

2007 червень № 12 (117)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
II частина**

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 13 від 22 червня 2007 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С. Я.**
Перший заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л. М.**
Заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Ужченко В. Д.**
Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук,
професор **Галич О. А.**
Члени редколегії:
доктор педагогічних наук,
професор **Курило В. С.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Ваховський Л. Ц.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Хриков Є. М.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Чиж О. Н.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Алфимов В. М.**

Засновник — Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України за напрямками:
педагогіка, історія, філологія,
біологія
(Бюлетень ВАК України. –
1999. – № 4 (12))*

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief —
Doctor of Pedagogics Prof.
Kharchenko S. Y.
First Deputy —
Doctor of Philology Prof.
Sinelnikova L. M.

Deputy —
Doctor of Philology Prof.
Uzhchenko V. D.
Executive secretary –
Doctor of Philology Prof.
Galich O. A.

Editor Board Members:
Doctor of Pedagogics Prof.
Kurylo V. S.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Vakhovskiy L. Z.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Khrycov E. M.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Chizh O. N.,
Doctor of Pedagogics Prof.
Alkhimov V. M.

Founder — Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

*The collection of studies on
Pedagogic, History, Philology,
Biology licensed by the Higher
Attestation Board of Ukraine (HAB)
(Bulletin HAB of Ukraine. –
1999. – No. 4 (12))*

The materials are published in
the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

З М І С Т

| | |
|--|----|
| Олексенко В. М. СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ | 5 |
| Харченко О. О. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНА ОСВІТА..... | 12 |
| Предик А. ШКІЛЬНА ОЦІНКА ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ | 17 |
| Паращук Р. В. ЩОДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗВ'ЯЗКУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ | 24 |
| Філатьєва Т. В. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЛЯ | 31 |
| Тупченко В. В. ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ВИХОВАНOSTI ХУДОЖНЬОГО ІНТЕРЕСУ В ЗАГАЛЬНІЙ СТРУКТУРІ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ | 36 |
| Нікіфорова Л. Б. МІСЦЕ І РОЛЬ КОБЗАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ | 42 |
| Балицька Т. В. САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 46 |
| Курліщук І. І. СУЧАСНИЙ СТАН ЗОРІЄНТОВАНOSTI МОЛОДІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЛУГАНЩИНИ У СФЕРІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ | 59 |
| Бабаян Е. А. РАЗРАБОТКА ИМИТАЦИОННО-РОЛЕВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИСТОВ | 64 |
| Зінченко В. О. СТВОРЕННЯ КОМПЛЕКСУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI | 70 |
| Петльована Л. Л. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ «ІС: ПІДПРИЄМСТВО» У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ЗАКЛАДІ | 80 |
| Мрачковська М. М. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ | 85 |
| Рибніков С. Р. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ | |

| | |
|---|-----|
| ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 88 |
| Мішина Л. М. ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ | 94 |
| Мала Т. В. СУТНІСТЬ ДИЗАЙНУ КНИГИ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ З КНИЖКОВОГО ДИЗАЙНУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ | 102 |
| Мацько Д. С. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНО-ІЄРАРХІЧНА БУДОВА СИСТЕМИ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ | 110 |
| Асриян В. Л. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ ПО АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ | 115 |
| Рамзані Е. В. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ..... | 120 |
| Луценко І. В. ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ | 125 |
| Скібіна О. В. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ІДЕАЛ ПЕДАГОГА | 131 |
| Шуляр В. І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕТАП ПЛАНУВАННЯ | 136 |
| Дятлова О. М. З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПОБУДОВИ КОМПЛЕКСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (20 — 30-і рр. ХХ ст.) | 140 |
| Петренко С. А. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РАБОЧЕГО МЕСТА УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКАХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ПРОЕКТИРОВКИ МАСТЕРСКИХ | 147 |
| Полтавська О. М. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ | 151 |
| Сергєєнко О. М. КУЛЬТУРА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА | 157 |

В. М. Олексенко

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ

Актуальною проблемою є підвищення ефективності педагогічного процесу, підготовка професійно й культурно орієнтованої особистості, яка має світоглядний потенціал, здатність до фахової, інтелектуальної та соціальної творчості, стійкі вміння та навички виконання професійних обов'язків, яка усвідомлює необхідність навчання й самовдосконалення протягом усього трудового життя. Нові завдання, поставлені Конституцією України, Законом України „Про вищу освіту” перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ. В усіх нормативних документах останніх років йдеться про гуманістичні принципи освіти та посилення виховної роботи, підкреслюється, що одним із головних принципів сучасної політики нашої держави у галузі освіти є вільний розвиток особистості, виховання підростаючих поколінь у дусі громадянськості, працьовитості, поваги до прав і свобод людини, любові до природи, Батьківщини, родини [1].

Нині навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах України став більш складним за своїми завданнями, інтенсивнішим за змістом. Вагомі наукові здобутки українських учених у розробці актуальних проблем підготовки кадрів, формуванні моральних цінностей особистості. Провідна роль у вихованні нової людини належить науці. „Колишні науки ґрунтувалися на принципі партійності. Нині ж уперед висувуються науковість, фундаментальність, системність, єдність логічного та історичного, теорії і практики, освіти та виховання”, підкреслює В.Андрущенко [2]. Важливе місце у виховному процесі відіграє університетська освіта. Л.Белова наголошує: „Університетська освіта в Україні вимагає глибокої модернізації, викорінення тоталітарної спадщини та поступового наближення до рівня європейської університетської освіти, до реалізації принципів Болонської декларації. Університетська освіта для нас – це реально й постійно існуюче відтворення „висококультурної особистості” громадянина й патріота” [3]. Широкомасштабні дослідження з організації й практичного втілення педагогічних ідей вищої освіти в Україні, методів навчання у вищій школі, професійної підготовки спеціалістів проводять І.Зязюн, В.Кремень, С.Ніколаєнко, Н.Ничкало, С.Сисоєва та інші вчені [4 – 7]. Питання щодо збереження європейського культурного багатства і мовної різноманітності за допомогою розширеного співробітництва між європейськими ВНЗ висвітлюють М.Степко, Я.Болюбаш, В.Шинкарук та ін. Психологічні особливості студентського віку та психологічні явища, які породжуються умовами вищої школи, розглядаються в роботах Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Н.Тализіної й ін.

Невирішеним є практичне втілення в навчальному процесі основних функцій: методологічної, виховної, освітньої, розвивальної, орієнтувальної та організаційної, пов'язаних із завданням професійного становлення та особистісного зростання студента, спроможного розв'язувати масштабні завдання, які забезпечать прогрес держави. Необхідне впровадження принципу гуманізації освіти, що забезпечує організацію навчального заняття та повноцінність сучасного якісного навчання із вивченням народних традицій, звичаїв, пропагування ідей людяності, добра, справедливості, честі у навчально-пізнавальній та виховній діяльності.

