C. Ory. – San Francisco : Jossey Bass, 1994. – 333 p. **10. Use of faculty portfolios growing** // Academic leader. – 1993. – July. – P. 4.

Бельмаз Я. М. Портфоліо у ВНЗ

Статтю присвячено використанню методу портфоліо у ВНЗ. Аналізуються різні підходи до визначення портфоліо викладача вищої школи у США. Розглядається можливість викладацького портфоліо покращити викладання та навчання у вищій школі.

Ключові слова: портфоліо, викладацьке портфоліо, викладач вищої школи, викладацька діяльність, професійний розвиток.

Бельмаз Я. Н. Портфоліо в ВУЗе

Стаття посвящена використанню методу портфоліо у ВУЗах. Аналізуються різні підходи к определению портфоліо преподавателя высшей школы в США. Рассматривается возможность преподавательского портфоліо улучшить преподавание в высшей школе.

Ключевые слова: портфоліо, преподавательское портфоліо, преподаватель высшей школы, преподавательская деятельность, профессиональное развитие.

Belmaz Y. M. Portfolios in higher education establishments

The article is devoted to using portfolio in higher education establishments of the USA. Different approaches to the definition of teaching portfolios are analysed. The ability of teaching portfolios to improve teaching and learning in higher education is examined.

Keywords: portfolio, teaching portfolio, higher education teacher, teaching activity, professional development.

УДК 378.11.001.76

В. В. Вербицький

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Національна освіта України чітко визначила орієнтир на входження в європейський освітній простір, що передбачає насамперед модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, практичне приєднання до Болонського процесу. Треба підкреслити, що міжнародний аспект стає дуже важливим для нашої національної системи вищої освіти.

Метою цієї статті є показати, як упроваджуються інноваційні технології управління навчальним закладом в освітню систему та які проблеми постають у зв'язку з цим.

З переходом України до ринкової економіки виникла нагальна потреба в модернізації системи управління навчальними закладами, у створенні команди професіоналів-управлінців у галузі освіти. Професіоналізація керівників вимагає особливої уваги за нових умов управління освітнім процесом у сучасних навчальних закладах, де вони відіграють найважливішу роль у впровадженні інновацій.

Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на особистості та колектив з метою ефективного функціонування освітньої галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та вміннями, – це менеджер. У наукових роботах Г.Дмитренка, Л.Карашук, Н.Коломінського, Ю.Конаржевського, В.Коростельова, В.Крижка, С.Павлютенкова розкривається сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти [2; 4; 6]. Ґрунтовні дослідження, присвячені проблемі інноваційних підходів до педагогічного менеджменту, належать Г.Єльніковій, Л.Даниленко, Г.Дмитренко, В.Пекельній та ін [7].

Під терміном “інновація” – ми розуміємо „нововведення, цілеспрямовану зміну, яка викликає перехід системи з одного стану до іншого. Інноваційна освітня діяльність відповідає процесам внесення якісно нових елементів в освіту” [9, с. 43].

Проблемно орієнтований аналіз стану закладу освіти дає відповідь на питання про види нововведень, які зроблять можливим покращити результати його діяльності. Як свідчить досвід роботи, це можуть бути локальні, поодинокі, не пов'язані між собою зміни;

можливо, комплексні, модульні нововведення, які охоплюють діяльність групи педагогів чи паралелі групи, навчальні предмети певного циклу; системні, які охоплюють увесь навчальний заклад, усіх учасників навчально-виховного процесу.

На нашу думку, до управлінських інновацій слід віднести сучасні економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення. У сукупності управлінських інновацій, що впроваджуються в навчальних закладах, виділяються: модернізовані зміст, форми й методи управлінської діяльності керівника, громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління.

Практика педагогічної діяльності свідчить, що колектив на чолі з керівником має визначитися, які це будуть зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; комбінаторні нововведення, які передбачають конструктивне використання елементів різних методик; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти.

Поняття “технології” в педагогічних дослідженнях має різні визначення. Виходячи з етимології слова (з грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – слово, учіння), поняття “навчальна технологія” або “технологія навчання” ми визначаємо як „цілісний педагогічний процес засвоєння керівниками знань” [9, с. 331]. Педагогічні технології досліджували Н.Кузьміна, Н.Тализіна, В.Монахов, М.Кларін, І.Прокопенко, В.Євдокимов.

За визначенням ЮНЕСКО, технологія навчання – „...це в загальному розумінні системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти” [9, с. 331].

Можна виділити основні ознаки поняття технологічності в дидактиці: 1) постановка та виконання конкретних цілей; 2) використання системи раціональних способів у досягненні поставлених цілей навчання; 3) система науково обґрунтованих дій активних учасників процесу навчання; 4) взаємодія і цілісність трьох компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу та кваліфікації викладача; 5) проектування навчального процесу й гарантований кінцевий результат; 6) педагогічна система, яка підвищує ефективність навчання через використання відповідних засобів; 7) системний метод організації процесу навчання й засвоєння знань через взаємодію технічних і людських ресурсів.

Таким чином, ми вважаємо, що навчальна технологія – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, яка характеризується оптимальною комбінацією основних

навчальних компонентів (зміст, прийоми й методи, форми й засоби), із урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів навчання забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів.

Власне, моделюючи нову навчальну технологію (кредитно-модульну) з урахуванням того, що час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме, потрібно передбачити в навчальному алгоритмі, з одного боку, відповідні заходи, які спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін з узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (кредити), а з іншого, – максимально допомагати студентам якісно засвоїти навчальний матеріал за мінімальний термін, використовуючи лаконічний виклад найбільш складних елементів знань логічно завершеними частинами (модулями).

Дидактична інтеграція навчальних дисциплін дасть змогу: зменшити кількість елементів знання (через поєднання термінів і понять, ліквідацію повторів тощо); збільшити час на вивчення міждисциплінарного курсу й кожної його субдисципліни; повніше використовувати можливості модульного навчання (психолого-педагогічні й кібернетичні вимоги до організації навчального процесу); забезпечити реалізацію дидактичної закономірності: із зменшенням кількості навчальних дисциплін збільшується якість їх засвоєння.

Слід підкреслити, що спільними рисами інноваційних технологій є діяльність педагогів на діагностичній основі, психологізація педагогічного процесу, диференціація та індивідуалізація навчання й виховання, розвивально-творчий характер діяльності тих, хто навчається, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, педагогічне проектування, підвищена увага до потреб та запитів студентів.

Основними принципами відбору інноваційних технологій є перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Оцінювати новації доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність.

Актуальність новацій пов'язана з можливістю й необхідністю розв'язати певну проблему саме зараз. Проблема означає невідповідність між реальним станом справ і бажаним, між об'єктивно існуючими проблемами й можливостями їх вирішити, між бажаними результатами й вибором способів їх досягнення. Проблема стає актуальною, коли постає необхідність розв'язати протиріччя для досягнення певної мети діяльності й конкретних результатів. Корисність новацій зумовлюється такими показниками: а) інноваційний потенціал; б) надійність та вірогідність очікуваних результатів; в) перспективність та подальший попит на інновацію. Можливість реалізувати новацію передбачає аналіз ресурсного, кадрового, програмно-методичного, матеріально-технічного та інших видів забезпечення [5].

Комплексна діяльність щодо створення, засвоєння, використання та розповсюдження новацій називається інноваційним процесом, який становить собою певну систему, що в основі своїй поліструктурна. Інноваційний процес відображає перебіг, послідовність змін компонентів педагогічного процесу, життєвий цикл інновацій. Діяльнісна структура включає в себе сукупність компонентів: мотиви – цілі – задачі – зміст – форми – методи – результати. До суб'єктивної структури належать суб'єкти інноваційного процесу: керівник, заступники, педагоги, студенти. Управління інноваційним процесом передбачає реалізацію керівником управлінського циклу: аналіз – планування – організацію – контроль – регулювання – аналіз.

Інноваційні підходи утворюють нові моделі управлінської діяльності: 1) системний підхід; 2) ситуаційний підхід; 3) програмне управління; 4) цільове управління; 5) програмно-цільове управління; 6) управління за кінцевим результатом; 7) кібернетичне управління; 8) діалогічне, колегіальне, партисипативне управління; 9) управління розвитком закладу освіти; 10) управління якістю освіти; 11) адаптивне управління; 12) фасилітативне управління; 13) рефлексивне управління; 14) особистісно орієнтоване управління; 15) оптимізаційне управління; 16) демократичне управління; 17) управління інноваційними процесами.

Слід мати на увазі, що на впровадження нововведень як основи поліпшення роботи навчального закладу впливають такі чинники: 1. Зовнішні чинники інноваційної політики: замовлення суспільства на освітні результати; демографічні показники; фінансування освіти. 2. Характерні риси інноваційної практики на місцевому рівні: традиції інноваційних спроб; навчання керівників закладів освіти управляти інноваційними процесами. 3. Характерні риси інноваційної діяльності на рівні навчального закладу: дії менеджера закладу щодо поширення новацій. 4. Характерні ознаки нововведення: потреба змін; зрозумілість і комплексність сфери змін; якість і наявність умов для змін; характер рішень про зміни [3].

Управління впровадженням нових технологій передбачає врахування таких особливостей: а) цілеспрямованість управління процесом впровадження технологій: розробку політики керівництва на період впровадження технологій; б) утвердження серед працівників переконання в необхідності використання нової технології та її ефективності; в) організацію технологічного моніторингу інновації, зокрема: узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію; оцінку наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання; прогнозування розвитку закладу за умов впровадження нової технології; розробку програм впровадження нової технології; створення умов щодо впровадження нової технології; уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, структури тощо; увагу до позитивних наслідків застосування нової

технології та труднощів, які виникли; залучення “користувачів” – тих, хто вже працює за даною технологією.

Основними напрямками інновації управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу можна вважати: 1) концептуальність в управлінні закладом; 2) цільовий підхід до управління; 3) психологізація управління; 4) моделювання структури управління, створення швидкодіючих технологій та механізмів управлінської діяльності; 5) побудова рухливої структури горизонтальних зв'язків; 6) приведення функцій управління у відповідність до завдань освітнього закладу; 7) рефлексивність діяльності керівника; 8) управління якістю освіти і вироблення нових підходів до визначення ефективності педагогічного процесу; 9) комп'ютеризація, технологізація управління; 10) адаптація досягнень науки менеджменту в соціальній та виробничій сферах до управління закладом освіти.

Болонська декларація не вимагає змін ані в змісті освіти, ані в методиці викладання. Насамперед, ідеться про зближення якості освіти, акредитації і оцінювання. Використання інноваційних технологій, на наш погляд, сприятиме покращенню ефективності управління навчальним закладом. Однак, слід зазначити, що впровадження ідей Болонського процесу не повинно нівелювати багатство та розмаїття європейської освітньої системи, руйнувати національну унікальність та досягнення освітньої системи України.

Література

1. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : монографія. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток, ЛТД”, 2005. – 384 с. **2. Внутришкольное** управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / под ред. Н. В. Горбуновой. – М. : Новая школа, 1995. – 180 с. **3. Ельбрехт О. М.** Адаптивне управління навчальним процесом. – Х. : Вид. група “Основа”, 2005. – 128 с. **4. Калініна Л. М.** Моделі управлінської діяльності керівника школи // Педагогічні інновації: ідеї, реалізації, перспективи : зб. наук. праць / Редкол. Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – 308 с. **5. Мармаза О. І.** Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. – Х. : Видав. гр. “Освіта”, 2004. – 204 с. **6. Національна** доктрина розвитку освіти у XXI столітті. – К. : Вид-во “Шкільний світ”, 2004. – 36 с. **7. Освітній** менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с. **8. Оцінювання** та вибір педагогічних інновацій: теоретико-практичний аспект / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с. **9. Український** педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

Вербицький В. В. Інноваційні технології в управлінні навчальним закладом

У статті обґрунтовано упровадження інноваційних технологій управління навчальним закладом в освітню систему та визначено проблеми, які постають у зв'язку з цим.

Ключові слова: інноваційні технології, управління навчальним закладом, інноваційне шкільне управління.

Вербицкий В. В. Инновационные технологии в управлении учебным заведением

В статье обосновано внедрение инновационных технологий управления учебным заведением в образовательную систему и определены проблемы возникающие в связи с этим.

Ключевые слова: инновационные технологии, управление учебным заведением, инновационное школьное управление.

Verbisky V. V. Innovative technologies in the management by educational establishment

In the article introduction of innovative technologies of management by educational establishment is analysed in the educational system and problems arising up in this connection are certain.

Keywords: innovative technologies, management by educational establishment, innovative school management.

УДК 378.14

К. М. Гнезділова

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
ФАХІВЦІВ У ВНЗ ТА ОЦІНКА ЇЇ ЯКОСТІ**

Серед основних напрямів розвитку системи вищої освіти є створення такої моделі фахівця, яка б відповідала вимогам та запитам сучасного суспільства, виробництва, роботодавців, ринка праці. Одним з актуальних проблем сьогодення залишається питання оцінювання якості підготовки фахівця у ВНЗ.

Деякі аспекти проблеми оцінювання якості підготовки фахівця, створення вищим навчальним закладом власної системи оцінювання залишаються недостатньо вирішеними. Так, на нашу думку, потребують дослідження такі проблеми: уточнення суті поняття „якість підготовки фахівця”, взаємозв'язок моделі фахівця, його освітньо-професійної підготовки та процедури проведення комплексної оцінки якості підготовки фахівця у ВНЗ; оптимальний відбір для цього сукупності показників; узагальнення досвіду зарубіжних та українських

університетів стосовно створення системи оцінювання якості підготовки випускників тощо.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що сучасна наука має чимало теоретичних і практичних надбань стосовно цього питання. Оцінювання якості підготовки фахівців, методика розробки складових комплексного оцінювання готовності випускників вищих навчальних закладів до здійснення професійної діяльності, створення вищими навчальними закладами системи оцінювання подано в роботах як українських, так і зарубіжних авторів, зокрема: Г. Г. Азгальдова, Л. І. Анищеві, В. А. Долятовського, Л. М. Віткіна, П. І. Канівця, П. В. Кулешова, Є. М. Мелешко, В. В. Стешенка, А. І. Субетто, Ю. Г. Татура, Р. А. Фатхутдінова, Г. І. Хімичевої та ін.

Аналіз наукових робіт вказує на те, що домінантом їх змісту є розробка аналітичної та економічної моделі оцінювання якості підготовки випускника ВНЗ. Це пояснюється тим, що для вирішення цього питання суто педагогічних знань виявляється недостатньо. Тому мету нашого дослідження ми вбачаємо в розкритті змісту поняття „якість підготовки фахівця”, „система якості”, а також аналіз різноманітних підходів щодо вибору показників для комплексного оцінювання якості підготовки фахівця.

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел нами виявлено, що існують різноманітні тлумачення суті поняття „якість підготовки фахівця” та „якість фахівця”, однак усі вони мають за основу „якість” як економічну категорію. Так, під якістю фахівця розуміють сукупність його властивостей, які дозволяють кваліфіковано і своєчасно виконувати професійну роботу, у відповідності з паспортом спеціальності, займати активну громадянську позицію, постійно підвищувати свою кваліфікацію, а при необхідності своєчасно змінювати професію [1, с. 58].

У своєму дослідженні П. І. Канівець розглядає якість фахівця як об’єктивно існуючу сукупність властивостей і характеристик (знання, уміння, навички, особистісні якості, здібності, комунікативні та інші якості), яка визначає його як фахівця певної професії та спеціальності й відрізняє його від інших спеціалістів. Якість підготовки фахівця, на думку дослідника, це сукупність суттєвих властивостей та характеристик фахівця, рівень яких формується в процесі здійснення освітньої діяльності й повинен відповідати вимогам споживачів [2].

Під якістю підготовки фахівця ми розуміємо сукупність властивостей, якостей, здібностей та здатностей, характеристик фахівця, рівень яких формується в процесі здійснення ним навчальної діяльності в закладі вищої освіти й повинен відповідати вимогам споживачів (суспільства, ринку праці, роботодавців, самої особистості).

Серед проблем системи підготовки фахівців називають такі:

1. Проблема невідповідності структури знань, умінь у молодих фахівців виробничим вимогам унаслідок розриву раніше існуючих системних зв'язків між виробництвом, наукою й освітою.

2. Проблема оцінки рівня конкурентоспроможності підготовки фахівців і виявлення чинників його підвищення.

3. Проблема невідповідності кваліфікаційної характеристики фахівця вимогам ринку професійної праці, роботодавців. Проблема визначення кваліфікаційних вимог ринку праці до фахівців і коректування їх кваліфікаційних характеристик.

4. Проблема неадекватності й коректування вмісту навчального плану, робочих програм необхідним компетенціям, відповідно до потреб розвитку ринку праці та регіону.

5. Проблема формування контингенту студентів із мотиваційними установками й рівнем професійної придатності, адекватними вимогам вмісту ОПП, скоректованою відповідно до потреб розвитку регіону, ринку праці.

6. Проблема розвитку системи моніторингу й контролю якості підготовки фахівців, що включає: а) систему внутрішньої оцінки якості підготовки, а саме методи оцінки при вхідному, поточному й підсумковому контролі якості підготовки фахівців; б) систему зовнішньої оцінки якості підготовки фахівців.

7. Проблема вдосконалення навчального процесу в напрямі розвитку конкурентних переваг у майбутніх фахівців [2, с. 52].

На наш погляд, цей перелік проблем слід доповнити такими:

1. Проблема наступності двоступеневої підготовки фахівця в системі „бакалавр-магістр”. Дотримання наступності у побудові навчальних планів та програм.

2. Проблема створення системи управління якістю підготовки у ВНЗ, оскільки сьогодні тільки невелика кількість українських університетів упроваджують системи управління якістю та отримують міжнародні сертифікати.

3. Проблема залучення роботодавців до внесення коректив у підготовку майбутніх фахівців.

Для оцінювання якості підготовки фахівця О. М. Мелешко запропонувала таку схему формування показників якості підготовки фахівця (на прикладі підготовки менеджера): рівень фундаментальної теоретичної підготовки (знання природничо-наукових дисциплін, знання гуманітарних і соціальних наук, знання загальнопрофесійних дисциплін, знання спецкурсів, рівень системності підготовки); рівень професійної компетентності (технологічна та інформаційна компетентність, базові навички фахівця, уміння обґрунтовувати й обирати найкраще рішення); особистісні якості фахівця (розумові навички, навички міжособистісної комунікації, особистісні якості) [3].

Також важливими кроком є створення вищим навчальним закладом власної системи, яка б дала можливість оцінити якість

підготовки випускників. Для цього необхідно використати комплекс показників, завдяки яким можна об'єктивно оцінити майбутнього фахівця, його здатність виконувати майбутню професійну діяльність. На нашу думку, побудова моделі професійної діяльності фахівця, а також моделі освітньої та професійної підготовки створюють можливість вибрати певну сукупність показників, які нададуть інформацію про рівень підготовки й готовності фахівця до професійної діяльності.

Результати теоретичного аналізу педагогічних, економічних джерел інформації, в тому числі наукових праць українських і російських дослідників, виявили наявність різноманітних підходів до вибору показників, побудови вищим навчальним закладом системи оцінювання підготовки фахівців і проведення відповідних процедур.

Наведемо деякі приклади вибору показників для оцінювання якості підготовки фахівців у ВНЗ.

Так, для оцінювання якості підготовки фахівця у вищому навчальному закладі пропонується використовувати комплексний показник, що містить в собі індивідуальні показники, які й характеризують ці властивості. У дослідженні російських науковців було обрано вісім таких індивідуальних показників якості фахівця:

- рівень професійних знань;
- рівень практичного застосування професійних знань;
- рівень творчих навичок (участь у науково-дослідницькій роботі, доповіді, статті, використання результатів науково-дослідницької роботи в курсових, дипломних роботах);
- рівень загально професійних знань (середня оцінка з загально професійних дисциплін);
- рівень загальних математичних і природничо-наукових, загальних гуманітарних й соціально-економічних знань (середня оцінка з загальних математичних і природничо-наукових, загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін);
- рівень виконавської дисципліни (своєчасне виконання курсових, дипломних проектів, своєчасне отримання заліків – оцінює куратор академічної групи);
- рівень загальної активності й підприємництва (участь у суспільній праці й праці за сумісництвом – оцінює куратор групи);
- рівень культурного, етичного й морального виховання (оцінює куратор групи) [1, с. 59-60].