Мета статті – розкрити результати досліджень і систему практичних заходів з становлення особистості, формування комунікативної свідомої активності, самостійного творчого пізнання, виховання студента як патріота, громадянина, професіонала через студаktivне заняття.

XXI століття – століття кристалізації національних інтересів незалежних держав, століття відкритого і толерантного співробітництва народів і культур. А це означає, що наші студенти повинні бути готовими до сьогодення, мати почуття власної національної гідності, розуміти інтереси суспільства і держави, вміти їх відстоювати, цінувати свої досягнення й інших, знаходити спільні інтереси, бачити можливості співпраці.

Щоб навчально-виховний процес був результативним, він має бути переконливим. Для того, щоб зробити його переконливим, важливо не просто повідомляти інформацію, а підтвердити її фактами, дослідями, порівняти з альтернативними підходами, показати сильні та слабкі сторони. Вирішенню проблеми розвитку творчої сутності людини, пізнавальної діяльності та комунікативної активності, впровадження принципу гуманізації освіти, що забезпечує організацію навчального процесу та повноцінність сучасного якісного навчання із вивченням народних традицій, звичаїв, історії України, пропагування ідей добра, людяності, справедливості, честі допомагає студаktivне заняття [8].

На студаktivних заняттях відбувається не тільки процес засвоєння знань, а спільна діяльність студента і викладача. Коренем такого заняття замість опіки стає співдружність, у ході якої майбутній фахівець виступає як суб'єкт діяльності, спрямований на розвиток творчих здібностей, оволодіння знаннями на основі внутрішньої потреби. Брати участь у навчальному процесі як суб'єкт студент зможе в тому випадку, коли буде здатний самостійно знаходити шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти активність і ініціативу та усвідомлювати власні дії.

У процесі співдружності викладача й студента відбувається активний процес переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності. Підвалинами студаktivного заняття є дії студента, в процесі реалізації яких виявляється система засвоєння загальнонаукових понять, детальний і поступовий розгляд теми. Викладач не пояснює, не навчає, а аргументує діяльність студента, спрямовану на аналіз змісту матеріалу, на узагальнення принципів побудови тих чи інших дій у процесі підготовки професійно й

культурно орієнтованої особистості, яка має світоглядний потенціал, здатність до професійної, інтелектуальної та соціальної творчості, усвідомлює необхідність навчання, самовиховання, самореалізації, самоствердження, самовдосконалення, спрямованих на гармонійну взаємодію особистості із соціальним середовищем, умовами розвитку, що змінюються, на усвідомлення та прояв особистісної стратегії поведінки.

У чому ж виявляється науковий зміст студактивного заняття? По-перше, через проектування навчально-виховного процесу та свідомого засвоєння знань студентами, індивідуальний пошук і власну творчу діяльність студента з дотриманням схеми: дидактичне завдання і його творче виконання – основа технології навчання. По-друге, на відміну від традиційних методичних розробок, які рекомендувалися викладачам, студактивне заняття – це проект навчально-виховного процесу у ВНЗ, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента з урахуванням розвитку його рис характеру та індивідуальних можливостей (студент виступає у ролі викладача). По-третє, суттєвою ознакою студактивного заняття є процес визначення та обґрунтування мети, яка розглядається у двох аспектах:

1) об'єктивного контролю, якості засвоєння програмного матеріалу студентами,

2) розвитку особистості майбутнього фахівця в цілому.

По-четверте, через розкриття взаємозв'язку структури і змісту, гармонійне поєднання всіх елементів педагогічної системи у діяльності, де виховний процес реально виступає педагогічним явищем, який впливає на розвиток особистості майбутнього фахівця з формування:

- а) трудових рис,
- б) інтелектуальності,
- в) професійної майстерності,
- г) морально-етичних якостей.

Щоб кожний спеціаліст своєю працею сприяв розквіту Батьківщини в українській системі виховання стало традицією формування в підростаючого покоління таких етичних цінностей, як любов до своєї країни, рідного краю, рідної землі, родини. Підтвердження цього знаходимо в працях Г.Сковороди, М.Грушевського, М.Костомарова, Г.Данилевського, Т.Шевченка та ін.

Основне завдання викладача ВНЗ – не втратити те велике національне надбання, що має надзвичайний цінний результат, виховний процес так організувати, щоб не провокувати, а нівелювати деструктивні якості особистості, звести до мінімуму нижчі прояви людської природи: байдужість, бездуховність, зневажання етичних норм суспільства, лінощі, нетолерантність тощо.

Кожне заняття у ВНЗ має нести великий виховний потенціал. Викладач має завжди пам'ятати, що людина формується на своєму родовому корені. Найскладнішим є завдання домогтися засвоєння студентом цілісних характеристик навколишнього соціально-культурного середовища, навчити людей жити разом, допомогти їм перебудувати існуючий взаємозв'язок дер-

жави й етносів у свідому солідарність, досягти розуміння й потреби в самовихованні й самовдосконаленні протягом усього життя, виконання свого людського та громадянського обов'язку. Націю визначають цілісність поколінь минулих, сучасних і майбутніх. Таку цілісність підтримують, передусім, народні традиції. Завдяки їм зберігається національна мова, релігія, звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все те, що створює обличчя народу, що відрізняє його від інших. Українці мають усі підстави пишатися тим, що їхня Батьківщина не раз переживала дні сили і слави, мала легендарних героїв, мужньо переносила найважчі випробування, коли гинули не сотні чи тисячі, а мільйони її дочок і синів. І потім, як та казкова пташка Фенікс, відроджувалась, виростала з пожарищ і руїн, виховувала нові покоління закоханих у рідну землю лицарів правди і волі. Ми можемо гордитися тим, що Україна ніколи не поневолювала інші народи, а лише захищала себе від ласих на чуже добро. Юним треба знати про тих, хто в ім'я найвищого священного обов'язку, в ім'я любові до своєї Вітчизни не пошкодував свого життя, захищаючи нашу мирну землю і синє море. В основі почуття обов'язку лежить усвідомлення відповідальності за свої вчинки перед самим собою, близькими та іншими людьми. Кожний студент повинен розуміти, що тільки тоді Батьківщина буде багата і квітуча, коли всі її сини і дочки будуть щоденно працювати для досягнення цієї величної, святої і справедливої мети. Досить вдало про це написав Юрій Воропай:

„Хліб Землі моєї – провініт батьків,
Хліб Землі моєї – ласка матерів,
Хліб землі моєї – слово золоте,
Це життя людського сходження круте,
Із якого завжди починається день.
Хліб – це пісня вічна серед всіх пісень” [9].

В очах студентів після цих слів спалахують іскорки захоплення працьовитістю батьків. У такий спосіб творчість викладача, думка, втілена в художнє слово, запалює вогник студентської працьовитості. Багато студентів записали ці рядки на першій сторінці конспекту.

Вирішальним чинником у підготовці висококваліфікованих спеціалістів є особа викладача, його ідейно-науковий, психологічно-педагогічний та методичний рівні. Внутрішнє багатство людини, її гуманність, пристрасність у шуканні наукової істини, захоплення своїм предметом, уміння володіти методикою активізації інтелектуальних сил – ось ті риси, які невидимо впливають на студентів і викликають зустрічні почуття вдячності, любові до науки, бажання всього себе віддати благу свого народу і країни. Водночас не можна бути байдужим до зовнішності викладача. Пристойний зовнішній вигляд, стриманість одягу, манер, жестів завжди становили ознаку доброго тону, а це настроює студентів на повагу до вихователя, створює добрий настрій, сприяє підвищенню продуктивності праці.

Рідна мова – це святиня, життя основа. Рідна мова – найперша, найголовніша і найнеобхідніша умова реалізації національної системи виховання.

Рідною мовою людина мислить, прилучається до духовності свого народу, мріє, виявляє себе в творчості, завдяки їй стає власне людиною, творцем неповторної особистості. Завдяки рідній мові ми поєднані зі своїм народом, є краплинкою крові в його жилах, одухотворені його подихом. Якщо викладач не вміє вибрати зі скарбниці мови ті слова, які необхідні для включення в навчальну діяльність на занятті, ефективності не буде. Краса методичної дії в слові.

Успіху у виховній діяльності досягає той, хто володіє мистецтвом комунікації. Дослідження показали, що практичний курс ефективної комунікації у виховній роботі забезпечує:

1. Тверде визначення мети спілкування.
2. Вміння слухати, створювати сприятливий емоційний тонус, що зумовлює стосунки доброзичливості, щирості, взаємодопомоги, взаємоповаги та ін.
3. Забезпечення задоволення від навчання, від взаємовідносин з одногрупниками, викладачем.
4. Введення естетичних аспектів в організацію праці, наукове упорядкування естетично значущих моментів (використання музичних мелодій, сприймання творів живопису, літератури, вічно живої краси природи, естетики поведінки тощо).
5. Мистецтво сказати „ні”.
6. Відсутність педагогічних вимог, що спрямовані на заборону, і збільшення позитивно-орієнтованих.
7. Швидка перебудова діяльності і вибір словесних дій у несподіваних ситуаціях.

У практиці роботи сучасних ВНЗ виникають складні проблеми, пов'язані з підвищенням ефективності організації навчально-методичного процесу, коли молоді викладачі недостатньо озброєні методикою спілкування із студентами, мають малий багаж психолого-педагогічних знань. Нинішнім викладачам стає зрозуміло, що вимоги щодо формування особистості майбутнього фахівця безперервно зростатимуть, відповідно будуть постійно оновлюватися технології навчання. Сьогодні забезпечити якість навчально-виховного процесу викладачам допоможе студактивне заняття. Це заняття не є чимось винятковим і надзвичайним. Воно доступне кожному викладачеві і кожному студенту. На цьому занятті корені співдружності живлять саморозвиток і самоствердження особистості студента, його активність, оптимізм, творчість. Цей корінь закладений в студента генотипно. Завдання викладача запалити цей генотипний код красою слова при вивченні кожного предмета.

А як же фундаментальний предмет при підготовці фахівців за багатьма спеціальностями – вища математика? Чи може вона захопити подих, стати поезією життя, а не сухою прозою? Як вона сприяє прогресові людства, як допомагає сьогодні майбутньому спеціалісту – червоною лінією проходить на студактивних заняттях при вивченні всього курсу вищої математики.

Центр всієї навчально-виховної роботи на заняттях має бути спрямований на студента. Викладач виявляє в студентів зацікавленість, прагнення до самореалізації його природних сил, власної ініціативи і творчості у виконанні дій, викликає естетичні почуття.

Почуття – це особлива форма ставлення студента до дійсності, що зумовлене їх відповідністю чи невідповідністю потребам особистості. К. Ушинський підкреслював, що ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття: в них чути характер не окремої думки, а всього змісту душі та її ладу.

Формування почуттів полягає в тому, щоб замість байдужого ставлення до важливих тем програм з вищої математики, викликати позитивний емоційний стан. Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки недоступні слову. Так при вивченні теми „Системи лінійних рівнянь” звучить декілька секунд музика Баха і слова про те, що гарна музика – дар боже-ствених звучань, вона будується зі строгим додержанням форм. У фугах Баха, як і при розв’язанні систем лінійних рівнянь, закладена строга послідовність. У цій послідовності – істотне джерело їх вражаючої сили. Так і в строгій послідовності математичних побудов є своя внутрішня музика, своя краса – жар холодних формул. Але як розуміння структури музики вимагає музичної культури, так і переживання краси математики вимагає культури математичної.

Кращому усвідомленню теми „Декартова система координат” допомагає аналіз коротких слів з глибоким змістом, висловлені Рене Декартом про те, що в математичних науках є вельми вправні винаходи, здатні принести велику користь, задовольняючи любов до знань, полегшуючи всі ремесла і скорочуючи працю людини.

Висока культура збагачує взаємини з студентами діловим, мажорним, життєрадісним настроєм. На емоційному фоні розквітає здатність відчувати один одного серцем, спостерігати, як студент внутрішньо зростає, самовдосконалюється. Збагаченню життєвого і соціального досвіду студентів, розумінню актуальних проблем сучасності, надзвичайно складних і суперечливих часто допомагають висловлювання видатних математиків.

Студактивне заняття відкриває в студента нове, прекрасне, формує віру в свої можливості, розвиває стійкі потреби систематичного спілкування зі студентами. Спираючись на сукупність підходів, що склалися в сучасній науці, основні компоненти вміння спілкуватись, на які слід орієнтуватись викладачеві, такі:

- наявність стійкої потреби систематично спілкуватися зі студентами в найрізноманітніших сферах,
- емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування,
- продуктивний вплив спілкування на інші складники діяльності,
- наявність здібностей до здійснення комунікації, комунікативних навичок і умінь.