Однак, на нашу думку, деякі з вказаних показників можуть бути недостатньо об'єктивними, оскільки самі залежать від багатьох чинників. Для більшої об'єктивності оцінювання якості підготовки фахівців у ВНЗ необхідно також враховувати самооцінні судження самих випускників, які нададуть додаткову інформацію про їх готовність здійснювати професійну діяльність, про рівень сформованості тих чи інших якостей та властивостей та ін. Також, на наш погляд, показники для оцінювання

якості підготовки фахівця повинні бути або уніфіковані для всіх спеціальностей вищого навчального закладу, або сформовані для кожної спеціальності окремо, враховуючи її специфіку.

Таким чином, питання оцінювання якості підготовки фахівця, вибір показників для цього, побудова системи оцінювання вищим навчальним закладом залишаються сьогодні недостатньо дослідженими. Ми розуміємо, що в межах однієї доповіді не можемо надати більш глибокий і детальний аналіз усіх наукових праць, присвячених даній проблематиці, тому ми обмежились тільки описом деяких із досліджень. Перспективами нашого подальшого наукового пошуку вважаємо вивчення питання наступності навчальних планів та програм підготовки бакалаврів і магістрів.

Література

- 1. Суслов А. Г.** Система оценки качества подготовки специалиста // Качество. Инновации. Образование.– 2005. – № 3. – С. 58–61.
- 2. Канивец П. И.** Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов : дис. на соискание науч. ст. канд. эконом. наук: 08.00.13 / Павел Илларионович Канивец. – Новочеркасск, 2004. – 230 с.
- 3. Мелешко Е. Н.** Методы и модели управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием в регионе: дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.13 / Елена Николаевна Мелешко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 249 с.

Гнезділова К. М. Освітньо-професійна підготовка фахівців у ВНЗ та оцінка її якості

У статті висвітлено проблему оцінювання якості підготовки фахівця вищого навчального закладу.

Ключові слова: якість фахівця, якість підготовки фахівця, показники якості фахівця.

Гнездилова К. Н. Образовательная и профессиональная подготовка специалиста в вузе и оценка ее качества

В статье освещена проблема оценивания качества подготовки специалиста высшего учебного заведения.

Ключевые слова: качество специалиста, качество подготовки специалиста, показатели качества специалиста.

Gnyezdilova K. M. Educationally professional preparation of specialists in higher educational establishment and estimation of its quality

The article deals of evaluation of quality of preparation of specialist of higher educational establishment.

Keywords: quality of specialist, quality of preparation of specialist, indexes of quality of specialist.

377.8+378.11

Д. В. Горобець

ВИЗНАЧЕННЯ МІСІЇ ТА ОСНОВНИХ ЦІЛЕЙ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Сучасні зміни соціально-економічних умов у суспільстві безпосередньо впливають на зміни в системі освіти. Так у результаті реформування вітчизняної системи освіти, яке було спрямоване на перехід до ступеневої підготовки фахівців, інтеграцію вітчизняної освіти в міжнародне науково-освітнє співробітництво, оновлення змісту вищої освіти, запровадження ефективних педагогічних технологій, ефективне використання наукового потенціалу вищої школи були створені педагогічні коледжі, як навчальні заклади нового типу.

На сьогодні наукові джерела не дають необхідних відповідей, яким повинен бути педагогічний коледж, на що він має бути спрямованим, яким чином управляти його розвитком. Саме тому актуальною є проблема визначення основних стратегічних орієнтирів розвитку педагогічного коледжу.

Аналіз сучасних наукових досліджень показав, що поява коледжів у нашій державі є позитивним явищем, яке відображає тенденцію до подальшої інтернаціоналізації вищої освіти в європейських країнах і свідчить про намагання будувати вищу освіту України за європейськими зразками. На таких позиціях будують свої погляди В.П.Козуб, Н.В.Житнік, В.М.Хайруліна, М.В.Кондрух та ін.

Так, В.М.Хайруліна розглядає визначення мети роботи колективу українського колежу, як одну із дій управління школою нового типу. М.В.Кондрух наголошує на тому, що ефективність управління розвитком професійно-педагогічного коледжу залежить від розробки й реалізації програми розвитку навчального закладу. Н.В.Житнік, розглядаючи організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів у коледжі приватної форми власності, доводить необхідність розробки концепції діяльності коледжу.

Слід відмітити, що у вітчизняній теорії і практиці не накопичено достатнього досвіду щодо організації діяльності педагогічних коледжів. Саме тому метою даної статті є визначення місії та основних завдань управління розвитком сучасного педагогічного коледжу.

Одним із основних етапів стратегічного планування діяльності навчального закладу є визначення його місії.

У широкому розумінні місія – це філософія і призначення, смисл існування будь-якої організації. У вузькому розумінні місія – це твердження, яке розкриває смисл існування організації, у якому проявляється різниця цієї організації від подібних до неї.

Найбільш розгорнуте визначення місії дає О.С.Виханський: „У разі широкого розуміння місія розглядається як константа філософії і призначення, смисл існування організації” [1, с. 45]. Об’ємним за розумінням є визначення місії школи О.І.Мармазою: „Місія є засобом самовизначення і самовираження колективу школи” [2, с. 66].

До факторів, які визначають місію педагогічного коледжу, на нашу думку, необхідно віднести наявність ресурсів (людських та матеріально-технічних) для досягнення намічених цілей, специфічні особливості роботи навчального закладу, стан зовнішнього середовища за відношенням до педагогічного коледжу, стиль поведінки та діяльності педагогів, історичні особливості навчального закладу.

Спираючись на дослідження В.Баранчєєва [3], пропонуємо наступну послідовність формулювання місії педагогічного коледжу, яка дозволяє максимально відобразити специфіку педагогічного коледжу та його діяльності в прогнозованих умовах зовнішнього середовища:

– місія-призначення – вузьке, але конкретне розуміння й визначення виду діяльності, характеру освітніх послуг і кола їх споживачів; перше уявлення про смисл існування коледжу;

– місія-орієнтація – широке розгорнуте уявлення про систему цінностей, яких дотримується колектив педагогічного коледжу (керівництво, викладачі, студенти, обслуговуючий персонал);

– місія-політика – концентрація головних цілей і більш чітке уявлення про поведінку педагогічного коледжу в найближчий період і на перспективу, тобто „бачення” майбутнього стану коледжу.

Місія розробляється й відповідно підтримується всіма учасниками освітньої установки. У зв’язку з цим, з метою визначення місії Стахановського педагогічного коледжу, викладачам, керівництву, студентам III-V курсів, батькам було запропоновано відповісти на запитання:

– Яким Ви бачите педагогічний коледж, його основне призначення?

– Щоб Ви хотіли змінити і як цього досягти?

– Хто ми, що ми робимо і куди прямуємо?

– Чи співвідносяться Ваші ідеї з провідними тенденціями розвитку освіти?

– Чи є в наявності внутрішні та зовнішні умови для здійснення провідних ідей розвитку коледжу? Визначте їх.

– Який ступінь позитивних змін, запропонованих Вами? У чому буде виражатися ефект змін?

– У які терміни можуть бути реалізовані запропоновані зміни?

Аналіз відповідей дозволив чітко уявити собі характер діяльності педагогічного коледжу на сьогоднішній день і в майбутньому, а також продумати можливі перспективи на 5-10 років уперед, тобто визначити

курс, який повинна взяти навчальна установа й допоможе виробити індивідуальність педагогічного коледжу.

Результати анкетування з пошуку „обличчя” педагогічного коледжу обговорювалися на засіданнях предметно-циклових комісій, науково-методичної ради, ради з розвитку педагогічного коледжу, в індивідуальних бесідах з провідними викладачами педагогічного коледжу.

У результаті проведеної роботи була визначена місія Стахановського педагогічного коледжу: вплив на суспільство через духовно-інтелектуальний розвиток особистості педагога в процесі творчого становлення в контексті інноваційних технологій.

Основні вимоги до формування місії педагогічного коледжу містилися в доборі простих і зрозумілих термінів, які б забезпечували однорічне тлумачення. Але при цьому не повинно бути утиснений творчий розвиток навчального закладу.

Формування місії дало можливість:

- ідентифікувати педагогічний коледж до суб'єктів зовнішнього середовища;
- самому педагогічному коледжу визначити свій імідж;
- спрямовувати інтереси співробітників коледжу до наміченої мети;
- вимагати регулювання факторів управління коледжем;
- допомогти поглянути на діяльність педагогічного коледжу зі сторони;
- установити загальну культуру педагогічного коледжу;
- приймати найбільш важливі рішення всім колективом.

Місія педагогічного коледжу, як і будь-якого закладу освіти конкретизується системою цілей. Терміни „ціль”, „мета” широко застосовуються в управлінській та педагогічній літературі. Що ж це таке „цілі”, і як вони можуть бути визначені?

О.С.Виханський визначає цілі як конкретні стани окремих характеристик організації, досягнення яких є для неї бажаним і на досягнення яких спрямована її діяльність [1, с. 159].

М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі вважають, що цілі є конкретні кінцеві стани або бажаний результат, якого прагне досягти група, що працює разом [4, с. 89].

А.Г.Поршньов, З.П.Румянцева, Н.А.Соломатін доводять, що цілі – це конкретизація місії організації у формі, доступної для управління процесом їх реалізації [5, с. 61].

Як бачимо, у всіх наведених визначеннях ціль розуміється як образ бажаного стану установи або бажаний результат будь-яких дій. На наш погляд, цього недостатньо, щоб образ бажаного став ціллю. Аналізуючи поняття цілі, В.С.Лазарев і М.М.Поташник звертають нашу увагу на таке: „Дуже часто ціль ототожнюють з потребою, місією,

наміром, функцією, призначенням, напрямом дій. Це відбувається тому, що береться лише один бік цілей, а саме той, що ціль за своїм смыслом – це образ бажаного результату. Але ціль не просто образ бажаного результату (у цьому вона співпадає з прекрасними мріями, прожектми тощо), а образ результату, по-перше, з фіксованим часом його отримання, по-друге, співвіднесення з можливостями його отримання до вимог терміну (реалістичний), по-третє, мотивуючий суб'єкт діяти в напрямку його досягнення (декларуючи мету, суб'єкт може прагнути отримати зовсім інший результат, а в цьому випадку ціль, що декларувалася – псевдоціль), по-четверте, операційно визначений, тобто заданий так, що завжди можливо порівняти фактично отриманий результат із бажаним” [6, с. 217-218].

У теорії менеджменту вважається, що для того щоб цілі виконували своє призначення, вони повинні мати певні характеристики. М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі виокремлюють наступні вимоги до цілей:

1. Цілі повинні бути конкретними й піддаватися виміру, це створює чітку базу для майбутніх рішень і оцінки ходу роботи.

2. Цілі повинні бути чітко орієнтовані в часі. Слід точно визначати, коли повинен бути досягнутий прогнозований результат.

3. Ціль повинна бути досяжною для того, щоб сприяти підвищенню ефективності організації. Установлення мети, яка перевищує можливості організації, або через недостатності ресурсів чи зовнішніх факторів, може привести до негативних наслідків.

4. Щоб бути ефективними, різноманітні цілі організації повинні бути взаємно підтримуючими, тобто досягнення однієї мети не повинно заважати досягненню інших цілей [4, с. 266-268].

Більш широкий перелік вимог до цілей, але схожий з попередніми, виділяють О.С.Виханський і А.І.Наумов:

1. Цілі повинні бути досяжними, але не дуже легкими або нереальними. Нереальна мета приводить до демотивації робітників і втрати ними орієнтирів.

2. Цілі повинні бути гнучкими, тобто могли б підлягати корегуванню у відповідності до змін, які можуть відбуватися в оточенні.

3. Цілі повинні бути вимірні, тобто підлягати кількісному виміру або оцінці за допомогою опису.

4. Цілі повинні бути конкретними, тобто ціль повинна чітко фіксувати, що необхідно отримати в результаті діяльності, у які терміни необхідно її досягти і хто повинен досягти ціль.

5. Цілі повинні бути поєднані. Єдність передбачає, що довгострокові цілі відповідають місії, а короткострокові – довгостроковим.

6. Цілі повинні бути прийнятними для основних суб'єктів впливу, визначених діяльністю організації, і, у першу чергу для тих, кому прийдеться їх досягти [7, с. 161-162].

О.І.Мармаза на основі досліджень В.С.Лазарева виокремлює такі властивості цілей відповідно до певних залежностей:

- залежність „мета-потреба” означає актуальність цілі;
- залежність „мета-можливість” означає реалістичність;
- залежність „мета-результат” означає контрольованість цілей;
- залежність „мета-час” означає визначеність у часі;
- залежність „мета-місце” означає просторову визначеність [2, с. 66].

Аналіз різних класифікацій цілей педагогічних коледжів східного регіону дозволив виявити чотири напрями, а саме: визначення цілей навчального закладу у вигляді соціальних, кількісних або якісних показників діяльності; визначення цілей у чотирьох вимірах – кількісному, економічному, якісному і з точки зору перспективи розвитку; визначення довгострокових і короткострокових цілей, оснований на місії; виділення ключових просторових рамок, за межі яких цілі не виходять.

Цілі педагогічного коледжу ми диференціювали за рівнями ієрархії: перший рівень – глобальна ціль, яка співпадає з місією; другий рівень – стратегічні цілі функціональної області діяльності – відкрити..., створити..., упровадити... тощо; третій рівень – оперативні цілі, які відносяться до конкретних проектів і при цьому сприяють реалізації цілей другого і першого рівнів; четвертий рівень – закріплення оперативних завдань за виконавцями в реалізації конкретних проектів.

Виходячи із вищезазначеного реалізація місії Стахановського педагогічного коледжу передбачає досягнення наступних стратегічних цілей:

- забезпечення оптимальних умов для оволодіння студентами системою загальноосвітніх, фундаментальних та професійних знань на рівні вітчизняних та європейських стандартів для розвитку соціально зрілої творчої особистості з активною громадською позицією та духовно-культурною сутністю;
- упровадження в навчально-вихований процес інноваційних педагогічних технологій для створення розвивального простору, розширення мобільності, активізації рефлексивної самостійної роботи студентів та викладачів;
- збільшення контингенту студентів за рахунок відкриття нових спеціальностей, додаткових спеціалізацій та освітніх програм, що користуються попитом на ринку освітніх послуг;
- створення сприятливих умов для розвитку всіх категорій педагогічних працівників, підвищення їх наукової, методичної кваліфікації, морально-особистісного вдосконалення та самовираження;
- визначення та впровадження пріоритетних напрямків виховної роботи зі студентами у світі реалізації державної національної концепції виховання;

– укріплення науково-дослідної діяльності коледжу через спільну наукову роботу викладачів і студентів та інтеграцію з базовим навчальним закладом – Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка;

– підсилення ролі студентського самоврядування, визначення перспектив його розвитку;

– налагодження наукового, навчально-методичного співробітництва з вищими навчальними закладами України та зарубіжжя; загальноосвітніми, дошкільними та іншими освітніми закладами Луганської області;

– забезпечення матеріально-технічними, педагогічними ресурсами, здатними утримувати та покращувати імідж педагогічного коледжу на освітньому просторі держави та області;

– створення оптимальної організаційної структури педагогічного коледжу й відповідного до неї механізму управління;

– виявлення й подолання слабких сторін у різних сферах діяльності педагогічного коледжу.

Таким чином, місія й основні цілі діяльності повинні відзначатися конкретністю, вимірністю, співставленістю (єдністю), напруженістю, досяжністю, можливістю коректування.

Перераховані вище цілі відповідають основним напрямкам діяльності педагогічного коледжу, але вони не претендують на те, щоб їх уважали еталоном, бо повного переліку цілей взагалі не може існувати.

Проблема визначення місії та основних цілей управління розвитком навчальних закладів може бути предметом подальшого вивчення як науковцями, органами управління освітою різного рівня, так і конкретними навчальними установами.

Література

- 1. Виханский О. С.** Стратегическое управление. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 296 с.
- 2. Управління** навчальним закладом: у 2 частинах. Ч. 1. Абетка менеджера / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. – Харків : Вид-во „Ранок”, 2003. – 160 с.
- 3. Баранчев В.** Стратегический анализ: технология, инструменты, организация // Проблемы теории и практики управления, 1998, № 5.
- 4. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.** Основы менеджмента. – М. : Дело ДТД, 1994. – 702 с.
- 5. Управление** организацией / под ред. А. Г. Поршнева, З. П. Румянцевой, Н. А. Соломатина. – М., 1998.
- 6. Управление** развитием школы / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.
- 7. Виханский О. С., Наумов А. И.** Менеджмент. Человек, стратегия, организация, процесс. – М. : Изд-во МГУ, 1995.

Горобець Д. В. Визначення місії та основних цілей управління розвитком сучасного педагогічного коледжу

Функціонування та розвиток вищих навчальних закладів залежить від стратегічних напрямків, які визначають сучасний стан освіти в державі та світі. У статті розглянуто основні вимоги до формулювання місії та завдань управління розвитком сучасного педагогічного коледжу.

Ключові слова: управління розвитком, місія педагогічного коледжу, система цілей педагогічного коледжу.

Горобець Д. В. Определение миссии и основных целей управления развитием современного педагогического колледжа

Функционирование и развитие высших учебных заведений зависит от стратегических направлений, определяющих современное состояние образования в Украине и мире. В статье рассматриваются основные требования к формулированию миссии и целей управления развитием современного педагогического колледжа.

Ключевые слова: управление развитием, миссия, система целей педагогического колледжа.

Horobets D. V. Determination of mission and primary purposes of management by development of modern pedagogical college

Functioning and development of higher educational establishments depends on strategic directions, defining modern state of education in Ukraine and other countries. The article deals with the demands to main ideas and aims of modern pedagogical college managing development.

Keywords: the management of development, system of aims and ideas in pedagogical college.

УДК 378.147.≅ 371.3:351.741 (4)

В. Н. Карпунов

**РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОВЕТА В ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
МВД УКРАИНЫ В КОНТЕКСТЕ ПРИНЦИПОВ
БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ**

В условиях перехода отечественной системы высшего образования от традиционной к личностно ориентированной парадигме, развития вариативности образования особое значение приобретает обусловленная все возрастающими потребностями общества потребность в компетентных специалистах, востребованных на рынке труда. Как

известно, решение этой проблемы – одна из ключевых задач Болонского процесса [1].

После присоединения Украины к Болонской конвенции наша страна взяла на себя обязательства осуществить кардинальное реформирование всей системы высшей школы. По сути дела нам предстоит не только сформировать, но и реализовать новую научно обоснованную концепцию, в основе которой были бы заложены национальные, менталеобразующие факторы образования, сочетающие в себе традиционные ценности и одновременно высокоэффективное прагматическое деятельностное поведение.

Естественно, что эффективная реализация этой задачи невозможна без ломки сложившихся стереотипов, пересмотра казалось бы незыблемых основ методической работы в вузе.

Эта проблема нашла свое отражение в работах многих ученых, в частности, А. Андрейцева, В. Боброва, В. Венедиктова, Ю. Ведерникова, С. Николаенко, Ю. Шемшученко и других. Однако именно деятельность методического совета высшего учебного заведения по реализации принципов Болонского процесса в научных работах освещена явно недостаточно. Этим и обусловлена цель и задачи данной публикации – проанализировать роль методического совета в организации методического обеспечения учебного процесса в высших учебных заведениях МВД Украины в контексте принципов Болонского процесса и рассмотреть основные функции методического совета.