Знання правил мовленнєвого етикету і обов’язкове їх дотримання є за-

порукою успіху. Психологи довели, що висока працездатність потребує регулярного відпочинку, коротких перерв у роботі – це основа загального правила економії часу. Мовленнєвий етикет позначений рисами національної самобутності, він пов'язаний з традиціями кожного народу, його історією, культурою. І хоча в сучасному світі діють загальноприйняті, універсальні правила, існують і відмінності у проявах етикетної мовленнєвої поведінки людей різних національностей. До всіх особливостей національного етикету слід ставитися з повагою, їх варто знати, так само, як скажімо, мистецтво та інші культурні надбання народів, що населяють нашу планету. Власні дослідження показали, що високий ефективний потенціал і стійкий робочий стан забезпечує хвилинний зв'язок з мистецтвом. Наприклад, силу слова в професійній діяльності, вміння спілкуватися допомагає зрозуміти уривок з оповідання А.Чехова „Грач”, де йде діалог людини з птахом:

„Я. – Говорят, что, вы, грачи, живёте очень долго. Вас, да ещё щук естествоиспытатели ставят образцом необыкновенного долголетия. Тебе сколько лет?

Грач. – Мне 376 лет.

Я. – Ого! Однако! Нечего сказать, пожил! ... Мне и стыдно и обидно за тебя, глупая птица! Прожил на свете 376 лет, а так же глуп, как и 300 лет тому назад. Прогресса ни на грош!

Грач. – Ум даётся Г. человек не многолетием, а воспитанием и образованием. ... Да-с Г. человек! Я живу 376 лет, но ни разу не видел, чтобы грачи воевали между собой!... Мы не обираем друг друга, ... не клеветаем” [10].

Мовні прийоми, які використовуються у спілкуванні – це гнучкий інструмент, який здатний створювати різноманітні комунікативні ефекти. Іноді найпростіша зміна синтаксичної конструкції, вживання якої-небудь частки, відповідне інтонуювання можуть так змінити тональність висловлювання, що його зміст сприйматиметься зовсім інакше. Потенційні можливості нашої рідної мови, фольклору, народних традицій викладачу необхідно знати так само добре, як знає він свій фах. Відомо, наскільки неефективними бувають повчання, категоричність, моралізаторство, менторський тон. Уникнути цих проявів можливо саме завдяки використанню мовленнєвих засобів, які допомагають яскраво, влучно передати думку, правильно оцінити відповідь, щиро похвалити, коректно висловити свою незгоду тощо.

Дотепний гумор і дошкульна сатира належать до тих духовних витворів, які ніколи і ніде не старіють. Здавня славиться своїм гумором український народ. Веселе слово і жартівлива дія, дотепна українська усмішка не тільки допомагають у спілкуванні, а й розширюють уявлення про духовну культуру народу, несуть заряд оптимізму, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Таким чином, виховний процес центрується навколо особистості. Слід готувати людину до необхідності самовиховання протягом життя. Викладач не пояснює, не навчає, а аргументує діяльність студента, виявляє зацікав-

леність, прагнення до самореалізації його природних сил, викликає естетичні почуття. Замість опіки, співдружність на студактивному занятті сприяє розкриттю творчого та духовного потенціалів студента, розвитку національної самосвідомості, вихованню любові до рідного краю, патріотичному становленню громадян держави України, спонукає до активізації процесу самопізнання та самовдосконалення. Реалізація викладачами результатів наших досліджень і практичних заходів з формування почуттів, комунікативних здібностей з використанням мовленнєвого етикету, народних традицій, звичаїв, мистецтва, гумору, дошкульної сатири та ін. забезпечить інтегрованість навчальних і виховних процесів, сприятиме становленню особистості, самовихованню і саморозвитку майбутніх фахівців.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку вважаємо дослідження виховних стратегій під час підготовки спеціалістів за дистанційною формою навчання.

Література

1. **Вища освіта в Україні.** Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К., 2003.
2. **Андрущенко В.П.** Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К., 2005.
3. **Белова Л.О.** Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики. – Х., 2004.
4. **Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. - Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін. – К., 2003.**
5. **Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000.**
6. **Ніколаєнко С.М.** Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К., 2005.
7. **Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоевої. – К., 2001.**
8. **Олексенко В.М.** Інноваційні підходи в організації навчальної діяльності майбутніх інженерів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків, 2005. – № 3. – С. 32 – 41.
9. **Охтирськими стежками.** Поезії. – Суми, 1992.
10. **Чехов А.П.** Грач // Полн. собр. соч. – М., 1946. – Т. 4.

УДК 37.013.001.7

О.О. Харченко

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНА ОСВІТА

Актуальність проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, ефективність діяльності вищого навчального закладу з фахової підготовки висококваліфікованих конкурентноспроможних спеціалістів значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрун-

туються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Значний внесок у розробку методології і теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларінім, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему педагогічної інноватики розглядали такі вчені як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та інші.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити поняття педагогічної технології, охарактеризувати інноваційний напрямок розвитку освіти та показати особливості використання інноваційних технологій у вищій школі.

Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, зорієнтованої на інтеграцію у світо-вий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці.

Стрімкі зміни в політичному, соціально-економічному житті країни вимагають не менш радикальних змін в реорганізації системи вищої освіти. Для сучасного періоду переходу до нової системи вищої освіти в Україні характерний пошук шляхів оптимізації навчального процесу з метою підвищення якості підготовки фахівців. Темпи розвитку вищої школи висунули перед викладачами ряд проблем, вирішення яких має бути спрямоване на підвищення ефективності навчання студентів, підготовку фахівця вищого рівня професійної компетентності з притаманними йому критичністю мислення, мобільністю знань, гнучкістю в їх застосуванні. Всі зазначені завдання вищої освіти можливі за умови використання нових освітніх технологій.

Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору, їх призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування і планування, передбачення результатів, а також визначення відповідних стандартів.

Стратегічний напрямок розвитку української освіти – це її гуманізація, яка істотно змінила навчальний процес, поставила в його центрі студента, його духовний світ, уподобання, творчий потенціал. Майбутній спеціаліст повинен володіти певними якостями, зокрема:

- самостійно набувати необхідні знання, вміло застосовуючи їх на практиці для розв'язування на-зрілих проблем;
- критично мислити, вміти бачити труднощі й шукати шляхи їх подолання;
- грамотно працювати з інформацією;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах;
- самостійно працювати над розвитком свого інтелекту, культурного і мовного рівня.

Сформувати вказані якості студента допомагають інноваційні освітні технології.

Сьогодні у педагогічній літературі міцно ввійшло поняття педагогічної технології. Існують різні погляди на розкриття цього поняття:

- Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві (Тлумачний словник) [1,2].

- Педагогічна технологія – сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Безпалько) [2,28].

- Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, засобів, прийомів навчання, засобів виховання; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Лихачов) [2,28].

- Педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети (М. Кларін) [2,28].

- Педагогічна технологія – це модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача (В. Монахов) [1, 2].

- Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з використанням комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти (ЮНЕСКО) [2,28].

На думку М Кларіна у вітчизняній педагогічній науці поняття педагогічна технологія поєднано з навчальним та виховним процесом, тоді як у зарубіжній літературі воно обмежене сферою навчання

Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, поняття „педагогічна технологія” в освітній практиці вживається на трьох ієрархічних супорядних рівнях [2,29]:

- **Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень:** загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: вона включає сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

- **Методичний (предметний) рівень:** предметна педагогічна технологія вживається у значенні „часткова методика”, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в рамках одного предмета, групи, викладача (методика викладання предметів; методика навчання; методика роботи викладача, вихователя).

- **Локальний (модульний) рівень:** локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, технологія повторення та контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.).

Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкін, вважають, що будь-яка педа-

гогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [2, 30—31]:

– **Концептуальність.** Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

– **Системність.** Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

– **Можливість управління.** Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів та методів з метою корекції результатів.

– **Ефективність.** Сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти.

– **Відтворюваність.** Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами.

Аналізуючи стан сучасної освіти, можна стверджувати, що сьогодні існує два напрямки її розвитку – традиційний та інноваційний, що спирається на врахування реальних змін у характері запиту суспільства до особистості.

Педагогічна інноватика – це вчення про створення педагогічних новацій, їх оцінку, освоєння педагогічним співтовариством і використанням та застосуванням на практиці [3,6].

Слово *інновація* має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. В педагогічній інтерпретації *інновація* означає нововведення, що поліпшує хід і результат навчально-виховного процесу.

Стратегія інноваційної освіти передбачає системну організацію управління навчально-виховним процесом. Намагаючись узагальнити відомості про інноваційну освіту, можна вказати такі її основні характеристики:

1. Особистість викладача чи організатора освітнього процесу, як і раніше, виступає в ній як провідний елемент, але при цьому змінюється його позиція щодо студента і самого себе. Викладач виступає не лише як носій предметно-дисциплінарних знань та інформації, він не тільки зберігає норми та традиції, але й допомагає в становленні та розвитку особистості студента. Змінюється характер управлінських дій: замість авторитарної влади стверджується позиція демократичної взаємодії, співтовариства, допомоги, уваги до ініціативи студента, до становлення і розвитку його особистості. Змінюється й позиція студента, який переорієнтовується з результату засвоєння, з отриманої відмітки на активну взаємодію з викладачем та своїми сокурсниками.

2. Зміна функцій знань, які засвоюються у ВНЗ, та способів організації процесу їх засвоєння. Знання сьогодні стало величезною силою, яка дає можливість зайняти гідне місце в сучасній культурі та цивілізації. Процес

його засвоєння перестає носити характер рутинного запам'ятовування, репродукції й організується в різноманітних формах пошукової діяльності як продуктивний творчий процес.

3. Висунення на перший план соціальної природи будь-якого навчання та розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми навчання, спільну діяльність, на багатоманітність форм взаємодії, міжособистісних стосунків та спілкування [4, 55-56].

Таким чином, використання інноваційних технологій викладачами можливе за таких умов:

- формування нового стилю управління, нової особистісної позиції викладача та нового змісту організації навчально-виховного процесу;
- формування нового типу аналітичного і разом з тим проектно-конструктивного мислення, що допомагає уявляти картину навчально-виховної ситуації в динаміці всіх її складових;
- формування нового діалогічного стилю комунікативної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних міжособистісних взаємин, що спрямовані на спільну побудову проектів та програм (їх реорганізацію в ході здійснення), що забезпечують функціонування та взаємодію всіх компонентів навчально-виховної ситуації.

Проте необхідно вказати на особливості використання інноваційних технологій:

- основний акцент робиться на організацію активних видів пізнавальної діяльності студентів;
- викладач виступає в ролі педагога-менеджера та режисера навчання, що здатен запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання, а не лише передає навчальну інформацію;
- навчальна інформація використовується як засіб організації пізнавальної діяльності, а не як мета навчання;
- студент виступає в ролі суб'єкта діяльності поряд з викладачем, а його особистісний розвиток виступає як одне з головних освітніх завдань [4, 64—66].

Отже, використання інноваційних педагогічних технологій значною мірою вирішує проблему індивідуалізації навчально-виховного процесу, дає змогу своєчасно здійснювати педагогічне коригування, формувати достатньо високий рівень знань та вихованості молоді, що навчається.

Література

1. **Ігнатенко М.** Сучасні освітні технології // Математика в шк. – 2003. – №4. – С.2–6.
2. **Педагогические** технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д., 2002.
3. **Дичківська І.** Педагогічна інноватика: сучасний погляд // Дошкільне виховання. – 2002. – №8. – С.6–9.
4. **Чернилевский Д.В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2002.

А. Предик

ШКІЛЬНА ОЦІНКА ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження полягає в тому, що проблема шкільної оцінки лише на перший погляд видається формальною і поверховою щодо процесу навчання. Саме тому вона вже не одне століття цікавить учених, хвилює учнів (студентів) та їх батьків. Над її вирішенням працювали і продовжують займатися нею як окремі вчені та педагоги-практики, так і цілі наукові інституції. Зрештою, це підтверджують дослідження В.Полонського, Ш.Амонашвілі, А.Липкіної, В.Сухомлинського, О.Савченко, Т.Бережинської та інших. І все ж на сьогодні в даній проблемі невирішених аспектів більше, ніж достатньо. І один, чи не найважливіший з них, – вплив оцінки (і оцінювання) на мотивацію пізнавальної діяльності учнів початкової школи, в якій закладаються основи творчої праці школярів, формуються уміння і навички її здійснення.

Мета статті – на основі аналізу теоретичних надбань вітчизняної і зарубіжної науки та практичного досвіду вчителів виявити стимулюючі функції оцінки (й оцінювання) в формуванні і розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Відомо, що професійна педагогічна діяльність учителя реалізується в процесі навчання, який являє собою взаємопов'язану діяльність педагога та учня (відповідно викладання та учіння), має певну структуру та зміст, характеризується систематичністю і виявляється в конкретних результатах (О.Савченко). У структурі даного процесу самостійним етапом виступає оцінювання навчальних досягнень школярів, яке забезпечує певний зв'язок (зворотній) у системі взаємодії „вчитель-учень”. Зміст зворотного зв'язку полягає в отриманні вчителем інформації на кожному з етапів процесу навчання про рівень результатів діяльності учнів відповідно до попередньо поставлених цілей і завдань.