Луганский государственный университет внутренних дел им. Э.А Дидоренко (далее ЛГУВД) изначально явился одним из субъектов многогранной деятельности по внедрению принципов Болонского процесса в учебный процесс. При этом коллектив вуза исходил из того, что Болонский процесс надо понимать не как формальное следование букве межправительственных соглашений, а как творческую адаптацию украинской высшей школы в европейское общеобразовательное пространство.

Как известно, страны, подписавшие Болонскую конвенцию, исходили из того, что парадигма образования, сложившаяся к середине XX века в высшей школе, в основе своей предполагала установку на формирование знаний, умений и профессиональных навыков, что и предопределяло, в основном, репродуктивный характер самого процесса обучения. Суть его состояла в создании механизма передачи знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту.

Однако в конце XX века прежняя образовательная парадигма явно устарела, что дало основание говорить о кризисе в сфере образования. В основу новой парадигмы образования были положены идеи американского педагога Д. Дьюи, согласно которым студента нужно обучать не сумме знаний, а способам мышления, развивать его творческие способности.

Именно решение этой сложнейшей задачи заставляет иначе смотреть на роль и место методического совета в организации учебного процесса. **По сути дела, он становится не просто совещательным органом в структуре вуза, а органом, который разрабатывает и контролирует саму „идеологию”, стратегию и тактику всей методической организации учебного процесса в университете.**

Выполняя задачи, которые необходимо решать в связи с претворением положений Болонской декларации, методический совет ЛГУВД особое внимание уделяет формированию у наших выпускников качеств, которые характеризуются: 1) знаниями, приобретенными в процессе обучения; 2) умениями, позволяющими надлежащим образом выполнять типичные задачи деятельности, предусмотренные образовательно-квалификационными характеристиками и образовательно-профессиональными программами; 3) образовательной компетентностью (умением получать знания самостоятельным обучением, расширением источников получения знаний через телекоммуникации, информационно-справочные системы и другие компьютерные средства хранения и систематизации информации [2, с.2-6]; 4) профессиональной компетентностью по конкретным проблемам избранной специальности.

Достижение этого невозможно без внедрения в методический арсенал научно-педагогических работников новых педагогических и информационных технологий, новых методик обучения и оригинальных методических приемов, совершенствования методического обеспечения образовательного процесса.

Такой подход потребовал кардинальной переработки всей учебно-методической базы. В ходе ее основное внимание уделялось:

- пересмотру и приведению в соответствие с современными требованиями учебных и рабочих программ по аккредитируемым специальностям; созданию на каждой кафедре интерактивных учебно-методических комплексов по всем учебным дисциплинам;

- изучению передового опыта внедрения новых учебных программ, обобщению и распространению инновационных технологий. Они служат звеном между теорией и практикой, высшим образованием и жизнью и являются тем каналом, по которому профессиональные знания транслируются в систему обучения, основанную на инновационной динамике (под ней понимается логическая последовательность технологий преобразования новых знаний в социальную реальность, превращение научных знаний в товар или услугу). Характерные свойства такой системы – антропоцентризм, самоуправление, профессионализм [2, с. 15-18];

- обеспечению логического и дидактического единства образовательного процесса, оптимизации содержания учебных дисциплин с обоснованным соотношением теоретического курса и практических занятий, устранению дублирования учебного материала,

обеспечению преемственности, непрерывности подготовки бакалавров, специалистов и магистров;

- экспертной оценке подготовленной научно-педагогическим составом университета учебной и учебно-методической литературы;
- повышению эффективности методической работы научно-педагогического состава, ее роли в учебном процессе;
- совершенствованию системы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Эти задачи методического совета решаются путем реализации основных его функций: организационно-методической, учебно-методической, научно-методической и экспертно-методической.

Организационно-методическая функция предполагает координацию методической деятельности факультетов и кафедр; разработку рекомендаций по содержанию интерактивных учебно-методических комплексов учебных дисциплин; развитие связей с практическими органами и выпускниками; содействие стажировкам и обмену опытом. Выполняя эту функцию, только на протяжении 2007-2008 учебного года методическим советом ЛГУВД совместно с учебно-методическим центром, кафедрами были доработаны образовательно-квалификационные характеристики, образовательно-профессиональные программы, способы диагностики знаний, учебные планы, программы учебных дисциплин.

Реализуя учебно-методическую функцию, методический совет осуществляет контроль методического обеспечения всех видов учебных занятий и самостоятельной работы курсантов и студентов, содействует внедрению технических средств обучения, инновационных методов в учебный процесс.

Научно-методическая функция методического совета состоит в разработке предложений по корректировке учебных планов и рабочих программ дисциплин; координации разработки инновационных технологий образования и профессиональной подготовки бакалавров, специалистов и магистров с учетом тенденций развития украинского общества; совершенствовании форм и методов организации и контроля самостоятельной работы и ее методического обеспечения; изучении и обобщении передового опыта организации методической работы в учебных заведениях Украины и за рубежом.

Реализуя экспертно-методическую функцию, методический совет совершенствует методическое обеспечение учебного процесса путем анализа работ, подготовленных к публикациям; содействует внедрению инновационных методов обучения, передового опыта реализации образовательных программ. При этом, учитывая возможности созданной в университете локальной компьютерной сети, особое внимание уделяется разработке электронных учебников, учебных и методических пособий.

Каждая из выделенных функций методического совета осуществляется в тесной связи с другими. Например, внедрение технических средств обучения, инновационных методов в учебный процесс невозможно без повышения квалификации научно-педагогического корпуса. Для того, чтобы решить эту задачу, в университете организована школа молодого преподавателя „Актуальные проблемы высшей школы”, программой работы которой предусмотрено рассмотрение как теоретических, так и практических вопросов организации учебного процесса по кредитно-модульной системе обучения. Остальной научно-педагогический состав в текущем учебном году обучался по согласованной с Министерством образования и науки программе „Высшая школа в Украине и Болонский процесс”.

Практика реализации основных функций методического отдела свидетельствует не только о необходимости их координации между собой, но и о комплексной деятельности по выполнению каждой функции в отдельности. Например, наиболее эффективное применение рейтинговой технологии невозможно без внедрения модульного принципа организации материала и построения учебного процесса.

Пересмотр учебных программ, отбор и структурирование учебного материала, подлежащего модульному изложению и контролю, с одной стороны, способствует совершенствованию преподавания, с другой – значительно облегчает процесс адаптации курсантов и студентов к обучению в вузе.

Анализ работы, проделанной методическим советом ЛГУВД, дает основание для некоторых выводов, которые, на наш взгляд, будут способствовать совершенствованию работы методического совета в условиях внедрения принципов Болонского процесса в учебный процесс.

Во-первых, методическому совету необходимо придать статус постоянной комиссии Ученого совета. Это позволит вести его деятельность в качестве рабочего органа Ученого совета и даст возможность реализовывать решения методического совета в виде проектов решений Ученого совета, распоряжений или рекомендаций.

Во – вторых, объективно наполнить новым содержанием экспертно-методическую функцию методического совета. На наш взгляд, методический совет должен производить анализ целесообразности создания в высшем учебном заведении новых учебных подразделений, работы подразделений вуза, обеспечивающих учебный процесс и подготовку предложений по совершенствованию их деятельности; экспертизу проектов решений Ученого совета университета по вопросам:

- изменения перечня специальностей подготовки выпускников, состава и наименований кафедр и других учебных подразделений;
- утверждения и внесения изменений в учебные планы специальностей, положения об организации образовательного процесса.

Думается, что реализация данных предложений повысит эффективность работы методического совета и будет способствовать улучшению качества учебного процесса.

Литература

- 1. Болонский** процесс: Проблемы и перспективы <http://www.dsmu.edu.ua/ru/?cid=21/>
2. Филатов О. К. Основные направления информатизации современных технологий обучения / О. К. Филатов // Информатика и образование. – 1999. – № 2. – С. 2 – 6.
3. Савельев А. Я. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы. – 2000. – № 3. – С. 15 – 18.

Карпунов В. М. Роль методичної ради в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України в контексті принципів Болонської декларації

У статті розглянуто питання діяльності методичної ради в умовах запровадження вимог Болонської декларації в навчальний процес у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: парадигма освіти, Болонський процес, вища школа, методична рада, функції методичної ради.

Карпунов В. Н. Роль методического совета в организации учебного процесса в высших учебных заведениях МВД Украины в контексте принципов Болонской декларации

В статье рассматриваются вопросы деятельности методического совета в условиях претворения требований Болонской декларации в учебный процесс в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: парадигма образования, Болонский процесс, высшая школа, методический совет, функции методического совета.

Karpunov V. N. The role of methodical council in the organization of methodical providing of educational process in high educational establishments of MIA of Ukraine in the context of principles of Bologna process

The problems of methodical council activity in conditions of realization of Bologna declaration requirements in educational process in high educational establishment are considered in the article.

Keywords: the paradigm of education, the Higher School, methodical council, Bologna process, functions of methodical council.

УДК 37.091.113:316.613

Г. М. Мальована

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ефективність управлінської діяльності керівника залежить від його здібностей. За визначенням психолога О. Леонтєва, здібності – це такі властивості індивіда, сукупність яких обумовлює успішність виконання деякої діяльності [1, с.157].

Загальна здатність до управлінської діяльності припускає наступні управлінські риси й уміння, властиві сильним керівникам: уміння вирішувати "нестандартні" управлінські проблеми, що не мають готових рецептів рішення, пов'язані з конкретними, іноді і конфліктними ситуаціями. Чим авторитетнішим є керівник, тим менш він конфліктний. Масштабність мислення керівника тісно пов'язана з його посадовим рангом і визначається тим, над якими проблемами він працює і якими категоріями відповідно до своєї посади мислить: однією з основних психологічних труднощів нового керівника, призначеного на посаду, – це приведення масштабів свого мислення відповідно до нового рангу посади. Ступінь легкості й ефективності перебудови колишнього масштабу мислення свідчить про здатність особи до управлінської діяльності. Чим здібніший керівник, тим йому легше змінити масштаб свого мислення, а чим він сильніший, тим краще зуміє реалізувати свої здібності.

Кожного керівника й фахівця може оцінити за його діловими, професійними якостями тільки керівник або фахівець вищої кваліфікації. Уміння поліпшити функціональну розстановку кадрів. Сильний керівник уміє правильно оцінити ефективність діяльності підлеглих. Він прагне не привертати слабких підлеглих до рішення складних або важливих питань, допомагає їм розібратися в "нестандартних" ситуаціях, спираючись на автократичні методи керівництва. Іноді він може покласти свої повноваження на сильних підлеглих, поставивши перед ними завдання загальної форми, використовуючи при цьому демократичні методи керівництва й орієнтуючись на їх здібності й уміння. У числі інших важливих особових рис і характеристик керівника слід виділити: здатність його домінувати в колективі; упевненість у собі; емоційну врівноваженість; відповідальність; товариськість і незалежність.

Проблемою авторитету вчителя – вихователя займалися І.Андріаді, М. Кондратьєв, Н. Крупська, А. Макаренко, Д. Самуйленков, М. Станкін, В. Сухомлинський. Учені А.Макаренко, М. Станкін розмежували у своїх працях дійсний і помилковий авторитет, виділили види помилкового авторитету. І. Андріані, М. Кондратьєв,

Д. Самуйленков займалися вивченням компонентів авторитету і шляху його формування. Про значення авторитетного керівника в педагогічному колективі говорили дуже багато педагогів і психологів (Ш. Амоношвілі, Н. Крупська, М. Кондратьєв, Б. Ліхачов, А. Макаренко, В. Ольшанський, В. Сухомлинський та ін.).

Соціально-психологічні особливості особистості керівника можна представити у вигляді трьох груп характеристик, які складають біографічні характеристики, здібності й риси особи.

Біографічні характеристики. До них відносяться:

1. Вік керівника. Проблема вікової межі для управлінських працівників високого рангу, а також питання вікового оптимуму для керівників у тих або інших видах професійної діяльності існують достатньо давно. Так, проводячи аналіз матеріалів зібраних Т. Коно, середній вік президентів крупних японських компаній складає 63,5 роки, їх американські колеги дещо молодше – 59 років. Слід відзначити, що вік керівника не може бути ні перевагою, ні перешкодою для того, щоб ефективно управляти. Залежність між віком і ефективністю керівництва так і залишається невизначеною.

2. Стать керівника. Це характеристика привертає останнім часом всю більшу увагу з боку дослідників, які намагаються пояснити відмінність між чоловічою і жіночою поведінкою в ролі керівника. Особливий інтерес і безліч публікацій у різних виданнях присвячені моделі жіночої поведінки. Це пояснюється тим, що в житті сучасного суспільства важко знайти сферу, у якій жінка не грала б важливою ролі. Жінки посідають пости президента, прем'єр – міністра, керівника крупної політичної партії, дипломата, бізнесмена і навіть міністра оборони [2, с. 79].

Але дослідники відзначають, що в окремих видах діяльності, які вимагають від людей значної мовленнєвої активності та беруть участь у них, жінки в присутності чоловіків поводяться боязко. Тому жінки рідше стають лідерами й проявляють меншу схильність, ніж чоловіки, домагатися цієї ролі. Це пояснюється тим, що чоловіки володіють більшою компетентністю в рішенні групових задач, а так само їх прагненням володіти перевагою в групі. Особливе значення має наявність певного стандарту поведінки прийнятого в суспільстві. Від виконавця чоловічої ролі чекають і відповідну поведінку. А жінкам, для того щоб до них ставилися як до гідних керівників, доводиться проявляти свої здібності й властиві їм ділові якості в повній мірі.

Дослідники так само визначили ще одну істотну відмінність між чоловіками й жінками керівниками, а саме, великий інтерес жінок до відносин між людьми. Жінки перевершують чоловіків у демократичності керівництва, а, отже, й за ступенем орієнтації на людські відносини. Але, поки не можна з упевненістю затверджувати, хто ефективніший на посаді керівника - чоловік або жінка. Дуже невисокий відсоток жінок –

керівників порівняно з представниками на цій посаді сильної половини людства.

3. Соціально економічний статус та освіта. Ці характеристики дуже важливі для керівника. Ефективний керівник повинен володіти різноманітними знаннями в області управління й бізнесу, спеціальних наук, пов'язаних з діяльністю компанії, іноземними мовами [3, с.25]. У наш час керівники прагнуть опановувати не тільки спеціальними знаннями, але й економічними, юридичними. У нашій країні підвищилася необхідність у керівників у знанні іноземних мов. Цьому сприяла співпраця багатьох підприємств з аналогічними іноземними організаціями. І керівник як обличчя організації повинен досконало володіти хоча б однією загальноприйнятою англійською мовою. Підвищився інтерес у керівників і до психологічних питань управління. Багато хто з них проходить навчання й стажування в престижних західних школах бізнесу.

Соціально – економічний статус людини здатний вплинути на розвиток менеджерської кар'єри. Як відмітив Ф. Фідлер „один з найбільш надійних способів стати президентом компанії – народитися в сім'ї, яка володіє цією компанією”. Але багато керівників (наприклад, Форд) починали свій шлях із самого початку, „з нуля” і підкорили високі вершини бізнесу. Тому шлях угору в менеджменті не замовлений нікому.

Наступною складовою особи керівника є здібності. Усі здібності можна розділити на загальні (до них відноситься інтелект) і специфічні (знання, уміння та ін.). Найбільший вплив на ефективність керівництва роблять загальні здібності, тобто інтелект. Ще в 60-х роках американський індустріальний психолог Є. Гізелі, обстежуючи групи керівників, дійшов висновку, що відношення між інтелектом і ефективністю керівництва носить криволінійний характер. Це означає, що найбільш ефективними виявляються керівники не з дуже високими або низькими показниками інтелекту, а що мають середній рівень. Але всі ці дані не є якимось стандартом для інтелектуального потенціалу. Якийсь конкретний ефективний керівник може мати достатньо низькі результати в проведеному тесті інтелекту.

Пізніші дослідження, проведені Ф. Фідлером і А. Лейстером, показали, що на взаємозв'язок між інтелектом і ефективністю роботи надають дію й інші чинники. До них відносяться мотивація і досвід керівника, а так само його відносини з вищими ланками керівництва й підлеглими. Недостатня мотивація і досвід керівника, слабка підтримка його з боку підлеглих і напружені відносини з керівництвом мають як наслідок зниження впливу інтелекту керівника на ефективність його діяльності.

До специфічних здібностей особи можна віднести спеціальні вміння, знання, компетентність, інформованість. Не варто особливо доводити й наводити приклади на конкретних особах, наскільки важливі для успішного виконання управлінської діяльності ці здібності.

Наступна характеристика керівника – риси особистості. До числа найбільш часто згадуваних у різних дослідженнях рис особистості відносяться: домінантність, упевненість у собі, емоційна врівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнення, заповзятливість, відповідальність, надійність у виконанні завдання, незалежність, товариськість [4, с.89].

Розглянемо кожну з цих характеристик окремо.

Домінантність або здатність впливати на людей. Керівнику необхідно обов'язково володіти даною характеристикою, оскільки важко уявити, як можна ефективно управляти людьми, не впливаючи на них. Вплив на людей повинен бути заснований не тільки на посадових повноваженнях, але й на психолого-педагогічних особливостях спілкування керівника з підлеглими. Вплив повинен мати основою справедливий підхід керівника до підлеглого.

Упевненість у собі. Вплив цієї характеристики безпосередньо відображається на підлеглих, які в разі впевненості керівника відчувають спокій, підтримку, захист, надійність, упевненість у завтрашньому дні. Таким чином, певний психологічний комфорт забезпечує й підвищує мотивацію до виконання завдання. Невпевнений у собі керівник не може викликати довіру й пошану до себе як з боку підлеглих, так і з боку керівників рівного або вищого рангу.

Емоційна врівноваженість і стресостійкість. Емоційна врівноваженість повинна виявлятися в контролі з боку керівника за своїми емоційними проявами. Відносини між керівником і підлеглими повинні бути рівними, діловими і не залежати від особистої симпатії і власного настрою. Емоційна врівноваженість позначається на емоційному стані підлеглих. Негативний сплеск емоцій у керівника може знизити відчуття впевненості в підлеглих, слідством цього буде зниження їх ділової активності. Працівники будуть вимушені боротися з власними відчуттями, а не з робочими проблемами. Емоційна неуврівноваженість може підірвати імідж керівника в очах ділових партнерів. Але постійне придушення негативних емоційних реакцій, заборона їх, здатні обернутися неприємними для особи наслідками – неврозами й психосоматичними захворюваннями типу, що розвиваються на їх основі, наприклад, гіпертонічної або виразкової хвороби шлунку. Тому керівник повинен звернути особливу увагу на засоби емоційної розрядки. Зняття напруги може відбуватися під час занять фізичними вправами, спілкування з друзями і близькими людьми, захоплення всілякими хобі. У Японії для емоційної розрядки розбивають манекени, що зображають керівників вищого рангу. Тому останніми роками фахівці все частіше говорять про необхідність раціональної організації менеджерської праці, відведення достатнього часу для емоційної розрядки керівників.

Креативність або здібність до творчого рішення задач. Заставою ефективного керівництва є те, чи здатний керівник бачити елементи новизни й творчості в діяльності своїх підлеглих.

Прагнення до досягнення мети й заповзятість – найважливіші риси сучасного керівника. У тісному зв'язку з ними знаходиться схильність особи до ризику. Керівник не повинен зупинитися на половині справи, а бути здатний ризикувати й прораховувати свій ризик. Хороший керівник займається бізнесом не стільки заради грошей (вони є для нього показником успіху, а не засобом збагачення), а скільки через постійну необхідність концентрації всіх розумових здібностей для вирішення нескінченної кількості різноманітних проблем. Бізнес для хорошого керівника є необхідним стимулом і життєво важливою дозою адреналіну.

Відповідальність і надійність у виконанні завдань. Дефіцит цих людських якостей ми постійно відчуваємо в повсякденному житті. Керівник повинен віддавати перевагу ситуаціям, у яких необхідно нести персональну відповідальність за ухвалені рішення. Керівник повинен бути відповідальною й надійною людиною, оскільки він є прикладом й уособленням ідеальної особи у своїх підлеглих.