О.Савченко цілком аргументовано наголошує, що „контроль, перевірка та оцінка результатів навчання – невід'ємні елементи навчально-виховного процесу, без яких неможливо уявити повний цикл педагогічної взаємодії між учнем і вчителем” [7, 122]. Розуміння процесу навчання саме як складної динамічної системи взаємодії вчителя та учнів зумовлює багатогранність його результатів. Звідси випливає, що оцінювання стосується як навчальних досягнень молодших школярів, ефективності методів і прийомів навчання, які використовуються на уроці, так і діяльності системи початкової освіти в цілому.

Контрольно-оцінний компонент, як відомо, є складовою навчального процесу, ефективність якого залежить від чітко спланованого та вміло орган-

ізованого контролю й оцінки. Саме тому шкільна оцінка знань викликає інтерес науковців, учителів, батьків та й, зрештою, учнів, що проявляється в одних у вигляді вимоги відмовитися від оцінок узагалі; в інших – у бажанні вдосконалити традиційну систему оцінок за допомогою нових форм; у третіх – в прагненні обрати різнобальну систему оцінювання (десятибальну як у Білорусії, Молдові, двадцятибальну – у Франції, 100-бальну – у школах країн Заходу).

Гостроту означеної проблеми, неоднозначне розуміння сутності та різноманітне ставлення до шкільної оцінки засвідчує визначення різними авторами її сутності, змісту, функцій, ролі у навчальній діяльності учнів.

Б.Ананьєв, зокрема, стверджував, що „без оцінки їх (учнів), тим більше педагогом у педагогічному процесі, людина не може по-справжньому усвідомити свій власний вчинок у всіх його зв'язках і наслідках, у всіх його об'єктивних результатах. Відсутність оцінки є у такому разі найгіршим виявом оцінки, оскільки цей вплив не орієнтує, а дезорієнтує, не позитивно стимулює, а депресує об'єкт, спонукає людину будувати власну самооцінку не на основі об'єктивної оцінки, в якій відображені справжні її знання, а на основі досить суб'єктивних тлумачень, натяків, напівзрозумілих ситуацій у поведінці педагога і учнів” [2].

В.Сухомлинський з цього приводу слушно зазначав: „Я далекий від намірів взагалі вигнати оцінку із шкільного життя. Ні, без оцінки не обійтись”. І далі так пояснив свою позицію: „Відсутність оцінки для дитини незрівнянно більша біда, ніж двійка. У свідомості дитини утверджується думка: „якщо у мене ще немає оцінки, значить, я ще не попрацював як слід” [8].

Подібну точку зору на дану проблему висловив і В.Полонський: „Оцінка знань учнів у тій чи іншій формі є необхідною частиною навчального процесу” [6].

Досить своєрідну позицію щодо оцінювання навчальної діяльності молодших школярів займає Ш.Амонашвілі. Спираючись на свій багаторічний педагогічний досвід, він пише: „Оцінки, з одного боку, замінюють прямі мотиви учіння (пізнавальні мотиви – *А.П.*) другорядними (мотиви, що знаходяться за межами навчальної діяльності – *А.П.*), а, з іншого, створюють у процесі навчання нервозність, страх, неприязнь до вчителя. Можна примусити до учіння, заставити вчитися, але не можливо примусити до пізнавальної активності, заставити бути захопленим у процесі пізнання. Радість, яка переживається в самому процесі пізнавальної діяльності або після її завершення, є важливим джерелом мотивації пізнавальної активності. Якраз вона – та радість і покидає школяра, коли його навчальна діяльність скеровується за допомогою оцінок” [1].

Таку ж позицію щодо оцінки займає і Л.Фрідман: „Головні протиріччя і недоліки існуючої системи контролю і оцінки навчальної роботи в учнів показують, що ця система, успадкована нами з попередніх часів, давно застаріла і вимагає заміни” [11].

Наявне розмаїття поглядів на шкільну оцінку в психолого-педагогічній теорії і практиці спонукає до більш детального аналізу даної проблеми.

Для розуміння сутності контролю і оцінки знань, їх місця у навчальному процесі необхідно попередньо проаналізувати структуру навчальної діяльності вчителя та структуру і організацію навчальної діяльності учнів.

Як слушно стверджував Л.Фрідман, навчальна діяльність вчителя (ми згодні з даною точкою зору) складається з трьох компонентів:

а) мотиваційного (вчитель підкреслює важливість вивчення тієї чи іншої теми, її місце в системі уроків, формулює цілі і задачі вивчення нового матеріалу, окреслює мінімальний обсяг знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти, визначає зміст домашньої самостійної роботи на весь період вивчення теми);

б) операційно-пізнавального (учні засвоюють знання, уміння, що входять у зміст даної теми, використовуючи різноманітні методи і засоби навчання; учитель здійснює контроль, оцінку і корекцію навчальної праці школярів);

в) контроль-оцінювального (на цьому етапі здійснюється узагальнення вивченого матеріалу і підведення підсумків роботи учнів з даної теми, проводиться підсумковий контроль і оцінка навчальної діяльності кожного школяра у виконанні плану вивчення визначеної теми) [11].

У концепції навчальної діяльності учнів В.Давидова і Д.Ельконіна виділяються наступні компоненти цієї діяльності: усвідомлення учнями навчальної задачі, виконання навчальних дій, здійснення ними операцій контролю і оцінки. Для підвищення ефективності процесу навчання і формування навчальної діяльності школярів кожний із цих компонентів повинен бути спеціально відпрацьований. Несформованість хоча б одного з компонентів веде до деформації навчальної діяльності, зниження ефективності навчального процесу.

Як бачимо, в навчальній діяльності вчителя і в структурі пізнавальної діяльності учнів контроль (самоконтроль) і оцінка (самооцінка) виступають як складові цих видів діяльності, що дає підстави для твердження про те, що продуктивність навчального процесу значною мірою визначається їх сформованістю.

Розуміння того, що контроль і оцінка є необхідними компонентами навчального процесу, здавалось би виключає будь-які дискусії і сумніви стосовно їх доцільності у навчанні. Однак, як засвідчує аналіз, у процесі трансляції теоретичних моделей, концепцій, технологій у шкільну практику відбувається або деформація їх основних ідей, або вони взагалі відкидаються через непродуманість механізму трансляції, неготовність учителів до їх засвоєння, або у процесі їх реалізації вчителі вносять щось своє, що докорінно змінює первинну ідею новації.

І хоча проблема оцінки сприймається у суспільстві неоднозначно, самі учні виступають за те, щоб оцінка займала належне їй місце у шкільному житті. Це підтверджують і результати наукових досліджень. Зокрема, за даними А.Липкіної, 98 % опитаних учнів початкових класів зацікавлені в тому, щоб їх навчальна діяльність оцінювалась учителями. Цей факт дослідниця пояснює так: „Людина, яка працює, має потребу у певному ставленні до того, що вона робить, тобто, щоб результати її праці оцінювались. Найбільшу потребу відчуває вона у схваленні і позитивній оцінці. Її дуже засмучує негативна оцінка. Але цілком виводить із ладу, діє гнітюче і паралізує бажання працювати байдужість – коли її праця ігнорується, не помічається” [5].

До подібного висновку про роль оцінки як фактора, що стимулює інтерес до навчання, прийшли і зарубіжні дослідники: „Заохочувані учні досягають значно більших успіхів порівняно з тими, кого ніяк не заохочують” [5].

Якими б не були погляди учених і педагогів-практиків на проблему шкільної оцінки, вона, згідно сучасних державних нормативних документів, надійно утвердилась у шкільній практиці, зокрема й початкової ланки освіти, і тому завдання педагогічної громадськості полягає у тому, щоб виявити найбільш сприятливі умови реалізації 12-бальної шкали оцінювання для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, оскільки саме в цей період формуються основи творчої, самодостатньої особистості.

Підкреслимо, що оцінювання навчальних досягнень – це специфічний вид професійної діяльності вчителя, що має свою особливу структуру. Для її аналізу звернемося до категорій діяльнісного підходу, суть яких розкрита у працях О.Леонтьєва та С.Рубінштейна.

У психологічній структурі діяльності виявлено взаємозв'язок таких компонентів: мета діяльності (передбачення майбутнього результату), мотив діяльності (те, заради чого людина прагне до реалізації мети), предмет діяльності (об'єкт, шляхом перетворення якого досягається мета), способи і засоби досягнення мети (дії та операції, уміння та навички). Особливу роль у процесі діяльності відіграють знання людини, усвідомлення нею особистісної та суспільної значущості даного виду діяльності.

Урахування цих теоретичних положень дало можливість дослідникам визначити основні етапи процесу оцінювання навчальних досягнень молодших школярів:

1. Визначення мети оцінювання в її зіставленні з попередньо заданими цілями процесу навчання. Всі цілі між собою взаємопов'язані і реалізуються комплексно, водночас, окремі з них домінують у тій чи іншій ситуації, що пов'язано зі специфікою об'єктів оцінювання.

2. Встановлення об'єктів оцінювання в конкретній педагогічній ситуації. Об'єктом оцінювання можуть бути власне предметні знання у формі фактів, уявлень, понять, правил, знання про способи виконання дій, уміння

як реалізація засвоєних знань у практичній діяльності, творча діяльність учнів (її зміст, етапи реалізації та результати), емоційно-ціннісне ставлення учнів до навколишньої дійсності.

3. Добір загальних критеріїв оцінювання визначених об'єктів на основі аналізу вимог програм та нормативних документів.

4. Конкретизація об'єктів та критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів відповідно до специфіки власне предметного змісту.

5. Співставлення реальних результатів із раніше поставленими цілями процесу навчання на основі визначених критеріїв та встановлення рівня їх взаємовідповідності (високий, достатній, середній, початковий).

6. Вибір ефективних форм та видів педагогічної оцінки: оцінка-бал чи оцінне судження (усне чи письмове).

7. Повідомлення оцінки учням.

Кожен із названих видів діяльності у структурі процесу оцінювання має бути засвоєний майбутнім учителем на рівні професійного вміння. Тому важливим завданням професійно-педагогічної підготовки є формування готовності майбутнього вчителя до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів як складної, цілісної, інтегративної характеристики особистості, що забезпечує ефективність підготовки та реалізації даного процесу [3].

Навчання – це не така легка праця, коли прочитав, вислухав пояснення навчального матеріалу і все зрозумів, засвоїв і застосував на практиці. При цьому оцінка навчальної праці учня без урахування вікових особливостей неможлива. Дослідження психологів і спостереження педагогів засвідчують, що учні 1-5 класів прагнуть заслужити насамперед похвалу старших. Підліток (11—15 років) хоче отримати схвалення ровесника, показати себе з кращого боку, самоутвердитися. Старший школяр (16—17 років) опирається на самооцінку, він схильний аналізувати ситуацію, успіхи і невдачі, шукає правду в житті, має свій ідеал, переконання, світогляд. Він не терпить приниження своєї гідності. Отже, виховні функції оцінки для учнів різного віку різні. Чим старший учень, тим пагубніша для його навчальної мотивації несправедлива оцінка [4, 56].

Як відомо, критеріями оцінки якості навчальних досягнень є: оволодіння уміннями, навичками самостійної самоосвітньої роботи; наявність пошуково-дослідницьких елементів в учнівській діяльності; активність, цілеспрямованість, воля до досягнення мети в оволодінні глибокими, міцними знаннями; уміння застосовувати свої знання в поясненні явищ природи і соціального побуту в суспільстві; успішне практичне і теоретичне засвоєння програми профільного навчання і т.д.

Оцінка, сприйнята учнем як справедлива і така, що не суперечить його позитивним уявленням про себе, справляє великий позитивний вплив на всю його навчальну діяльність і поведінку, на формування особистості. Вона

стимулює діяльність, орієнтує на пошук, регулює поведінку, формує характер і виховує волю для досягнення мети у житті. Виховна функція оцінки свідомо спрямовується педагогами на формування в учнів почуття успіху, впевненості у своїх силах. Більшість досвідчених учителів, як засвідчує наш аналіз, прагне до того, щоб оцінка була механізмом формування зацікавленості у підвищенні якості пізнавальної діяльності і джерелом радості [4, 57].

Отже, за таких умов оцінка виступає не засобом примусу, а стимулом до пізнання і успішного навчання.

Ефективність оцінки зростає, якщо учень внутрішньо погоджується з нею. Адже, як відомо, учень здійснює оцінки своїх знань (під час опитування, при виконанні письмових, контрольних робіт) паралельно з учителем. Як свідчать дослідження, дуже часто оцінка учня і оцінка вчителя не співпадають. Характерно, що чим гірше вчиться учень, тим рідше він погоджується з учительською оцінкою. Так, якщо серед школярів, які добре навчаються, співпадання вчительської оцінки і власної складає 46 %, то серед посередньо встигаючих таке співпадання складає лише 11 %. Неспівпадання власної оцінки з учительською у посередньо і слабо встигаючих учнів засвідчує неадекватність їх самооцінки, переоцінку власних пізнавальних можливостей.

Незгода з учительською оцінкою досить часто призводить до прихованого або і відкритого конфлікту, в процесі якого учні оспорожують справедливість оцінки.