Незалежність. Ця характеристика, поза сумнівом, є важливою особистісною межею керівника, що забезпечує йому успішність дій у різних сферах життя організації. Якби поради не приймав керівник від оточуючих його людей, кінцеве рішення він ухвалює завжди сам. Чим самостійніше поводить себе керівник, тим більше виявляється його незалежність. Але це не виключає необхідності прислухатися до думки колег або підлеглих. Головне, щоб керівник мав свою точку зору на виникаючі проблеми, свою професійну й людську особу, а також підтримував цю властивість у підлеглих. Але надмірна незалежність керівника може перерости в самодурство й волонтаризм. Незалежність, що реалізується таким чином, сприяє зниженню ефективності менеджменту.

Товариськість. За наслідками наукових досліджень більше третьої частини свого робочого часу керівник витрачає на спілкування. Тому комунікативні здібності в керівника повинні бути достатньо високими. Багато ділових зв'язків, керівництво підлеглими починається зі спілкування [5, с.132].

На авторитет керівника робить величезний вплив наявність високої культури спілкування, яка виражається в нормах професійної етики. До них відносяться демократизм спілкування керівника з підлеглими, колегами по роботі, його доступність, уважність, вміння створити товариську атмосферу довіри, ввічливість і коректність в обігу, точність і відповідальність. Чимале значення мають акуратність, чіткість й організованість у манері поведінки. Але зовнішня сторона вчинків повинна відповідати внутрішнім етичним переконанням керівника, Тільки за цієї умови норми службового етикету може допомогти

керівнику спілкуватися з людьми ефективніше. Постійне спілкування керівника з підлеглими піднімає його авторитет і рівень довіри до нього, впливає на соціально-психологічний клімат у колективі. Товариськість особистості характеризується легкістю входження в контакт з іншими людьми, відсутністю замкнутості, ізоляваності. Причому товариськість як якість особистості обов'язково повинна супроводжуватися емоційно-позитивним „планом” спілкування. Людина, легко вступаючи у контакт, в діловий зв'язок з іншими людьми, але що при цьому викликає в партнерів емоційно-негативний „план” спілкування, може бути названий контактним, але не може бути названий товариським. На відміну від товариської, контактна людина спілкується через потребу, залежно від умов і обставин конкретного виробництва, його спілкування обов'язкове, вимушене [2, с.112].

Протилежною якістю товариськості є замкнутість, або нетовариськість. За наслідками проведених досліджень психологи встановили, що неправомірною є вимога до особи керівника, сформульовані в загальному вигляді. Наприклад, „керівник повинен бути високотовариською людиною”. Дослідження показали, що тільки конкретні рівні прояву товариськості супроводжуються високими результатами ефективності керівництва. Такої ефективності можуть досягти як високотовариські, так і ті керівники, які мають низький рівень комунікативних здібностей – залежно від індивідуальних здібностей підлеглих.

Там, де рівень організованості, спрацьованості колективу достатньо високий, низька товариськість його керівника є не тільки допустимою, але й навіть бажаною. Недостатньо високий рівень розвитку організованості і спрацьованості колективу потребує від керівника прояв високої товариськості, постійних організаторських зусиль. Тому низька товариськість сама по собі не може розглядатися як негативний чинник у діяльності керівника, тим більше що керівник, який багато приділяє часу спілкуванню, то перш за все це заважає роботі колективу, відволікаючи великим числом контактів.

1. У процесі управлінської діяльності в керівника формується ставлення до педагогічного колективу, своєї діяльності та самого себе. Процес формування відношення керівника до педагогічного колективу полягає в наступному:

- керівник несе відповідальність за формування й підтримку сприятливої для педагогічної праці моральної атмосфери в колективі.
- піклується про поліпшення умов життя й діяльності кожного члена колективу, про підвищення його педагогічної кваліфікації і майстерності;
- бути уважним і справедливим до оцінки трудового внеску кожного члена педагогічного колективу;

- сприяти об'єднанню педагогічного колективу як суб'єкта педагогічної дії, розвивати доброзичливі й вимогливі відносини між його членами, сприяти справедливому вирішенню конфліктів між ними;

- поважати кожного вчителя, піклуватися про підвищення його авторитету, постійно й активно захищати його честь і гідність;

- підтримувати в колективі творчі педагогічні пошуки, радитися з колективом і використовувати його досвід і знання при ухваленні управлінських рішень;

- сприяти розвитку критики й самокритики як необхідної умови для ефективного функціонування й розвитку педагогічного колективу, не допускати переслідувань за неї;

- бути непримиренним до порушень трудової дисципліни, до низької якості навчально-виховної роботи педагога, до фактів антипедагогічної поведінки й аморальних вчинків.

2. Ставлення керівника до своєї діяльності:

- постійно піклуватися про вдосконалення змісту, стилю й методів керівництва педагогічним колективом, ураховувати педагогічні наслідки своєї діяльності;

- використовувати права й можливості посадового положення тільки на користь педагогічної справи, для втілення своїх кращих педагогічних задумів;

- вибрати такий стиль своєї діяльності, який сприяв би ефективності й розвитку учбово-виховного процесу, формуванню творчого ставлення кожного педагога до своєї праці;

- керуватися при відборі й розстановці кадрів інтересами учбово-виховного процесу, не допускати ухвалення рішень на догоду приятельським відносинам або з міркувань особистої зручності;

- не допускати зловживання службовим положенням, посадовою владою, що підриває авторитет керівника і його педагогічний вплив.

3. Ставлення керівника до самого себе:

- постійно піклуватися про підвищення свого авторитету як керівника педагогічного колективу;

- підвищувати свою професійну кваліфікацію як педагога і як керівника;

- домагатися високої етичної культури поведінки, не допускати вчинків, що порочать честь і гідність учителя і керівника;

- бути самокритичним, вимогливим до себе, бачити помилки й прогалини у своїй діяльності як керівника вчительського колективу, відкрито визнавати і виправляти їх;

- не допускати проявів підлабузництва, перебільшення своїх заслуг як дій, не сумісних з процесом виховання [6, с.246].

Таким чином, до соціально-психологічних особливостей керівника необхідно відносити біографічні характеристики (вік, стать, соціально-економічний статус і освіта) та риси особистості

(домінантність, упевненість у собі, емоційна врівноваженість, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнення, заповзятість, відповідальність, надійність у виконанні завдання, незалежність, товариськість). Процес управління дозволяє керівнику сформувати ставлення до педагогічного колективу, його діяльності, самого себе.

Література

1. Омаров А. М. Керівник: роздуми про види авторитету. – М., 1987. – 366 с. **2. Лебедев В. І.** Психологія управління. – М., 1995. – 211 с. **3. Конаржевський Ю. А.** Що потрібно знати директору школи про систему та системний підхід. – Челябінськ : ЧДПІ, 1986. – 36 с. **4. Журавльов А. Л.** Стиль керівництва для управління соціально-психологічним кліматом колективу / Соціально-психологічний клімат колективу: теорія і методи вивчення. – М. : Наука, 1979. – 145 с. **5. Лєвченко О.,** Третьяченко В., Хриков Є. Психологічні проблеми менеджменту в педагогічній творчості. – Луганськ, 2000. – 144 с. **6. Падалка О. С.,** Нісімчук А. М. Педагогічні технології. – К., 1995. – 345 с.

Мальована Г. М. Соціально-психологічні особливості керівника навчального закладу

Стаття присвячена проблемі формування особистості керівника в процесі управління навчальним закладом. Автором проаналізовано соціально-психологічні чинники особистості керівника та риси, необхідні у процесі взаємодії зі співробітником.

Ключові слова: особистість керівника, риси особистості, навчальний заклад.

Малёваная Г. Н. Социально-психологические особенности руководителя учебного заведения

Статья посвящена проблеме формирования личности руководителя в процессе управления учебным заведением. Автором проанализированы социально-психологические факторы личности руководителя и качества, необходимые в процессе взаимодействия с сотрудниками.

Ключевые слова: личность руководителя, качества личности, учебное заведение.

Malevana G. M. Social and psychological features of educational establishment manager

The article deals with the problem of manager's personality formation in the process of educational establishment management. The author analyses social and psychological factors of manager's personality and his personal qualities, which are necessary in cooperation with the staff.

Keywords: manager's personality, personal qualities, educational establishment.

УДК 371:351.851

Д. О. Медведовська

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

На сучасному етапі суспільного розвитку простежуються тенденції до змін у всіх сферах життя. Друга половина ХХ ст. була позначена швидкими темпами зростання науково-технологічного прогресу, що став каталізатором якісних змін виробництва й спричинив економічні та політичні зміни, які торкнулися всього світу. Це спонукало західноєвропейські уряди прийняти ряд заходів щодо модернізації освіти: підвищення рівня її якості, гнучкості та конкурентоспроможності. Такі зміни висунули нові вимоги до характеру управління освітою.

Орієнтація України на демократичні перетворення, гуманізація суспільних відносин та розвиток ринкової економіки, що змінюють якість життя людини, вимагають швидкого пошуку нових, ефективних механізмів управління, які б сприяли відповідним змінам людських стосунків, розвиваючи вміння жити й орієнтуватися в середовищі, що постійно змінюється [1, с. 42].

Україна не залишається осторонь цих процесів. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується, що сучасна система управління освітою розвивається як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг. Нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою й демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою [1, с. 42].

Підготовку дитини до самостійного життя здійснює загальна середня освіта, яка перебудовується й розвивається разом із суспільством.

Проблема модернізації управління середньою освітою висвітлена в роботах таких зарубіжних дослідників, як М. Питерс, Р. Велт, Л. Жаллад, В. Масеманн, С. Клиис, Д. Делорс, Є. Фромент, В. Трендс, Д. Филипс, В. Кампос, И. Гудсон, Г. Орфилд, Б. Саймон. Значну наукову цінність для дослідження становлять праці вітчизняних учених, які присвячені сучасним процесам зміни в системі освіти зарубіжних країн (Сбруєва А., Ларинова М., Гриневич Л., Матвієнко О., Десятов Т., Парінов А., Кирда А., Бочарова О., Поберезська Г., Хоменко Т.).

У цьому контексті великий інтерес представляє досвід реформування управління середньою освітою провідних розвинених країн світу, насамперед Великої Британії.

Вивчення досвіду західних країн у реформуванні управління освітою може бути корисним під час планування та реалізації модернізаційних змін в управлінні середньою освітою України, орієнтованих на його якісне оновлення та інтеграцію в європейський освітній простір.

Метою статті є визначення пріоритетних тенденцій реформування системи управління освітою у Великій Британії. Відповідно до окресленої мети були поставлені такі завдання:

1. На основі дослідження нормативних документів, вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури визначити специфічні особливості управління освітньою системою Великої Британії та визначити місце демократизації в цьому процесі.

2. Охарактеризувати пріоритетні тенденції розвитку управління освітньої галузі Великобританії.

Сучасна система освіти у Великобританії складається з чотирьох рівнів: початкового, середнього, так званої подальшої і вищої освіти. Дошкільне виховання відбувається в школах-яслах і дошкільних класах. Початковою освітою охоплюються діти з 5 до 11-12 років. З 5 років діти відвідують дворічні школи для малюків (pre-preparatory school), з 7 до 11 років – початкові школи (primary, elementary або preparatory school). З 11-12-літнього віку для дітей починається етап середньої освіти.

З середини 50-х років у Великобританії почалась державна перебудова системи середньої освіти, яка незавершена й досі. Реформа освіти у Великобританії почалась у 1988 р. з прийняттям закону. Проведення цієї реформи було зумовлене стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентноздатності країни в порівнянні з іншими західними державами, що прямо пов'язується з недостатньо високим освітнім потенціалом населення [2, с. 87]. У 1993 р. урядом країни була створена Національна консультативна рада з питань освіти й підготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), якій доручалося здійснювати моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації уряду про заходи по їх реалізації. Перед радою було поставлене також завдання систематично передивлятися цілі освіти, виходячи з необхідного рівня підготовки робочої сили Великобританії для підвищення конкурентоспроможності в XXI столітті. Оновлені цілі викладені в Білій книзі про конкурентоспроможність під назвою “Рухатися вперед” (White Paper Forging ahead, травень 1995 р.). Були сформульовані такі цілі реформи:

– дошкільне виховання повинно бути високоякісним та доступним дітям 3-4-річного віку;

– навчальні курси мають виявляти й розвивати всі найкращі здібності в кожній дитині, а для цього необхідно спрямовувати

навчальний процес на розвиток здібностей кожної дитини; розробити такий навчальний план, який забезпечить достатньо високий для сучасних умов інтелектуальний потенціал країни;

– кожен учень на кожному уроці має право на якісне викладання та відповідні умови навчання;

– кожен громадянин країни повинен навчатися протягом усього життя;

– управління освітою й підготовка кадрів повинні бути єдиними. Таке єднання повинно сприяти підвищенню якості загальної та професійної освіти. У сфері управління освітою посилюються централізаторські тенденції : держава прагне контролювати зміст та якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань;

– необхідно збільшити громадські та приватні інвестиції в освіту та підготовку кадрів;

– досягнення повинні постійно зростати, а зрушення, що відбуваються, бути відкритими для оцінки кожним членом суспільства [3, с. 42].

Стара система шкіл збереглася в деяких районах сільської місцевості. Тут по закінченні початкової школи на основі тестових екзаменів учнів розподіляють на три нерівноцінні типи середніх шкіл: найбільш здібні (біля 20%) учні вступають у середні школи (grammar school) з терміном навчання 5-7 років, менш здібні (біля 5%) учні розподіляються в технічну школу (technical school) з терміном навчання 5, рідше 7 років, а інші (біля 70%) продовжують навчання у сучасній школі (modern school), де навчаються 4, іноді 5 років. Свою назву сучасна школа (modern school) отримала через те, що в ній історично не викладали давні мови – латинь і давньогрецьку, а вчили тільки сучасну мову. Основне завдання середньої школи – підготовка й вступ до вузу. У старших класах учні діляться на дві основні групи й далі навчаються за двома різними програмами: гуманітарної і природничо-математичної освіти. У середніх технічних школах дається загальноосвітня, загальнотехнічна й початкова професійна підготовка. Сучасна школа дає звичайну середню освіту. Значна частина програми цієї школи – практичні заняття. Більшість її випускників відразу ж починають професійну діяльність. Найбільш обдаровані випускники сучасної школи мають можливість скласти спеціальні екзамени й перевестися в середню (grammar school) школу для продовження освіти.

Реорганізація середньої школи привела до появи у великих містах єдиних, або комплексних, шкіл (comprehensive schools) для навчання дітей віком від 11 до 18 років за єдиною для всіх учнів програмою. У багатьох районах ідея єдиної для всіх шкіл програми призвела до появи нижніх шкіл (lower schools) для дітей 11-14 років і верхніх шкіл (upper schools) для дітей 14-18 років. У деяких місцях початкова й середня школи розпалися на три послідовних рівні. Тут була

введена проміжна школа (middle school) для дітей 8-12 років або 9-13 років. Основною причиною появи такого різноманіття шкіл стало недостатнє централізоване фінансування шкільної реформи. Вихід був знайдений у введенні загальнонаціональної системи екзаменів, що визначає рівень знань випускників середньої школи. Типи шкіл, їх назви, програми й методики навчання можуть бути будь-які. А ось екзамени з присудженням сертифіката про середню освіту GCSE – єдині й обов'язкові для всіх.

Реформа управління освіти, на думку деяких дослідників, мала суперечливий характер, оскільки передбачала як централізацію влади в освіті (запровадження Національного навчального плану та Національного тестування), так і децентралізацію (суттєве звуження функцій місцевої освітньої адміністрації та розвиток шкільного самоуправління). У цьому контексті важливо відмітити, що суттєвого розвитку набула самостійність не тільки грантових та спеціалізованих шкіл (міських технологічних коледжів), але й усіх інших державних шкіл через запровадження політики місцевого менеджменту, за якою кожна школа отримала значні повноваження в фінансовій та адміністративній сферах [4, с. 8].

Пояснення логіки одночасної централізації та децентралізації управління освітою можна знайти в програмних творах теоретиків освітньої реформи від неоліберальної ідеології. Фундаментальним і стратегічним є напрям на децентралізацію освіти, скільки він передає контрольні функції в руки споживача (батьків) та включає ринкові механізми діяльності освітньої системи. Централізація розглядається швидше як тактика нейтралізації політичних та корпоративних опонентів реформ. Саме їхній супротив реформам повинний був нейтралізувати нав'язані та контрольовані зверху заходи.

Таким чином, Великій Британії необхідно критично вивчати й кращі результати пристосовувати до національних особливостей освітньої галузі нашої країни, освітня система якої має історично й національно обумовлену специфіку. Насамперед, необхідно загально суспільне ставлення до освіти, усвідомити взаємообумовленість якісної освіти й рівня майбутнього суспільного розвитку. Лише за виконання цих умов і активної участі громадських і суспільних кіл реформування й модернізація української школи може бути ефективним.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) // Освіта. – 1993. – груд. – № 44. – С. 45 – 46. **2. Сбуєва А. А.** Порівняльна педагогіка : навч. посіб. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДП, 1999. – 300 с. **3. UNESCO.** World Educational Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. – Paris : UNESCO Publishing, 2000. – 173 p. **4. Сбуєва А. А.** Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в

контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. – Суми : ВАТ „Сумська обласна друкарня”. Видавництво „Козацький вал”, 2004. – 500 с. **5. Методологія державного управління** : словник-довідник / за ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – С. 82.

Медведовська Д. О. Реформування системи управління середньої освітою: досвід Великої Британії

У статті визначено пріоритетні тенденції реформування системи управління освітою у Великій Британії, що являється важливим досвідом в контексті прагнення сучасної України до євроінтеграції.

Ключові слова: середня освіта, реформування, управління, євроінтеграція.

Медведовская Д. А. Реформирование системы управления средним образованием: опыт Великобритании

В статье определены приоритетные тенденции реформирования системы управления образованием в Великобритании, что является важным опытом в контексте стремления современной Украины к евроинтеграции.

Ключевые слова: среднее образование, реформирование, управление, евроинтеграция.

Medvedovska D. O. Reforming the management system of secondary education: the British experience

In the submitted article determined the priority trends in reforming education in the UK, which is an important experience in the context of the aspirations of modern Ukraine to European integration.

Keywords: secondary education, reform, governance, European integration.

УДК 378.6:37:378.046-021.68 (476)

С. В. Ситникова, Л. Е. Осипенко

**СОТРУДНИЧЕСТВО МИНСКОГО ОБЛАСТНОГО ИНСТИТУТА
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Образование, как никакая другая сфера, связано с изменениями в социальной, экономической жизни общества и техническим прогрессом. Мы живем в мире, где процесс рутинизации знаний, развитие интеллектуальных технологий происходят достаточно быстро. В

последнее время уже никто не ставит под сомнение вопрос о непрерывности образования, поскольку условия существования и развития любого государства в мире связываются с уровнем образования людей, их возможностями изменяться, реагируя на изменения социально-экономического потенциала общества.

Последипломное образование педагогов, уже имеющих профессиональные компетенции, также все чаще сталкивается с проблемами получения ими опережающих знаний, учитывающих перспективы инновационного движения и будущих изменений в экономике и социальной сфере республики.

Общеизвестно, что существуют принципиальные различия в подготовке студентов-будущих педагогов и учителей, уже имеющих опыт работы. Они обусловлены рядом объективных причин. Наиболее значимые из них выделены В.Я. Синенко [4] и С.И. Змеевым [1] и систематизированы нами в таблице 1.

Таблица 1
Особенности обучения студентов в педагогических вузах и учителей-практиков в системе последипломного образования

Студенты	Учителя
1. Отсутствие педагогического опыта	Наличие педагогического опыта
2. Слабая мотивация к практической деятельности учителя	Устойчивая мотивация большинства учителей к своей деятельности
3. Мало сформированные навыки системного самообразования	Наличие навыков системного самообразования
4. Содержание обучения носит академический, устоявшийся характер	Формируется на основе социального заказа государства, профессиональных запросов учителей
5. Содержание обучения лежит в одной плоскости	Содержание повышения квалификации носит вариативный характер
6. В содержании обучения преобладают научные предметные знания	Содержание обучения носит психолого-дидактический характер
7. Доминируют пассивно-авторитарные формы обучения	Доминируют активные формы обучения с учетом опыта учителей

8. Обеспеченность социально бытовым минимумом	Зависимость от временных, пространственных, бытовых, профессиональных и социальных факторов
9. Нет четкого представления о дальнейшем применении полученных знаний	Мотивация на безотлагательное применение полученных знаний в ходе профессиональной деятельности
10. Обучение длительное и цикличное	Обучение кратковременное и интенсивное
11. Отсутствие стереотипов	Наличие профессиональных стереотипов

Так, учитель-практик имеет педагогический опыт, собственные сформировавшиеся подходы к обучению детей. Студенты – будущие учителя такого опыта не имеют.

У многих студентов мотивация к практической деятельности учителя слабо сформирована (достаточно низкая заработная плата у молодых специалистов, их невысокий социальный статус, тяжелый труд и т.д.) Учитель, получивший признание и ответную любовь детей, достаточно болезненно расстается со своей профессией. Поэтому мотивация к профессиональному росту у таких учителей-практиков несоизмерима с интересом и отношением к учению у студентов-будущих учителей.

Учитель в силу особенностей деятельности обязан регулярно заниматься самообразованием, представляющим собой системный характер. Как показывает практика, многие студенты имеют слабые навыки системного самообразования. Данный факт обеспечивает различное восприятие информации и уровень самостоятельности при обучении студентов и учителей-практиков.

В педагогических вузах содержание обучения носит академический, устоявшийся характер, что отражено в государственных стандартах. Это содержание „лежит в одной плоскости, т.е. одноуровневое по требованиям к знаниям и умениям студентов” [4, с. 2]. В условиях повышения квалификации учителей содержание формируется на основе текущего состояния образования, заказов органов образования и учителей. Каждое занятие с учителями является, по существу, эксклюзивным, осуществляемым „с колес”, реагирующим на самые последние изменения в образовании. Это содержание многоуровневое, вариативное, поскольку учитывает опыт и уровень профессионализма учителей-практиков.

Кроме этого, в учебных заведениях по подготовке будущих учителей в содержании обучения доминируют, в основном, научные знания по предметным областям (математике, физике, филологии,

истории, экономике, информатике и т.д.) Это оправдано, так как учитель должен в совершенстве владеть всем содержанием той предметной области, которой он будет обучать детей. В условиях учреждений повышения квалификации содержание обучения носит не только предметный, но и психолого-педагогический, методический характер.

Большинство студентов адаптированы к пассивно-авторитарным формам обучения, когда преподаватель „вычитывает”, а студент пассивно слушает и конспектирует. Учитель-практик настроен на активные формы обучения, учитывающие его опыт.

Последипломное образование педагогов во многом обусловлено временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными факторами. Студент, обучаясь в вузе, обеспечен социально-бытовым минимумом (общежитием, столовой и пр.) Кроме этого он не так, как учитель, стеснен жесткими временными рамками, отведенными на его образование.

Если у студентов нет четкого представления о дальнейшем применении полученных знаний, то слушатели курсов рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств и именно с этих позиций подходят к оценке качества предлагаемых им занятий.

Содержание обучения в педагогических вузах носит длительный и циклический характер. Повышение квалификации педагогов происходит в условиях кратковременных периодов их интенсивного обучения.

Необходимо также учитывать тот факт, что у студентов - будущих учителей отсутствуют стереотипы, сложившиеся в ходе профессиональной деятельности. Студент представляет собой довольно «мягкую» систему, поддающуюся на любую информацию и любую организацию своей учебной деятельности. У учителя со временем формируются профессиональные стереотипы, которые не только обеспечивают какую-то стабильность в его деятельности, но и усложняют продвижение всего нового в его практику [3; 4].

Таким образом, очевиден тот факт, что подходы к обучению учителей отличаются от особенностей обучения студентов. Продуктивным путем нивелирования данных отличий может являться тесное сотрудничество педагогических вузов и учреждений последиplomного педагогического образования в сфере поиска эффективных средств повышения качества непрерывного образования учителей. Одним из таковых является усиление вариативной составляющей их образования.

Качество учебной деятельности, ее технологическое и научно-методическое оснащение являются важным направлением взаимодополняющей деятельности Минского областного института развития образования (МОИРО) и педагогических вузов Республики Беларусь. В настоящее время в институте разработан и принят новый пакет документов по нормативному обеспечению учебного процесса.

Каждая образовательная программа сопровождается учебно-методическими материалами и проходит обязательную экспертизу на Совете института. В частности, большой популярностью у слушателей пользуются проводимые преподавателями вузов лекции-беседы, посвященные актуальным проблемам современной науки.

Одним из приоритетных направлений в содержании повышения квалификации специалистов образования является организация работы с одаренными детьми. Так, с целью анализа качества выступления школьников Минской области на различных интеллектуальных соревнованиях, выявления и устранения недостатков в системе работы по их подготовке, специалисты ведущих вузов республики приглашаются для участия в семинарах и круглых столах для учителей, работающих по вопросу подготовки талантливых школьников к предметным олимпиадам, конкурсам исследовательских работ, Интернет-проектам и др. Такое сотрудничество позволяет учащимся Минской области вот уже несколько лет подряд удерживать лидирующие позиции по количеству победителей в интеллектуальных соревнованиях.

Особое место в плане сотрудничества занимает совместная разработка преподавателями вузов и сотрудниками МОИРО новых моделей и форм обучения педагогов. Учитывая деятельностную основу новых требований к обучению в современной школе, оцениванию результатов педагогической деятельности, основанной на компетентностном подходе, мы считаем целесообразным усиление акцента на реализации образовательных программ как вузов, так и учреждений системы последиplomного образования, на освоении педагогами нового содержания образования, рефлексии собственной педагогической деятельности, сочетания различных форм работы. Так, на курсах повышения квалификации наряду с традиционными формами (лекции, практикумы, семинары, консультации) используются также моделирование профессиональной деятельности специалистов образования, связанной с реализацией идеи сотрудничества в курсовой и межкурсовой работе, прогнозированием, проектированием успешной профессиональной деятельности специалистов, тренинги (креативности, общения, разрешения различных педагогических ситуаций), деловые и ролевые игры, обмен наиболее удачными педагогическими находками и методическими приемами, за счет применения которых удастся добиться успеха в работе, „аукцион” педагогических идей, предполагающий выдвижение и защиту авторских педагогических идей [2; 3; 5]. Многие занятия проводятся с использованием дистанционных и мультимедийных средств обучения. Сформированный в институте опыт коммуникативно-развивающей и личностно-ориентированной работы со слушателями представлен во многих публикациях и диссертациях сотрудников МОИРО.

В последнее время все большую популярность среди творчески работающих сотрудников МОИРО приобретают научные стажировки в

вузах. Они имеют целью опережающую подготовку кадров с практикоориентированным и научным обоснованием с учетом тенденций развития современной системы образования. В роли научных руководителей стажировок выступают ведущие ученые как Республики Беларусь, так и представители известных зарубежных научных педагогических школ.

Сотрудники института и преподаватели вузов осуществляют совместную научно-методическую работу. Она весьма многопланова и ведётся по следующим направлениям:

- разработка рекомендаций для методистов, учителей, руководителей образовательных учреждений и органов управления по актуальным проблемам образования;
- разработка рекомендаций по содержанию образования и новых модулей в существующих базовых курсах;
- создание новых школьных учебно-методических комплектов, направленных на развитие учебных компетенций, а также других учебных материалов нового поколения;
- разработка новых методик и технологий воспитания учебной самостоятельности учащихся на различных этапах обучения;
- участие в разработке критериев и индикаторов оценки качества образования;
- участие в разработке предложений по совершенствованию нормативно-правовой базы системы образования в РБ;
- совместное обсуждение и рецензирование учебных программ и пособий для педагогических вузов и учреждений последипломного образования учителей.

Высоко оценивая научный потенциал сотрудников МОИРО, администрация ведущих педагогических вузов республики ежегодно привлекает профессорско-преподавательский состав института к участию в приеме Государственных экзаменов в педагогических университетах, что позволяет констатировать существующие пробелы в теоретических знаниях у выпускников. Эти данные обсуждаются на совместных заседаниях кафедр МОИРО и становятся содержательной основой для целевых курсов повышения квалификации для молодых специалистов.

Преподаватели кафедр МОИРО также активно привлекаются к обсуждению, подготовке рецензий и официальных отзывов на научные статьи, авторефераты диссертаций. Только в 2008 году сотрудниками нашего института было подготовлено 59 официальных отзывов на диссертации и авторефераты. Их содержание обсуждается на заседании кафедр института и позволяет сотрудникам МОИРО быть в курсе новейших тенденций развития современной педагогической науки.

Одним из направлений взаимодействия специалистов института с вузами является совместная издательская деятельность. Для научно-

методического обеспечения новых педагогических систем и технологий, нового содержания образования, сотрудники института совместно с преподавателями ВУЗов ежегодно готовят к изданию более 50 наименований методических и научно-методических материалов, которые эффективно используются в учебном процессе как в МОИРО, так и в педагогических вузах.

Мы можем констатировать усиливающийся интерес преподавателей вузов к издаваемому в институте информационно-методическому журналу „Образование Минщины”. Журнал зарегистрирован в Министерстве информации РБ и предлагается в ежегодном каталоге республиканской подписки. В журнале мы активно публикуем статьи о совместных научных изысканиях сотрудников института, обучающихся в аспирантурах и работающих над диссертационными исследованиями под руководством профессорско-преподавательского состава ведущих вузов.

Кроме мощной научно-методической работы, институт призван осуществлять целостную систему научно-исследовательской деятельности, динамичную по своему развитию и адаптивную к изменениям в духовно-нравственной, социальной и экономической сферах жизни общества. Стратегически важной в этом плане является разработка спектра основных направлений научных исследований, представляющих совокупность проблем теории и методологии развития системы непрерывного педагогического образования. Одним из таковых мы считаем создание эффективного инструментария выявления образовательных потребностей и профессиональных затруднений педагогических и управленческих кадров системы образования. Решение этой задачи и определило совместную с преподавателями ведущих вузов Беларуси научно-исследовательскую тему института: „Системный мониторинг качества повышения квалификации педагогов средствами информационных технологий”. В результате совместных научных изысканий с преподавателями вузов мы смогли разработать программное обеспечение, позволяющее объективно оценить уровень и прирост знаний, полученных слушателями на базовых курсах повышения квалификации. Эти данные стали предметом обсуждения на заседаниях Совета факультета и основой для корректировки содержания базового повышения квалификации педагогов в соответствии с их профессиональными запросами.

Необходимо отметить, что институт не ограничивается сотрудничеством только с отечественными вузами. Сегодня нашими партнерами являются 15 вузов из 6 стран. Благодаря общим направлениям деятельности МОИРО с зарубежными партнерами сотни педагогов области внедряют новые методики, которым они обучались в институте под руководством преподавателей, прошедших стажировки в международных вузах. Кроме этого заключенные договоры о сотрудничестве позволили осуществлять взаимовыгодные научные

стажировки, обмениваться публикациями и научными фондами библиотек.

Таким образом, сегодня Минский областной ИРО - мощный ресурсный центр, способный решать научные проблемы и качественно повышать методический и образовательный потенциал учителей Минской области. Сотрудничество МОИРО с ведущими вузами Республики Беларусь позволило нам в сложный период социально-экономических преобразований не только не ослабить своих позиций, но и, напротив, предложить новые научно-методические и организационные формы совершенствования повышения квалификации специалистов образования Минской области.

В перспективе планируется совершенствовать следующие направления совместной работы Минского областного ИРО и высших учебных заведений:

– правовое (совместный координационный и экспертный Совет, реализация программы взаимодействия, создание региональной модели последипломного педагогического образования и др.);

– экономическое (внедрение экономического механизма взаимодействия „ВУЗы – Минский областной ИРО – Управление образования Минского облисполкома”);

– содержательно-деятельностное (совместные методологические семинары, лаборатории и т.д.);

– научно-методическое и организационно-методическое (организация и проведение совместных научно-практических конференций, реализация совместных учебных проектов, рецензирование авторских программ, совместное руководство экспериментальными площадками, апробация на базе регионов Минской области соискателями кафедр педагогических вузов результатов диссертационных исследований, совместный выпуск научно-методических трудов).

Литература

1. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М., 2002. **2. Лончин Г. М.** Школа учителей // Методист. – 2007. – № 2. – С. 7–10. **3. Петунин О. В.** Активизация процесса обучения на курсах повышения квалификации учителей // Методист. – 2005. – № 1. – С. 10–12. **4. Синенко В. Я.** Пути повышения эффективности непрерывного педагогического образования на основе сотрудничества педвузов и учреждений дополнительного педагогического образования // Методист. – 2005. – № 5. – С. 2–4. **5. Ситникова С. В.** Непрерывное повышение квалификации кадров как основа их профессионального роста : В сб. „Непрерывное повышение квалификации кадров как условие развития образования региона”. — Минск, 2008. – С. 5–10. **6. Усова Е. С.** Роль института развития

образования как ресурсного центра в системе дополнительного профессионального образования // Методист. – 2006. – № 1. – С. 2 – 9.

Ситникова С. В., Осипенко Л. Є. Співпраця Мінського обласного інституту розвитку освіти і ВНЗ як засіб підвищення ефективності безперервної педагогічної освіти

У статті представлено спільний досвід роботи Мінського обласного інституту розвитку освіти і провідних педагогічних ВНЗ Республіки Білорусь по підвищенню ефективності безперервного утворення педагогічних кадрів Мінської області.

Ключові слова: співпраця, безперервна педагогічна освіта, вузи.

Ситникова С. В., Осипенко Л. Е. Сотрудничество Минского областного института развития образования и вузов как средство повышения эффективности непрерывного педагогического образования

В статье представлен совместный опыт работы Минского областного института развития образования и ведущих педагогических вузов Республики Беларусь по повышению эффективности непрерывного образования педагогических кадров Минской области.

Ключевые слова: сотрудничество, непрерывное педагогическое образование, вузы.

Sitnikova S. V., Osipenko L. Y. Cooperation of the mink redional institute of educational development with other higher education institutions as a way of improvement of pedagogical life long learning

The article focuses on practice of successful joint projects aiming at improvement of pedagogical life long learning' organization within the Minsk region, between the Minsk Regional Institute of Educational Development and the best higher education institutions of the Republic of Belarus.

Keywords: cooperation, pedagogical life long learning, higher education institutions.

УДК 378.59

О. Ю. Терещенкова

**СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФАКТОР
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Процеси глобалізації та інтеграції, що відбуваються на сьогодні у світі, становлять сучасну людину перед необхідністю соціальної мобільності, швидко адаптуватися до змін. Високі вимоги до фахівців і

молодих спеціалістів, потреби держави в управлінцях зумовлюють необхідність під час навчання у вищих закладах освіти отримати не тільки теоретичні знання, а й навички управління та організації.

Управлінцями за родом професійної діяльності стають одиниці, а виконувати управлінські функції в будь-якому вигляді професійної діяльності чи соціально-побутовому житті приходиться кожному. Тому проблема формування елементів управлінської культури актуальна як в аспекті підготовки майбутніх управлінців, так і в контексті використання періоду студентства як стартової платформи набуття основ управлінської культури майбутніх фахівців різних сфер виробництва.

Формування основ управлінської культури в аспекті самоврядування починається зі шкільних років, залучення учнів до організаційної роботи, співуправління мікроколективом (класом), створюють сприятливе підґрунтя для формування управлінських та організаторських умінь. Але більш результативне та глибоке формування, удосконалення цих умінь молода людина набуває під час вузівського навчання. Могутнім фактором у цьому виступає залучення студентів до роботи в органах студентського самоврядування. Студент, відчуваючи себе громадянином держави, від якого залежить майбутнє, ставиться більш відповідально та обґрунтовано до набуття не тільки професійних навичок, а й соціальних, організаторських, управлінських умінь для того, щоб зайняти свою соціальну ланку в суспільстві.

На жаль, на сьогодні в багатьох вищих навчальних закладах України органам студентського самоврядування не надають належного вагомого значення в процесі виховання й становлення управлінців під час вузівського навчання. Колись створений формально орган студентського самоврядування, намагаючись сьогодні зайняти активну позицію в співуправлінні навчальним закладом, зустрічається з недовірою та байдужістю з боку адміністрації.

З одного боку, представники студентського самоврядування, відстоюючи свою активну позицію й права, мають на дії довести ефективність свого функціонування, спроможність співкерувати та впливати на навчально-виховний процес студентської молоді.

З іншого боку, керівництво вузу та викладачі мають прийняти та надати значну увагу студентському самоврядуванню як фактору формування основ управлінської культури, адже студентське самоврядування є не засобом реалізації амбіцій активної групи молоді, а необхідним гвинтиком у системі вузівського виховного процесу. Вдале скерування та розвиток якого, допоможе не тільки виявити лідерів, а й сформувані необхідні управлінські та організаційні якості для самореалізації молоді в будь-якій професійній сфері.

Для наглядного підтвердження ефективності студентського самоврядування як фактора формування основ управлінської культури доцільним є визначення тих важливих для управлінця рис, що набувають

позитивної динамічної сили в результаті участі молоді в роботі студентського самоврядування.

Метою цієї статті є визначення якостей сучасного управлінця та виявлення факторів, що впливають на рівень сформованості управлінської культури студентської молоді в контексті студентського самоврядування.

У зв'язку з дослідженням поняття „управлінська культура студентської молоді” виникає необхідність характеристики таких категорій як „педагогічна культура”, „професійна культура”, „загальна культура”. У науковій літературі немає єдиного трактування змісту кожного із зазначених понять.

Т.Грюнова на основі дослідження феномену педагогічної культури (О. Барабанщиков, О. Бондаревська, І. Колесникова, В. Розанов та ін.) визначає, що педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, у якій з найбільшою повнотою втілилися духовні й матеріальні цінності освіти, а також способи творчої діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості, здійснення освітніх процесів [1, с. 24].

Співвідношення змісту понять „управлінська культура” і „професійна культура” в науковій літературі не мають єдиного трактування. У ряді робіт професійна культура розглядається як складова управлінської, деякі дотримуються позиції, що управлінська культура є частиною професійної культури фахівця й розглядається як культура особистості, що проявляється в культурі діяльності [2, с. 178].

Ю. Палеха до складових культури управління відносить: професійну майстерність, стилі поведінки, професійну культуру. Під професійною майстерністю він розуміє планування й постановку мети, організацію робочого процесу, мотивацію й комунікацію, вимір результатів діяльності [3, с. 116].

Необхідним у стилі поведінки управлінця вчений зазначає вміння вчитися протягом усього життя, постійний інтерес до нового, повага до людей та їхньої праці, організаторські здібності, уміння сприяти самовдосконаленню, самореалізації підлеглих [2, с. 178].

Дослідниця Т. Пономаренко підкреслює, що професійна культура є частиною загальнолюдської культури. Педагогічна культура є сферою професійної, „фундаментом” культури управлінської, бо культура управління й зміст педагогічного процесу перебувають у певній залежності. Культура управління має технологічний характер, вторинний щодо змісту педагогічного процесу як частини культури. Управлінська культура є також частиною професійної культури управлінця й розглядається як культура особистості, що проявляється в культурі діяльності [2, с. 180].

Поняття управлінської культури близьке до поняття культури управління, однак, як зазначають дослідники, вони не тотожні. Перше характеризує професійно-особистісні якості спеціаліста, друге – його

діяльність. Управлінська культура є важливою передумовою культури управління, хоча слід визнати, що такий розподіл відносний [1, с. 27].

Психологія управління визначає культуру управління як сукупність теоретичних та практичних положень, принципів, норм і цінностей, що мають загальний характер і стосуються певною мірою аспектів управлінської діяльності [4, с. 165].

Під управлінською культурою ми розуміємо інтегровану, складну за змістом, соціально-обумовлену якість особистості управлінця, яка синтезує значну кількість професійних та особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу [2, с. 189].

Управлінська культура студентів визначається як сукупність якостей особистості, актуалізація яких на трьох рівнях (саме управління, співуправління, самоуправління) дозволяє залучити студентів до управлінських знань та вмінь, а також визначити їх ціннісні орієнтації в контексті майбутньої професії [5, с. 11].

Одним із стратегічних завдань студентського самоврядування є не тільки виявити й розвинути лідерські якості студентської молоді, а й сприяти формуванню основ управлінської культури, адже не кожен може бути лідером, але кожному як у побутовому житті, так і в професійній діяльності стануть у нагоді якості управлінця. Оскільки організація свого часу, планування роботи, вміння підкорюватися й керувати, знаходити компроміси під час роботи в колективі ті інші риси управлінця важливі в будь-якій професійній діяльності.

Залучення студентів до суспільної діяльності здійснює великий вплив на розвиток лідерських якостей, якостей міжособистісної взаємодії, здатності прийняття рішень, вирішення проблем, конфліктів, критичного мислення, співпраці з однодумцями. Усі ці здібності важливі для вдалої професійної та управлінської кар'єри.

Дослідники приділяють велику увагу науці про управління, розглядаючи необхідні риси сучасного менеджера (керівника), системи цінностей особистості менеджера, моделі функціонування компетентності керівника тощо (Т.Ю. Базарова, Б.Л. Єрьоміна, В.А. Розанова, В.Н. Іванова, Є.Б. Моргунов, В.В. Григораш, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза та ін.).

Менеджер – професія масова, якщо раніше при обмеженій потребі в лідерах, можливим було розраховувати на те, що лідери-самородки самі себе виявлять, то зараз стає актуальним питання про їх підготовку та формування лідерських якостей у менеджерів.

Сучасний менеджер виступає в декількох іпостасях.

По-перше, це – управлінець, наділений владою, що керує великим колективом людей та виявляє бажання просунути службовими сходами, здатність брати на себе відповідальність і йти на певний ризик, вміння легко застосовувати різні стилі керівництва.

По-друге, це – лідер, спроможний вести за собою підлеглих, використовуючи свій авторитет, високий професіоналізм, позитивні емоції. Для нього характерна впевненість у собі, ініціативність, відповідальність, надійність, наполегливість та завзятість.

По-третє, це – людина, яка має певні комунікативні здібності, що постійно встановлює контакти з партнерами і владою, що успішно переборює внутрішні й зовнішні конфлікти.

По-четверте, це – людина, яка наділена стратегічним мисленням, може формувати цілі, основні види діяльності та напрямок „основного удару”, визначати союзників і супротивників, власні переваги та напрямки їх використання.

По-п'яте, це – новатор, що розуміє роль науки в сучасних умовах, що вміє оцінити й без зволікання впровадити у виробництво той або інший винахід або раціоналізаторську пропозицію, має креативне та творче мислення.

По-шосте, це – людина, яка має високий рівень культури, інтелектуальних здібностей, чесна, рішуча, амбіційна за характером і в той же час розважлива.

По-сьоме, це – вихователь, що володіє високими моральними якостями, спроможний створити колектив і спрямовувати його розвиток, підтримуючи гармонійну та доброзичливу атмосферу в колективі, формувати організаційну культуру організації.

Якщо систематизувати та структурувати вказані якості управлінця, то можна отримати структуру управлінських якостей, формування яких відбувається під час роботи в органах студентського самоврядування.

Якості управлінця	Засоби їх формування під час роботи в органах студентського самоврядування (осс)
1. Уміння планувати роботи й стратегічно мислити	Представники студентського самоврядування планують свою роботу на рік, визначаючи строки та відповідальних, визначають стратегію вирішення негайних проблем у тому числі щодо захисту прав студентів
2. Досвід роботи у колективі, знаходження компромісу	Ефективна робота осс не можлива без взаєморозуміння його членів, знаходження компромісів, уміння прислухатися до думки інших та висловлювати свою точку зору
3. Уміння керувати та підкорюватися	Організація роботи колективу на рівні групи, курсу, факультету, сектору, розподіл обов'язків для підготовки заходу, контроль за виконанням поставлених завдань стають практикою в управлінській діяльності, а звітування з виконаної роботи, підпорядкованість дій виховують уміння

	виконувати розпорядження інших
4. Дисциплінованість, відповідальність, чесність	Довіра з боку студентів у вирішенні поточних проблем, захист їх прав та реалізації можливостей спонукають членів студентського самоврядування до дисциплінованості, відповідальності за свої дії та долі інших
5. Наполегливість та рішучість	Лише активна рішуча позиція представників студентського самоврядування допоможе в реалізації запланованих дій, відстоюванні своїх прав та інтересів
6. Креативне та творче мислення	Залучення нових креативних підходів в організації навчально-виховного процесу стають внаслідок як для адміністрації й викладачів, так і для студентів, розвиваючи творче, новаторське мислення
7. Організаторські здібності	Організація, допомога та проведення наукових конференцій, семінарів, спортивних заходів, туристичних походів, святкових заходів, масових акцій на рівні вузу та міста сприяють розвитку організаторських здібностей молоді
8. Досвід вирішення проблем	Допомога студентам у вирішенні поточних проблем, пов'язаних з навчальним процесом, проживанням у гуртожитку, проведення дозвілля здобувають досвід у вирішенні своїх проблем та проблем студентів
9. Уміння заручитися підтримкою, знаходити спільну мову з керівництвом	Конструктивний діалог з адміністрацією вузу стосовно прав та можливостей осс, реалізації запланованих заходів, відстоювання своїх інтересів, знаходження підтримки не тільки вузівського керівництва, а й міської влади, оскільки осс приймають активну участь у реалізації молодіжної політики, беруть участь в організації святкових, спортивних заходів, благодійних акцій, стають в нагоді для управління будь-якої сфери діяльності
10. Самоконтроль та самоорганізація	Ефективна організаційна робота в осс не можлива без власної організації, планування свого часу, самоконтролю
11. Толерантність, чуйність і повага до інших	Організація тематичних заходів, семінарів з питань толерантного ставлення до людей, виховання й підтримка родинних цінностей, поваги до ветеранів, проведення акцій милосердя для дітей сиріт, організація для них святкових концертів, сприяють гуманістичному вихованню особистості

Отже, проблема становлення управлінців та формування основ управлінської культури є актуальною в умовах розвитку сучасного демократичного суспільства. Саме вузівське навчання стає платформою для здобуття управлінських та організаційних якостей. Могутнім фактором у формуванні основ управлінської культури під час вузівського навчання є студентське самоврядування, яке виступає механізмом побудови моделі управлінської освіти загалом та способом утвердження демократичних принципів майбутньої еліти.

Література

1. Горюнова Т. М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования : дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Татьяна Максимовна Горюнова. – Нижний Новгород, 2002. – 218 с. **2. Пономаренко Т. О.** Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою: монографія / Тетяна Олександрівна Пономаренко; ДЗ „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2008. – 272 с. **3. Палеха Ю. І.** Ключі до успіху, або організаційна культура та управлінська культура: навч. посіб. / Ю. І. Палеха – 2-е вид., доп. – К. : Вид-во Європ.ун-ту, 2002. – 337 с. **4. Ярьсько К. В.** Культура управління навчальною діяльністю студентів: монографія / К. В. Ярьсько. – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 235 с. **5. Кузнецова И. А.** Зарубежный опыт как основа технологии эффективного формирования управленческой культуры студентов – будущих педагогов: автореферат дис...кандидат пед. наук: 13.00.01 / Ирина Александровна Кузнецова: Ижевск, 2006. – 22 с.

Терещенкова О. Ю. Студентське самоврядування як фактор формування основ управлінської культури студентської молоді

У статті визначено якості сучасного управлінця та виявлено фактори, що впливають на рівень сформованості основ управлінської культури студентської молоді в контексті студентського самоврядування.

Ключові слова: студентське самоврядування, основи управлінської культури, формування основ управлінської культури, студентська молодь.

Терещенкова О. Ю. Студенческое самоуправление как фактор формирования основ управленческой культуры

В статье определены качества современного управленца и выявлены факторы, которые влияют на уровень сформированности основ управленческой культуры студенческой молодежи в контексте студенческого самоуправления.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, основы управленческой культуры, формирование основ управленческой культуры, студенческая молодежь.

Tereshenkova O. Y. Student self-government as factor of forming of bases of administrative culture

In the articles certain qualities of modern manager and factors which influence on the level of formed of bases of administrative culture of student young people in context of student self-government are exposed.

Keywords: student self-government, bases of administrative culture, forming of bases of administrative culture, student young people.

УДК 37.013:006

Є. М. Хриков

**ДОКУМЕНТИ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ ЯКОСТІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У вищих навчальних закладах України поступово починають поширюватися системи менеджменту якості (СМЯ) освітніх послуг. Частіше за все ці системи створюють за рекомендаціями міжнародної організації стандартизації (ISO). Як правило, найбільшою частиною робіт, які ВНЗ повинен виконати, створюючи систему менеджменту якості за стандартом ISO 9001, є розробка документованих описів процесів. Якщо більшості з аспектів діяльності зі створення системи якості ВНЗ присвячені численні публікації (Г.Гункіна, В.Данилін, Н.Житник, І. Заїка, В.Зиненко, В.Качалова, К.Кембел, Д.Хаакстад, К.Хамалайнен, Г.Хауг), то проблема створення документів системи якості ще не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі. Від вирішення цієї проблеми значною мірою залежить подальший розвиток систем якості навчальних закладів.

Цей напрямок діяльності вимагає максимального залучення всього персоналу й глибокого аналізу діяльності навчального закладу. Дуже важливо, щоб викладачі та інші працівники навчального закладу чітко усвідомили, для чого потрібні документовані описи процесів і: якими вони повинні бути.

Необхідність опису процесу вимагає аналізу його наявного перебігу, визначення недоліків та шляхів удосконалення; опис процесу забезпечує однакове розуміння працівниками порядку його виконання, дозволяє здійснювати обмін досвідом та навчання нових працівників, полегшити контроль його виконання, дозволяє уникнути помилок або неефективних дій при його виконанні.

Стандарт ISO 9001 передбачає використання під час створення та підтримки системи якості документів та записів.

Документи, пов'язані з використанням ISO 9001, визначають та описують систему якості, процеси, процедури. Прикладом документів є

постанова щодо якості, посадові інструкції. Документи постійно переглядають, удосконалюють разом із системою якості.

Записи фіксують результати поточних та минулих дій. Записи – це звіти про отримані результати або фіксація дій, виконаних у певний час. Прикладом записів є звіти після перевірок, звіти про аудит, записи про невідповідності, які вимагають коректуючих дій, звернення споживачів, записи про дії, ужиті після звернень споживачів, результати усунення невідповідностей тощо.

Вищий рівень документації з якості – „Постанова з якості” ВНЗ, факультетів та кафедр відповідно до вимог ISO 9001-2000.

Цей документ визначає політику та обов'язки ВНЗ у сфері якості. Бажано, щоб структура постанови відповідала структурі ISO 9001. Постанова з якості містить перелік усієї документації та опис її змісту, включаючи опис процедур та в деяких випадках посадові інструкції. Основну частину постанови складають описи діяльності, яка відповідає кожному розділу ISO 9001. Звичайно, це 1 – 2 сторінки тексту з кожного розділу. Постанову з якості підписує ректор та керівник управління або відділу якості.

Постанова з якості має наступну структуру: політика в галузі якості (може бути окремим документом обсягом 1-2 сторінки, який підписує ректор); організаційна структура; опис системи управління якістю; визначення розподілу відповідальності та повноважень; список розсилки примірників постанови, які підлягають обліку; система якості, перелік процедур; показчик форм (може бути як в тексті так і в додатках) тощо.

Другий рівень документації з якості – процедури

Другий рівень повинен бути представлений стандартами ВНЗ, у яких установлені вимоги до процесів, відповідальні за них. Контроль виконання цих вимог повинні здійснювати проректори, декани факультетів, начальники служб (відділів) та управлінь, а також завідувачі кафедр.

Процедури складають керівники підрозділів, вони описують діяльність на рівні підрозділу а також її зв'язок з діяльністю ВНЗ. Бажано щоб процедури були розроблені відповідно до структури ISO 9001. Розробка процедури дозволяє реалізувати той чи інший процес. Процеси в різних навчальних закладах можуть бути однаковими, а процедури їх здійснення принципово відрізнятися. Певний процес може бути реалізований за допомогою однієї або кількох задокументованих процедур.

Документований опис порядку виконання процесу може мати різні форми: один документ; основний документ, який містить посилання на інші; сукупність пов'язаних документів; детальний опис чи позначення основних етапів процесу; блок-схема, текстовий опис тощо.

Зазвичай, типова структура опису процедури якості має наступні компоненти: мета процедури (процесу, якщо процедура охоплює

процес); масштаби процедури (що охоплює процедура, а що не охоплює); відповідальність – хто відповідно до своїх посадових обов'язків несе відповідальність за певні завдання та діяльність; посилання на документи, на яких базується процедура; визначення основних термінів та скорочень; процедури – опис виконання процедури (наприклад, блок-схема процесу), дій та завдань, які необхідно виконувати, того, хто й коли їх виконує; документація – визначення документів та записів, необхідних для здійснення процедури; критерії оцінки процедури (процесу); схема моніторингу та аналізу процедури (процесу); посилання на документи, що використовуються при виконанні процедури (процесу); форми записів, що підтверджують виконання процедури (процесу) або посилання на них.

У створенні процедури якості можна виокремити кілька кроків:

1. Визначити та проаналізувати наявні процедури.
2. Створити групу для розробки процедури.
3. Вивчити відповідні розділи стандарту ISO 9001.
4. Створити блок-схему процесу.
5. Вирішити, чи потрібно вдосконалення наявної процедури.
6. Скласти розклад створення процедур.
7. Описати процедуру (прочитати процедуру управління документацією, скласти необхідні форми, переглянути процедури).
8. Протестувати процедуру.
9. Доопрацювати процедуру.
10. Завершити опис процедури.

Фахівець з якості П.Каліта вважає, що, розробляючи структуру процесів СМЯ, доцільно “забути” про вимоги стандарту, зацентрувати увагу тільки на реальній структурі роботи організації (врешті-решт, поняття процесного підходу виникло задовго до стандартів ISO серії 9001). Уже розробивши проект такої структури, необхідно визначити, через які з процесів реалізуються вимоги кожного з розділів стандарту, за потреби – уточнити структуру.

Так само, розробляючи документовані описи процесів, краще спершу описати процес таким, який був би зручним для організації, відповідав її меті й принципам, а вже на наступному етапі – перевірити, чи не суперечить він вимогам тих розділів стандарту, які відносяться до нього (пам'ятаючи при цьому, що стандарт не містить вимог щодо обов'язкового документування порядку виконання всіх розділів).

Третій рівень документації – робочі інструкції.

Цей рівень складається із робочих інструкцій викладачів, допоміжного персоналу, а також Статуту ВНЗ, положень про структурні підрозділи, посадових інструкцій, стандартів ВНЗ, робочих навчальних планів спеціальностей, правил, рекомендацій тощо. Інструкції описують, як здійснюється робота. ВНЗ має значну кількість інструкцій для певної кількості операцій.

Під час створення інструкцій необхідно колективно проаналізувати наявні інструкції та переконатися, що вони дійсно описують відповідну діяльність. Якщо це не так, то внести відповідні зміни. Для цього треба з'ясувати, чи задовольняє наявна технологія діяльності, чи не треба її покращити. Якщо робоча операція є складною, то доцільно скласти блок-схему.

Після цього проводиться запровадження вдосконаленої технології. Наступним кроком є поновлення та оцінка робочих інструкцій. Треба переконатися, що робочі інструкції відповідають роботі, яку виконує працівник. Робочі інструкції можна використовувати для навчання нових працівників.

Наведемо приклад змістовної частини інструкції.

Інструкція про анкетування слухачів Інституту післядипломної освіти, опрацювання та аналізу даних анкетування.

Загальні засади

1. Анкетування є ефективним методом моніторингу та вимірювання якості освітніх послуг. Цілями проведення анкетування в академічних групах є:

- з'ясування ступеню задоволеності слухачів якістю освітніх послуг;
- виявлення недоліків в організації навчального процесу;
- виявлення ступеню дотримання викладачами трудової дисципліни;
- виявлення викладачів, діяльність яких повністю відповідає потребам слухачів та вимогам до надання освітніх послуг;
- акцентування уваги студентів, викладачів, співробітників на головні властивості навчального процесу;
- запобігання проявам невідповідності освітніх послуг чинним вимогам.

2. Результати анкетування допомагають забезпечувати своєчасне реагування на зміни у сфері освітніх послуг (організація самостійної роботи, навчально методичне забезпечення дисциплін тощо), створюють умови для постійного поліпшення організації навчального процесу.

Порядок проведення, опрацювання та аналізу даних анкетування

1. Анкетування слухачів Інституту післядипломної освіти здійснюється наприкінці кожного семестру навчального року.

2. Зміст анкет розробляє, доповнює та оновлює заступник директора Інституту післядипломної освіти та керівники структурних підрозділів. Форму анкети затверджують на засіданні Вченої ради Інституту.

3. Методист ознайомлює викладачів і завідувачів кафедрами з формою анкет на початку навчального року. Ознайомлення фіксується особистим підписом у спеціальному бланку за установленою формою.

4. Методисти повідомляють про проведення анкетування слухачів на старостаті. Після цього в індивідуальному порядку проводять бесіду зі старостами академічних груп, метою якої є пояснення цілей анкетування, правил його проведення та подальшого опрацювання даних. Анкетування в академічних групах проводять методисти Інституту. Анкетуванням необхідно охопити не менше 75% студентів.

5. Дані анкет опрацьовує староста академічної групи. Ці дані заносяться у зведену таблицю, яка є матеріалом для аналізу діяльності викладачів та організації навчального процесу. Зведені таблиці разом з анкетами слухачів подаються методистам.

6. Методисти проводять аналіз даних зведених таблиць академічних груп своїх спеціальностей. Загальний аналіз здійснює заступник директора, керівники структурних підрозділів, про його результати повідомляють директора Інституту.

7. Відповідальність за якість анкетування несуть методисти та старости академічних груп.

8. Про результати аналізу діяльності викладачів заступник директора Інституту повідомляє завідувачів кафедрами, які обговорюють їх на засіданні кафедри. Завідувачі кафедрами враховують результати анкетування під час формування навчального навантаження викладачів на наступний навчальний рік.

9. Виявлені недоліки в організації навчального процесу обов'язково заносять до „Журналу реєстрації невідповідної продукції”.

10. Прізвища викладачів, які отримали найвищу оцінку слухачів, обов'язково розміщуються на дошці обголошень. Заступник директора Інституту проводить бесіду з викладачами, які отримали найнижчу оцінку вперше.

11. У разі неодноразового отримання негативної оцінки діяльності викладача директор Інституту рекомендує завідувачу відповідної кафедри заслухати на засіданні кафедри звіт викладача про роботу в Інституті післядипломної освіти. Заступник директора Інституту перевіряє навчально-методичне забезпечення дисциплін, які цей викладач веде в ІПО. Про результати перевірки заступник директора повідомляє директору Інституту.

12. У разі негативних результатів перевірки директор Інституту рекомендує завідувачу відповідної кафедри замінити викладача.

13. Анкети слухачів та зведені таблиці даних анкетування зберігаються в директораті Інституту післядипломної освіти.

Четвертий рівень складають форми або контрольні документи (у надрукованому або електронному вигляді).

Цей рівень складають записи, які стосуються якості. Збиранням інформації для цих форм займаються керівники середньої ланки та менеджери з якості. У постанові з якості наводиться перелік необхідних документів відповідно до розділів ISO 9001.

Цей перелік форм з якості може бути наступним: політика в галузі якості; цілі в галузі якості та зобов'язання, які стосуються якості; організаційна структура; повідомлення про невідповідності; внутрішній аудит якості; плани навчання різних категорій персоналу; записи про вжиті коректуючі дії; результати коректуючих дій; результати попереджувальних дій; результати аналізу з боку керівництва; результати аналізу документації та даних; списки розповсюдження документів; звіти після перевірок; звіти про аудити; записи про невідповідності, які вимагають коректуючі дії; звернення споживачів; записи про дії, ужиті після звернень споживачів; результати усунення невідповідностей.

Якщо при виконанні процесу не існує суттєвих ризиків появи невідповідностей і він є дуже простим, а виконавці – високо кваліфікованими, то немає необхідності його документувати.

Хриков Є. М. Документи системи менеджменту якості вищого навчального закладу

У статті визначено необхідність поширення системи менеджменту якості освітніх послуг. Обґрунтовано, що опис процесу вимагає аналізу його наявного перебігу, визначення недоліків та шляхів удосконалення; опис процесу забезпечує однакове розуміння працівниками порядку його виконання, дозволяє здійснювати обмін досвідом та навчання нових працівників, полегшити контроль його виконання, дозволяє уникнути помилок або неефективних дій при його виконанні.

Ключові слова: система менеджменту, вищий навчальний заклад, якість освітніх послуг.

Хрыков Е. Н. Документы системы менеджмента качества высшего учебного заведения

В статье определена необходимость распространения системы менеджмента качества образовательных услуг. Обосновано, что описание процесса требует определения недостатков и путей усовершенствования; описание процесса обеспечивает одинаковое понимание работниками порядка его выполнения, позволяет осуществлять обмен опытом и обучение новых работников, облегчить контроль его выполнения, позволяет избежать ошибок или неэффективных действий при его выполнении.

Ключевые слова: система менеджмента, высшее учебное заведение, качество образовательных услуг.

Khrykov Y. M. Documents of the system of management of quality of higher educational establishment

The necessity of distribution of the system of management of quality of educational services is certain in the article. It is grounded, that description of process requires determination of failings and ways of improvement;

description of process provides the identical understanding by the workers of order of his implementation, allows to carry out an exchange by experience and teaching of new workers, to facilitate the control of his implementation, allows to avoid errors or uneffective actions at his implementation.

Keywords: management system, higher educational establishment, quality of educational services.

УДК 37.013.42:35

Г. Г. Шкутько

УДОСКОНАЛЕННЯ РОБОТИ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯК ЗАПОРУКА ПОЗИТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Молодь України, як частина всього населення у віці від 18 до 35 років, виступає найбільш динамічною, потенційно перспективною, оптимістичною віковою категорією, але в конкретних соціально-економічних умовах нашої держави має значне коло проблем економічного, соціального, морально-етичного, політичного, духовного, психологічного та правового характеру.

Соціально-економічна криза, яка продовжує поглиблюватися в українському суспільстві, не дозволяє в повній мірі вирішити складні проблеми молоді у сфері освіти, професійної підготовки, продуктивності зайнятості, охорони здоров'я і соціального обслуговування.

Зауважимо, сьогодні існує багато невирішених питань щодо формування в молодих людей духовних цінностей. Як наслідок, виникає занепокоєння зниження інтересу юнаків і дівчат до книг, мистецтва, культури взагалі. Ростуть споживацькі настрої молоді, зорієнтовані на сферу розваг. Падає громадська активність молодих людей, їх інтерес до політичних процесів, які відбуваються в Україні та за її межами. Хоча останнім часом, попри всякі соціальні, економічні, та політичні складнощі, у країні дещо зроблено для вирішення проблем молоді, формування якісно нової державної молодіжної політики, проте ще існує багато невирішених питань у її здійсненні.

Актуальність зазначених проблем вимагає від суспільства і держави, законодавчих та виконавчих органів влади вжити негайно заходи для виправлення становища, обумовлює нагальну необхідність переосмислення та переоцінки застарілих уявлень, зламу старих стереотипів та поглядів на взаємини старшого та молодшого поколінь. Щоб створити достатні умови для адаптації молоді та суспільстві, у якому відсутні усталений суспільний ідеал і стійка система цінностей, воно (суспільство) має зробити крок назустріч до самої молоді, що повинно проявитися в упровадженні в суспільну свідомість ідей,

поглядів, установок, цінностей, які мають загальнолюдський характер, і в той же час, найбільш прихильно й активно сприймаються самою молоддю. Тобто, у молодіжній роботі варто затверджувати орієнтацію молоді на такі якості особистості як незалежність, самостійність, опора на власні, сили й прагнення набути власний досвід тощо. Саме це має бути основою всієї системи національного виховання молоді.

У державній молодіжній політиці на сучасному етапі її реалізації необхідно найактивніше використовувати нові, інноваційні підходи та технології. Молодіжна робота має бути диференційована за рівнями її реалізації, урахувати вікові особливості молодих громадян, а також виключати застосування єдиної, уніфікованої моделі для всіх регіонів країни. У майбутньому така робота не повинна тільки „впроваджуватися зверху”, „з центру”. Вона мусить бути придатною для кожного регіону, пристосованою до відповідних місцевих умов, базуватися на історико-культурних традиціях регіонів, має допомогти молодим людям набути почуття власної гідності, віру у свої сили, бажання власною працею (зусиллями) досягти кращого життя, а не пасивно очікувати його. Здорова людина потребує не тільки й не стільки соціального захисту, скільки надання їй можливості самовизначитися, самоутвердитися [5; 6].

Пріоритетними для держави мають стати подальша розробка та приведення чинного законодавства в більш повну відповідність з особливостями правового регулювання життєдіяльності молоді в сучасних умовах України, його подальший розвиток і вдосконалення. Особливо необхідним є перспективне й послідовне вдосконалення законодавства з питань молоді за такими двома напрямками: допомога тим, хто найбільш здатний до самореалізації, та захист тих, хто через об'єктивні причини потребує допомоги суспільства.

Слід посилювати адресні заходи підтримки тим категоріям молоді, які зустрічають труднощі при „транзиті” від дитинства до дорослості. Це мають бути заходи й дії, які пов'язані з опануванням фаху набуття певних професійних навичок, розвитком технічних, мистецьких, ремісничих навичок тощо, що допоможе цій категорії молоді утвердитися, визначитися в житті, знайти в ньому своє місце [2].

На наш погляд, інноваційним підходом могло б бути створення персоніфікованого банку даних про таку молодь у кожному регіоні й відпрацювання технологій відстеження процесу вирішення проблем цієї категорії молодих громадян. Для вирішення проблеми позитивної соціалізації молоді, її зайнятості, захисту її від безробіття та розвитку трудової активності необхідним є ряд наступних заходів:

– посилення відповідальності служб з працевлаштування за забезпечення роботою молодих людей, які бажать отримати робоче місце; сприяння створенню недержавних служб (агенцій) зайнятості, що допомагатимуть у постійному й тимчасовому працевлаштуванні молодих людей з наданням їм організаційної та фінансової підтримки;

– утворення системи надання молоді короткотермінових кредитів (на 1- 1,5 року) з місцевих бюджетів, молодіжних фондів для розвитку її самозайнятості, звернувши при цьому особливу увагу на сільську молодь; установлення персональної відповідальності керівників за обов'язкове внесення в колективні угоди підприємств і організацій розділу „Молодь”, у якому поряд з іншими варто відображати питання зайнятості молоді; розвивати на базі діючих профтехучилищ, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, навчальних закладів, здатних задовольнити потреби ринку праці та вимоги державних органів зайнятості в професійному навчанні та перепідготовці незайнятої молоді.

Особливу увагу необхідно приділити роботі з обдарованими та талановитими юнаками та дівчатами. Адже саме ця когорта молодих громадян в змозі опановувати нові сучасні технології та найновітніші досягнення світової культури, що вселяє надії на вихід нації з кризи і не допустить перетворення України в напівколоніальну країну, сировинний придаток розвинутих держав світу.

Одна із суттєвих проблем у роботі з творчою, обдарованою молоддю є відомча розмежованість, що призводить до розпорошення зусиль, викликає непотрібне дублювання. Для подолання цього доцільно об'єднати можливості зацікавлених Міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, громадських організацій, підприємців, створивши міжвідомчу раду з проблем організації навчання і виховання обдарованих дітей і молоді.

Має змінитися й ставлення до такого напрямку молодіжної роботи як соціальний захист молоді. Соціальну допомогу мають адресно отримувати лише ті, хто без неї не в змозі існувати: інваліди, сироти, тяжко хворі, діти з багатодітних сімей.

Головний напрямок боротьби з правопорушеннями серед молоді - нейтралізація та усунення причин, що призводять до них. З цією метою на основі аналізу причин і умов скоєння правопорушень у молодіжному середовищі та всебічної оцінки криміногенної ситуації необхідно було б розробити й реалізувати в кожному місті й районі комплексні плани профілактики правопорушень серед молоді та неповнолітніх.

Доцільно було б щорічно проводити всеукраїнські акції „Молодь проти злочинності та насильства” та „Даруйте радість дітям” за участю громадських організацій, засобів масової інформації, творчих колективів, спеціалізовані рейси Республіканського пересувного культурно-освітнього центру „Молодь України” з питань профілактики наркоманії, пияцтва, СНІДу та правопорушень серед неповнолітніх.

Необхідно повніше реалізовувати гасло „Здорова молодь – міцна держава”. Фізкультурно-оздоровчу роботу треба зробити одним з пріоритетів діяльності органів державного управління у справах сім'ї та молоді й інших державних органів, що тією чи іншою мірою займаються дітьми і молоддю.

З цією метою важливо було б надавати організаційну, методичну, правову й фінансову підтримку молодіжним громадським організаціям, програми яких відповідають завданням державної молодіжної політики, розробити положення про проведення конкурсу на кращий проект фізкультурно-оздоровчої роботи і щорічно проводити його на національному та регіональному рівнях.

У питаннях фінансової підтримки, на нашу думку, бажано дотримуватися принципу, коли державні кошти виділяються у відповідній пропорції до коштів, які молодіжна організація залучила з інших джерел на реалізацію свого проекту (програми).

Враховуючи складне фінансове становище та обмаль державних коштів, слід було б спрямувати зусилля органів державного управління при організації роботи з молоддю на зменшення великовартісних заходів та розширення інформаційно-консультативної діяльності. З іншого боку, було б доречно активніше консолідувати кошти різноманітних організацій та установ, включаючи державні, на проведення масових молодіжних заходів. Слід також визначити ряд критеріїв, яких необхідно дотримуватися при проведенні молодіжних заходів, що організовують органи державного управління [4].

Існуючі заходи, що спрямовані на поліпшення матеріального становища сімей з дітьми, лише деякою мірою поліпшують матеріальне становище малозабезпечених сімей і не знімають з порядку денного проблему вдосконалення законодавства про державну допомогу їм. Особливого значення набувають питання розробки і впровадження єдиної державної системи матеріальної допомоги сім'ям з дітьми: формування регіональних систем допомоги, розширення підтримки сімей з дітьми за рахунок коштів підприємств, установ, організацій, громадських організацій і благодійних фондів [3].

Розвиток системи грошової допомоги весь час здійснювався шляхом все нових її видів. У результаті склалася вкрай заплутана, дуже розгалужена системи допомоги, соціально-економічно необґрунтована диференціація розмірів підтримки, недостатнє врахування особливостей потреб різних типів сімей та існуючих регіональних відмінностей. Адже цим знижується почуття відповідальності батьків за матеріальний добробут сім'ї та дітей, заінтересованість у забезпеченні сімейного достатку особистою працею.

Динаміка зростання оплати праці, зміни цін, поглиблення диференціації прибутків висувають на передній край проблему періодичного узгодження розмірів допомоги зі зміною рівня життя населення. Перехід до ринкової економіки зумовлює необхідність підвищення рівня соціального захисту сімей з дітьми на підставі більш тісного зв'язку допомоги з величиною заробітку, з мінімальним споживчим бюджетом, індексами вартості життя. Словом, система державної допомоги повинна бути більш гнучкою, динамічною,

орієнтованою не тільки на завдання сьогодення, а й на зміни, які будуть у майбутньому.

Визначені вище підходи було б доцільно враховувати не лише Держкомітету України у справах сім'ї та молоді, але й іншим органам державної виконавчої влади при проведенні молодіжних заходів та, взагалі, організаційної роботи з молоддю. Зокрема, йдеться про Міністерство освіти і науки України, Міністерство культури та мистецтв України, Міністерство праці і соціальної політики України, Міністерства оборони України, Міністерство інформації України, Міністерство внутрішніх справ України, Міністерство інформації України.

На регіональному рівні необхідно посилити роботу з громадськими молодіжними організаціями, ширше залучати молодь до проведення благодійних акцій, вести пошук інноваційних підходів до роботи з молоддю, наприклад, активніше розвивати волонтерський рух, створювати молодіжні агенції з працевлаштування, „бізнес-інкубатори” тощо.

Варто зазначити, що за роки незалежності в Україні прийняті десятки Законів Верховної Ради України, Указів Президента України, Постанов та розпоряджень Кабінету Міністрів, які охоплюють широке коло питань, що стосуються державної молодіжної політики, створюють достатню нормативно-законодавчу базу для втілення в життя. Але законодавча база державної молодіжної політики потребує певного поглиблення. Причому необхідно змінювати ідеологію попереднього законотворення, коли пріоритет беззастережно віддавався державній владі, а вже потім громадянам, особистості. Молоду людину як найвищу соціальну цінність, її права, свободи, потрібно поставити в центр нормотворчої діяльності, а відповідно – і практичної роботи державних органів, владних структур.

Таким чином, ознайомившись з широким колом літературних джерел, нормативно-правовими документами щодо державної молодіжної політики, а також виходячи з власного досвіду державного службовця, обміну думками з колегами з приводу проблем її подальшої реалізації, ми глибоко переконані, що вдосконалення форм і методів роботи з молоддю дає можливість повною мірою реалізувати головні завдання державної молодіжної політики і реально сприяти позитивній соціалізації студентської молоді України.

Література

1. Закон України про соціальне становлення та розвиток молоді в Україні // Уряд. кур'єр. – 1993. – 5 лютого; Відом. Верховної Ради України. – 1999. – № 31. – С. 247. **2. Магун В.** Революція домагань і зміни життєвих стратегій молоді : 1985 – 1995 роки // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 1 – 2. – С. 105. **3. Молода сім'я України 90-х.** – К. : А. Л. Д. – 1998. – 104 с. **4. Молодь України : для неї і про неї.** – К. : Основи, – 1998. – 91 с. **5. Скоробогатов А. П.** О некоторых новых

підходах к молодёжной политике в условиях реформ // Социально-политический журнал. – 1999. – № 3. – С. 129 – 140. **6. Шаров І.** Нові цінності нового покоління: на власні сили надійся // Україна молода. – 2000. – 19 березня.

Шкутько Г. Г. Удосконалення роботи органів державного управління як запорука позитивної соціалізації студентської молоді

У статті проаналізовано сучасне становище молоді в Україні. Запропоновано найбільш ефективні шляхи вдосконалення діяльності органів державного управління щодо позитивної соціалізації студентської молоді.

Ключові слова: державне управління, соціалізація, студентська молодь.

Шкутько А. Г. Совершенствование работы органов государственного управления – условие положительной социализации студенческой молодежи

В статье проанализировано современное положение молодежи в Украине. Предложены наиболее эффективные пути усовершенствования деятельности органов государственного управления относительно позитивной социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: государственное управление, социализация, студенческая молодежь.

Shkutko G. G. Perfection of work of organs of state administration in gage of positive socialization of student young people

Modern position of young people is investigational in Ukraine. The most effective ways of improvement of activity of organs of state administration are offered in relation to positive socialization of studenchnskoy young people.

Keywords: state administration, socialization, student young people.

УДК 378:937

Ю. Р. Сищенко

**ОСОБЛИВОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ
ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМИ
МОВЛЕННЯВОТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ**

Розвиток в майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої компетентності та формування креативної особистості студентів як умова їхньої самореалізації у майбутній професії, виступає одним із центральних завдань процесу професійної іншомовної підготовки

майбутніх учителів у сучасному вищому навчальному закладі. Реалізації цього завдання може сприяти впровадження у процес іншомової підготовки спеціально розроблену методику застосування системи мовленнєвотворчих завдань. Метою данної статті є описати експериментальну методику застосування системи мовленнєвотворчих завдань та її складові компоненти.

На основі теоретичного моделювання та аналізу лінгводидактичних досліджень нами було складено таксономію мовленнєвотворчих завдань, та обгрунтовано методику застосування означених завдань у процесі вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення».

У побудові експериментальної програми ми спиралися на результати наукових досліджень. Так, авторами цих робіт створено модель навчання аудіювання в МВНЗ, основою якої є формування комунікативно-професійної компетенції майбутніх учителів в аудіюванні на основі систематичного виконання спеціально відібраних вправ [1; 5; 6], представлено моделі навчання читанню, в основу яких покладені вправи, сприятливі для формування творчого мислення студентів у процесі читання художніх текстів [2], моделі інтерактивного навчання писемного мовлення, які розвивають здатність студентів писати твори самостійно, формують уміння самоаналізу та відповідальне ставлення до самоорганізації [7], методики формування усного діалогічного та монологічного мовлення на основі рефлексивного підходу [3; 4; 8; 9; 11; 14]. Названі моделі, не зважаючи на різні аспекти, підходи, об'єднують те, що автори реалізували системний підхід для впровадження означених методик. Враховуючи позитивний досвід як вітчизняних так і зарубіжних науковців (Бігич О.Б., Бочкарьова О.Ю., Балкевич Н.В., Вдовіна Т.О., Гайдукова Л.В., Слухіна Н.В, Кривчикова Г.Ф., Матвейченко В.В., Олексієва І.Н., Пащук, Самойлюкевич І.В., Скляренко Н.К., Соколова, Соловова Е.Н., Тарнопольський О.Б., та ін.), ми також розглядаємо методику формування креативності особистості та розвиток мовленнєвої компетентності студентів не обмежено, а в цілісному контексті процесу навчання. Цей процес передбачає визначення умов, за якими відбувається навчання, принципів, що покладені в його основу, а також засобів навчання. Охарактеризуємо кожен із зазначених нами компонентів системи більш детально.

Основними **умовами** формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів на основі методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань на заняттях з англійської мови вважаємо:

1) первинність колективних способів організації роботи з виконання мовленнєвотворчих завдань с поступовим переходом до індивідуальних завдань. Використання колективної форми організації при виконанні мовленнєвотворчих завдань дає можливість кожному студентові просуватися в індивідуальному темпові, сприяє розвитку здібностей кожного студента, привчає до самостійності суджень, формує

вміння сперечатися, відстоювати свою думку, задавати питання, проявляти ініціативу в отриманні нових знань. Поступово від колективного виконання завдань студенти переходять до індивідуальної роботи над вправами.

2) використання системи мовленнєвотворчих завдань на заняттях з «Практики усного та писемного мовлення». Використання такої системи на регулярній основі позбавляє студентів від необхідності працювати за шаблоном, підштовхує до постійного творчого пошуку, дає необмежені можливості для самовираження та самоствердження за допомогою мовних засобів.

3) суб'єктно-суб'єктна модель взаємодії викладача та студентів. Навчально-виховний процес побудований за схемою «викладач-студент, студент-викладач», коли викладач та студент працюють на рівних, передбачає перехід накопичених знань, умінь і навичок у творчу діяльність, при цьому, у студентів з'являється розуміння зв'язку між явищами, розвиток пам'яті, швидкості реакції.

Принципами навчання англійської мови на основі застосування мовленнєвотворчих завдань ми обираємо наступні: *принцип креативності*, який передбачає творче вирішення студентами мовленнєвих завдань, продукування оригінальних ідей, а також розробку нестандартних вправ та добір методів та прийомів навчання з боку викладача.

У відповідності до *принципу комунікативності* процес навчання моделює процес реальної комунікації та відтворює його найсуттєвіші риси [10; 15,1]. Цей принцип передбачає виконання вмотивованих мовленнєвих дій з боку викладача і студентів, моделювання навчально-комунікативних ситуацій та добір мовного матеріалу, розробку вправ, відбір методів та прийомів навчання.

Принцип мотивації складає основу активної навчальної діяльності студентів, стимулює оволодіння студентами знаннями, навичками та вміннями з іноземної мови на такому рівні, який дозволяє студентам міжособистісне спілкування та саморозкриття [13].

Принцип інтегрованого навчання відображає цілісність навчання та передбачає взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності. У запропонованій моделі навчання цей принцип навчання реалізується в такий спосіб. На практичному занятті з практики усного та писемного мовлення, на якому використовуються мовленнєвотворчі завдання, охоплюються всі види мовленнєвої діяльності, власне говоріння, читання, письмо та аудіювання [1].

На нашу думку, важливу роль у запропонованій методиці відіграють засоби навчання. Ключовим засобом виступає не збагачення інформації, а її засвоєння. Тому, поряд з традиційними засобами (навчальні посібники, дидактичний роздатковий матеріал; візуальні засоби наочності: схеми, таблиці, рисунки, використання дошки), під час підготовки студентів-майбутніх учителів, ми пропонуємо

використовувати мовленнєвотворчі вправи, які не тільки формують мовленнєву компетентність студентів, а й значно підвищують мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови.

Мета навчання англійської мови майбутніх учителів іноземної мови на основі застосування спеціально створеної методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань полягає у формуванні мовленнєвої компетентності на творчому рівні, а також сприяти підготовці вчителя, готового у своїй подальшій роботі використовувати вищезазначені засоби навчання.

Оскільки суб'єктами навчання виступають студенти-філологи МВНЗ, майбутні вчителі англійської мови, кінцевою метою підготовки є розвиток мовленнєвої творчості студентів, розвиток їхньої методичної компетенції, формування потреби працювати творчо. З огляду на це, запропонована методика навчання спрямована на забезпечення саме такої підготовки фахівців. Розроблена нами методика призначена для студентів з першого по п'ятий курс МВНЗ. Такий вибір не є випадковим, а зумовленим вимогами Програми [12], згідно яких на всіх курсах у підготовці майбутніх учителів з навчальної дисципліни "Англійської мови" активність, самостійність та творча позиція студента займає провідне місце, враховується також професійний компонент. На кожному курсі методика застосування системи мовленнєвотворчих завдань здійснюється в три етапи: перший етап, другий та третій етапи.

Перший етап співвідноситься з початковим рівнем мовної та мовленнєвої підготовки студентів, пріоритетним є зняття труднощів психологічного характеру, збагачення словникового складу студентів, складання студентами різних типів зв'язних висловлювань. Перевага надається колективному виконанню мовленнєвотворчих завдань, оскільки вони потребують від студентів меншого ступеню самостійності, ніж завдання наступних етапів, у процесі колективної творчої діяльності студенти мимовільно та успішно вчать одне в одного, переймаючи найрезультативніші засоби дії. Позитивним при такій формі організації навчання є також багатоваріантність вирішення мовленнєвотворчих завдань, що позитивно впливає на розвиток швидкості, гнучкості й оригінальності мислення студентів. Серед типів таких завдань виділяємо ігрові лексико-граматичні вправи (вправи такого типу націлені на забезпечення природної необхідності багатократного повторення студентами мовного матеріалу, тренування студентів у виборі потрібного мовного варіанту, що є підготовкою до ситуативної спонтанності мови взагалі, подолання сором'язливості та боязні припуститися помилки), вправи на драматизацію (такі вправи сприяють розвиткові словникового запасу студентів; розвиткові умінь усного і писемного монологічного і діалогічного мовлення, умінню говорити про свої переживання, страхи, радощі; взаємодіяти в групі, поважати іншу точку зору; контролювати свої емоції; створюють відчуття безпеки і взаємної довіри в групі; сприяють встановленню емоційного зв'язку між

учасниками і викладачем), лінгвопсихологічні вправи на основі слова та словосполучення (висока емоційна навантаження таких вправ сприяє не тільки розвитку мовленнєвої майстерності студентів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, але й розвитку уваги, відчуттів, тощо), складання зв'язних висловлювань за схемами та малюнками, створення колажів (підвищують мотивацію та інтерес, розвивають відчуття мовної контекстуальності, розвивають увагу та увагу студентів), тощо. Наведемо приклад таких завдань за темою «Спорт»:

Мета завдання: розвивати вміння швидко реагувати, розвивати творчу увагу, розвиток логічного мислення, вироблення навичок живання лексичного матеріалу.

Завдання: Групі студентів пропонується організувати півколо. Один з учасників, вийшовши в середину даного півкола, повертається спиною до останніх і за сигналом викладача (сигналом може служити плеск долоней) повертається обличчям до групи, заздалегідь прийнявши позу спортсмена, що виконує яку-небудь дію (наприклад, футболіста, що забив гол, баскетболіста, що кидає м'яч в корзину, і так далі). Завдання решти учасників полягає в тому, щоб розшифрувати приналежність спортсмена до якогось виду спорту і назвати дію, яку той виконує безпосередньо в даний момент.

Дана вправа вимагає від учасників великої концентрації уваги, вміння зосередитися, мислити логічно, активізує словниковий запас.

Спосіб виконання – завдання виконується колективно, студенти разом вирішують запропоновану ситуацію.

До кінця першого періоду завдяки такій системі роботи студенти навчаються складати зв'язні висловлювання різного типу, вчать працювати у команді, працювати у творчому режимі.

Другий етап передбачає розвиток мовлення студентів не тільки на рівні слова, але й на рівні фрази з поступовим переходом на текстовий рівень, на рівень зв'язного мовлення, а також розвиток креативності студентів, що проявляється в оригінальності задуму та його втіленні. На цьому етапі перевага надається груповій формі навчання, яка являє собою поступовий перехід до індивідуальної форми організації навчання. Кожен учасник групи уважно слухає мовлення свого товариша, доповнює його, підтримує у випадку виникнення труднощів. При такій організації навчання кожен студент має змогу не тільки виявити недоліки своєї мовної підготовки, але й побачити свої сильні сторони. Прикладами завдань на даному етапі можуть бути творчі мовленнєві ігри, дискусії (такі завдання розвивають вміння мислити, чітко аргументувати свої висловлювання, опановувати чужу думку, швидко приймати потрібні рішення, тощо), «мозковий штурм» (особливістю таких завдань є збір якомога більшої кількості ідей унаслідок вивільнення учасників обговорення від інерції мислення й стереотипів), метод проєктів (виконання таких завдань сприяє підвищенню рівня самостійності й зацікавленості студентів у іноземній мові, дозволяє інтегрувати знання з

різних галузей під час вирішення однієї проблеми, дає можливість застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї), лінгвопсихологічні тренінги, лексичні ігри з елементами драматизації, тощо. Приклад завдання цього етапу за темою «Спорт»:

Мета завдання: розвивати навички усного мовлення, розвивати уміння аргументувати свої висловлювання, прищеплення культури вести дискусію.

Завдання: Викладач повідомляє студентам, що їм належить обговорити важливу проблему, але обговорювати її вони будуть від імені інших людей, представників різних професійних груп. При обговоренні теми «Спорт», можна запропонувати студентам наступне проблемне завдання: «Великий спорт: здоров'я, гроші або задоволення амбіцій?». Розбившись на підгрупи, студенти приймають на себе ролі експертів: психологів, лікарів, журналістів, колишніх спортсменів. У своїх підгрупах студенти обговорюють питання, намагаються сформулювати єдиний погляд на проблему. Представники кожної підгрупи по черзі, одягнувши символічний плащ, висловлюють думку всієї підгрупи. Зауваження і обговорення почутого з боку представників інших професій допускаються тільки після того, як експерт займає своє місце. Так, наприклад, група лікарів вважає, що великий спорт може тільки негативно впливати на стан здоров'я людини, великі фізичні навантаження, постійні стреси не приносять користі організму. Психологи, зі свого боку, вважають, що великий спорт може допомогти людині самореалізуватися, самоствердитися, але постійні психологічні навантаження призводять спортсменів до депресивних станів. Самі спортсмени вважають, що великий спорт дає можливість не тільки заробити гроші, щоб забезпечити нормальне життя своїм родинам, але й дає відчуття радості, що вони займаються улюбленою справою.

Дана вправа вчить студентів умінню говорити красиво і переконливо, уважно і шанобливо слухати один одного, домовлятися, знаходити оптимальний варіант для вирішення поставленої проблеми, вимагає від них уміння і бажання вжитися в образ.

Спосіб виконання – завдання виконується у підгрупах студентів.

До кінця другого етапу студенти навчаються вмінню вести дискусію, знаходити оригінальні рішення шаблонним ситуаціям, аргументувати свій вибір, розробляти проекти та ефективно їх презентувати.

Третій етап є етапом удосконалення писемного та усного зв'язного мовлення студентів, на цьому етапі мовлення студентів виступає засобом особистісного самовираження та самореалізації студентів, воно характеризується вмотивованістю, емоційністю, забарвленістю. Індивідуальний стиль навчання є провідним на цьому етапі, попередня мовна та мовленнєва підготовка студентів дозволяє їм працювати автономно, почувати себе впевнено, а презентація результатів своєї індивідуальної праці перед товаришами дає відчуття задоволення

від виконаної роботи, або, навпаки, підштовхує для подальшої роботи над собою, підвищення якості свого мовлення. На цьому етапі студентам пропонується велика кількість письмових завдань (творчі перекази, написання творів різного типу), створення та розробка власних проектів (використання проектів у навчальному процесі спонукає тих, хто навчається, працювати самостійно з різними джерелами, дозволяє інтегрувати їхні знання з різних галузей під час вирішення однієї проблеми, дає можливість застосовувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Презентація проектів проводиться у формі рольових ігор, виставок, плакатів, написання брошур, інтерв'ю, тощо). Приклад завдання цього етапу:

Мета завдання: розвивати усне та писемне мовлення студентів, розвивати критичне мислення майбутніх учителів, розвивати творчість, активність та незалежність студентів у процесі набуття знань.

Завдання базується на методі портфоліо та є комплексним і складається з декількох етапів: 1) Студентам пропонується самостійно скласти власний англо-російський словник, який містить активну лексику з теми (наприклад, тема «Спорт») 2) Студентам пропонується самостійно провести дослідження і скласти реферат, а на його основі підготувати усне повідомлення про розвиток спорту в їх рідному місті (які види спорту розвинені, які команди грають, в яких змаганнях беруть участь, які призи завойовують).

Спосіб виконання – завдання виконується індивідуально кожним студентом.

Наприкінці третього етапу студенти досягають високого рівня незалежності та самостійності у розкритті різних за характером і тематикою питань на рівні зв'язного тексту, їхнє писемне та усне мовлення при цьому характеризується емоційністю, забарвленістю і виступає засобом їхнього самовираження.

Для перевірки рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь, рівня сформованості мовленнєвої компетентності студентів до запропонованої методики ми включаємо і систему контролю, що складається із поточного та рубіжного контролю. Поточний контроль здійснюється після виконання окремих завдань і передбачає контроль з боку викладача. За способом реалізації контроль є усним, або письмовим. Об'єктами контролю на різних етапах можуть виступати вміння доречно відбирати граматичні конструкції, лексичні одиниці, вміння користуватися різноманітними виразними засобами мови, продукувати зв'язні висловлювання різних типів, робити висновки, прогнози, а також породжувати оригінальні ідеї, швидко і нестандартно мислити.

Таким чином, впровадження розробленої нами методики системи мовленнєво-творчих завдань може позитивно вплинути на формування мовленнєвої компетентності студентів та розвиток їхніх творчих здібностей та креативності.

Література

1. Бочкарьова О. Ю. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2007. **2. Вдовіна Т. О.** Методика навчання майбутніх учителів іноземної мови читання англійських художніх текстів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Дрогобич, 2002. **3. Глазунова Т. В.** Обучение письменному общению на английском языке с применением "диалого-журнала" (2 курс языкового педагогического вуза): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. **4. Гронь Л. В.** Навчання вільного переказу майбутніх учителів англійської мови: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 2001. **5. Елухина Н. В.** Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе. // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 6. – С.15 – 19. **6. Захарова С. Л.** Обучение аудированию на английском языке / Скляренко Н. К. и др. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе : Пособие для учителей // Н.К.Скляренко, Е.И.Онищенко, С.Л.Захарова. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 72 – 104. **7. Кривчикова Г. Ф.** Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 2005. **8. Матвейченко В. В.** Методика обучения устной спонтанной речи с использованием произведений художественной литературы (английский язык, начальный этап, языковой факультет высшего учебного заведения) : дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. **9. Матюха Г. В.** Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – О., 2008. **10. Пассов Е. И.,** Кузовлев В. П. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка. – М. : Флинта, 2001. – 240 с. **11. Пащук В. С.** Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2002. **12. Програма** з англійської мови для інститутів/університетів (п'ятирічний курс навчання): Проект / кол. авт.: С.Ю.Ніколаєва. М.І.Соловей. Ю.В.Головач та ін. – Вінниця: "Нова Книга", 2001. – 246 с. **13. Сура Н. А.** Психологічні механізми мотивації навчання студентів ВНЗ іншомовної професійної комунікації// Освіта Донбасу. – 2005. – №5 – 6. – С. 84 – 87. **14. Топтигіна Н. М.** Навчання дискусії на матеріалі художніх текстів у процесі вивчення англійської як другої іноземної мови : дис... канд. пед. наук: 13.00. – К., 2004. **15. ШейлзДжо.** Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Проект №12 «Изучение и преподавание современных языков для целей общения» / Джо Шейлз // Совет Европы пресс. – 1995. – 349 с.

Сищенко Ю. Р. Особливості експериментальної методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань

Особливості впровадження методики застосування системи мовленнєвотворчих завдань у процес підготовки майбутніх учителів англійської мови розглядаються у даній статті. У статті подається характеристика умов, принципів, засобів навчання – складових компонентів запропонованої методики.

Ключові слова: експериментальна методика, мовленнєвотворчі завдання, учитель англійської мови.

Сищенко Ю. Р. Особенности экспериментальной методики применения системы речевых и творческих заданий

Особенности внедрения методики применения системы мовленнєвотворчих завдань в процесс подготовки будущих учителей английского языка рассматриваются в данной статье. В статье подается характеристика условий, принципов, средств учебы - составных компонентов предложенной методики.

Ключевые слова: экспериментальная методика, речевые и творческие задания, учитель английского языка.

Cyschenko Y. R. Features experimental method of application of the system of vocal and creative tasks

The peculiarities of introducing the methodology of applying the system of creative tasks in the process of teacher training are considered in the article. The description of the conditions, principles and means of teacher training included in the methodology are also given.

Keywords: experimental method, vocal and creative tasks, teacher of English.

Відомості про авторів

Андріаді І. П. – доктор педагогічних наук, професор Московського міського педагогічного університету (Росія, м. Москва), академік МАНПО.

Баско Луї – доктор філософії, викладач-дослідник Авіньйонського університету (Франція).

Бельмаз Ярослава Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

Белкіна Світлана Давидівна – старший викладач кафедри загальнохімічних дисциплін Інституту хімічних технологій Рубіжанського факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Вербицький Віталій Віталійович – викладач кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, академік МАНПО.

Гайдук Наталія Олексіївна – викладач кафедри фізичного виховання Старобільського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Герасимчук Віктор Петрович – викладач, аспірант кафедри ЗТДМВТНК ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Гнезділова Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Горобець Данило Валентинович – аспірант кафедри педагогіки, заступник директора з виховної роботи Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Гужва Тетяна Михайлівна – аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Желанова Вікторія В’ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Калина Наталія Юріївна – аспірантка кафедри української літератури ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, секретар Східного філіалу Інституту літератури імені Т. Шевченка НАН України.

Карпунов В’ячеслав Миколайович – кандидат історичних наук, доцент кафедри теорії і історії держави та права Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка, Почесний працівник освіти України, член-кореспондент МАНПО.

Коте Фаб’єн – викладач-дослідник Авіньйонського університету (Франція).

Котєнєва Юлія Миколаївна – викладач Лисичанського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кравченко Оксана Олексіївна – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Крамаренко Тетяна Анатоліївна – асистент кафедри інформаційних технологій та систем ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Криуленко Лілія Євгенівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кубанов Руслан Анатолійович – менеджер відділу маркетингу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Куракіна Е. Б. – професор ОУК теорії та історії педагогіки Московського міського педагогічного університету (Росія, м. Москва).

Мальована Галина Миколаївна – викладач музичних дисциплін, завідувач відділенням Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мардахаєв Лев Володимирович – доктор педагогічних наук, професор Російського державного соціального університету (Росія, м. Москва), академік МАНПО.

Медведовська Дар'я Олександрівна – асистент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу „Українська академія банківської справи НБУ” (м. Суми).

Мірошник Ольга Леонідівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мурзіна Анастасія Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Нальотова Олена Леонідівна – МУК Тольятинський краєзнавчий музей (Росія, м. Тольятті).

Нікуліна Олександра Данилівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Олексюк Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти ІДПМО Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка.

Осипенко Людмила Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, проректор з наукової роботи Минського обласного інституту розвитку освіти.

Пінчук Тетяна Степанівна – кандидат філологічних наук, професор кафедри української літератури, декан факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Порох Дар'я Олександрівна – здобувач кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Реутов Микола Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови і методики викладання іноземних мов Горлівського державного педінституту іноземних мов.

Ромашова С. Н. – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Московського міського педагогічного університету, член-кореспондент МАНПО (Росія, м. Москва).

Рудь Світлана Михайлівна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Рябова Інна Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент Мордовського державного педагогічного інституту ім. М.Є. Євсев'єва, член-кореспондент МАНПО (Росія, Республіка Мордовія, м. Саранськ).

Сбітнєва Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри диригування і співів Інституту культури і мистецтва ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сердюкова Тетяна Ігорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та загального мовознавства ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, вчений секретар МАНПО.

Ситникова Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Мінського обласного інституту розвитку освіти.

Сищенко Юлія Родіонівна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти ЛНУ імені Тараса Шевченка, старший викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту.

Терещенкова Оксана Юріївна – здобувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Терницька Світлана Вікторівна – старший викладач кафедри соціальної й соціокультурної діяльності Севастопольського філіалу Санкт-Петербурзького гуманітарного університету профспілок.

Троценко Наталія Євгенівна – завідувач навчально-методичним центром соціально-психологічних тренінгів Інституту психології і соціальної педагогіки Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка.

Харченко Тетяна Гадульзянівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Хриков Євген Миколайович – доктор педагогічних наук, професор кафедри державної служби й управління, директор Інституту

післядипломної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, член-кореспондент МАНПО.

Чепка Ольга Володимирівна – аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Чиж Олександр Нікіфорович – доктор педагогічних наук, професор ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, директор Українського відділення МАНПО.

Шаповал Людмила Володимирівна – аспірантка кафедри теорії та методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Шкутько Ганна Геннадіївна – аспірантка кафедри педагогіки, магістр соціології, магістр державної служби, головний спеціаліст управління в справах сім'ї, молоді та спорту Луганської облдержадміністрації, голова Луганської обласної організації ВМГО „Спілка молодих державних службовців України”.

Шубенко Наталія Олександрівна – здобувач кафедри теорії і методики музичної освіти ІДПМО Київського міського педагогічного університету ім. Б.Д. Грінченка.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Коректор:
Онопченко С. В.

Здано до склад. 25.08.2009 р. Підп. до друку 25.09.2009 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 36,9. Наклад 200 прим. Зам. № 120.

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