У процесі оцінювання навчальної діяльності молодших школярів слід брати до уваги наступне: в одних випадках оцінка виступає як цифрове (бальне) втілення знань учнів, яка фіксує рівень їх навченості; в іншому випадку оцінка – це процес оцінювання, який втілюється у розгорнутому словесному оцінювальному судженні. Отже, оцінка виражається і в балах, і у вербальній (мовленнєвій) формі. Однак у практиці вчителів нерідко спостерігаємо таку картину: спершу вчитель виставляє бальну оцінку і лише потім коментує її. Це загалом не правильно. Більше того, якщо коментарі мають стислий, згорнутий характер. Адже смисл коментування оцінки, тобто оцінного судження учителя, полягає, по-перше, в указівці на найбільш типові помилки в навчальній діяльності учня, по-друге, у стимулюванні інтересу до навчання, відкритті перспектив перед ним, а, по-третє, у забезпеченні згоди учня з висловленою йому оцінкою. При цьому слід брати до уваги мудрі настанови В.Сухомлинського, який стверджував: „Слово вчителя, насамперед слово, звернене до розуму, серця, душі вихованця, і обставини, створювані в колективі, в спільній праці, у взаємостосунках дітей з дорослими, – все це переконує людину в тому, що вона – творець, господар праці, і від неї самої, від її волі, наполегливості, працьовитості залежить виявити себе, розкрити свої задатки, сили, здібності, талант” [10, 465]. Такий підхід зумовлений тим, що з перших кроків навчання найважливішим елементом знань і засобом

контролю учіння дитини має стати володіння словом, відображення в думці і слові реального довкілля, рівень перетворення слова в інструмент дитячої творчості, пізнання всіх його відтінків. Якщо слово втрачає свою дійову силу, якщо учень тільки заучує, засвоює чужі і не творить власних думок, підкреслює В. Сухомлинський, існує небезпека його перетворення на пасивного спостерігача у процесі навчання і зведення функції контролю за навчальною діяльністю до простої перевірки сформованості відтворювальної здатності.

В.Сухомлинський вважав, що в процесі оцінювання різних категорій учнів важливо враховувати їхню специфіку. Під час опитування слабовстигаючих дітей не слід показувати дитині, що її виділяють у класі і створюють для неї особливі умови. Це принижує гідність і не дає змоги пережити радість перемоги над собою. Водночас учитель-мислитель має будувати технологію опитування дитини таким чином, щоб застрахувати її від випадкових і недоречних помилок, непомітно надаючи більшу за обсягом допомогу, повторюючи незрозуміле запитання, уповільнюючи темп опитування тощо. Ці та інші прийоми вчителя дають йому змогу створити умови, за яких у невстигаючої дитини може поступово сформуватися радість пізнання, радість успіху, бажання знати, що надалі супроводжуватиме її розумову працю [9, 8].

Такий підхід особливо важливий у початковій школі, коли закладаються основи формування учня-мислителя і оцінка відіграє особливу роль у забезпеченні успіху в навчальній діяльності. "Сфера інтелектуального життя у дитячому віці тісно зливається зі сферою моральною, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка прикрість (проте тільки до того часу, поки серце не призвичається і не задерев'яніє, але тоді вже не може бути й мови про якийсь порятунок", – пише В.Сухомлинський. З огляду на це, основне завдання вчителя він вбачав у тому, щоб „... постійно розвивати в дітей позитивне почуття задоволення учінням, щоб з того почуття виник і утвердився емоційний стан – пристрасне бажання вчитися” [9, 7].

Отже, пошуки нових підходів і прийомів удосконалення контрольної оцінювального компонента навчальної діяльності продовжуються. І, напевно, будуть знайдені такі форми, які підсилять навчальні, виховні і стимулюючі функції контролю і оцінки знань учнів. Але пошук нових форм не виключає необхідності вдосконалення традиційної, апробованої десятиліттями системи контролю й оцінки навчальних досягнень школярів. Система оцінок у вигляді балів, не зважаючи на свої недоліки, досі не знайшла собі гідної заміни. Водночас традиційна система оцінки має ще багато резервів і далеко не вичерпала своїх можливостей. На їх пошук і необхідно спрямувати наукові пошуки в цій галузі педагогічної теорії і практики.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С.36–41.

2. **Ананьєв Б.Г.** Избранные психологические труды: В 2-х т. –Т.2. – М., 1980.
3. **Бережинська Т.** Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів як компонент професійної діяльності вчителя // Школа першого ступеня: теорія і практика: Зб. наук. пр. / Переяслав-Хмельницький держ. пед. інститут ім. Г.Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип.7. – С.143–147.
4. **Долгунов В.** Школьная отметка: средство принуждения или стимул к познанию? // Директор школы. – М. – 2004. – №6. – С.55–57.
5. **Липкина А.И.** Самооценка школьника. – М., 1976.
6. **Полонский В.М.** Оценка знаний учащихся. – М., 1981.
7. **Савченко О.Я.** Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К., 1999.
8. **Сухомлинский В.А.** О воспитании. – М., 1975.
9. **Сухомлинський В.О.** Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів // Вибрані твори: В 5 т. – Т.5. – С.7-16.
10. **Сухомлинський В.О.** Людина – найвища цінність // Вибрані твори: В 5 т. – Т.5. – С.446–472.
11. **Фридман Л.М., Волков К.Н.** Психологическая наука – учителю. – М., 1985.

УДК 378.147 : 255. 582

Р. В. Паращук

ЩОДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗВ'ЯЗКУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У період перебудови економічної, соціальної й духовної сфер людської діяльності наше суспільство об'єктивно зацікавлене у тому, щоб молоде покоління, кожна людина не тільки була вихована у дусі творчого ставлення до праці, але й опанувала досвідом творчої діяльності, була здатною до творчості. Розвиток творчих здібностей тих, хто навчається, зокрема, слухачів військових ВНЗ, справедливо розглядається як одне з головних завдань, що стоять перед державною освітою.

Мета статті – розглянути проблему використання активних методів навчання у професійній підготовці фахівців зв'язку Державної Прикордонної Служби України. Завдання статті: розглянути вимоги до рівня загальної підготовки фахівця зв'язку Державної Прикордонної служби України, запропонувати основи оптимального проведення навчального процесу.

Торкаючись творчої діяльності, звичайно виходять із загальноприйнятого визначення творчості як виду діяльності людини, результатом якого є ідеальний або матеріальний продукт, що має новизну й суспільну значимість, цінність [1;2]. В основі педагогіки оволодіння досвідом творчої діяльності лежать продуктивні методи навчання й, зокрема, проблемний підхід до навчання. Використання проблемного підходу за останні роки у вітчизняній педагогіці дозволило накопичити певний досвід з формування в студентів і слухачів здібностей до творчості [3—9].

Відзначаючи складність проблеми розвитку творчих здібностей тих, кого навчають, І.Лернер зазначає, що досвід творчої діяльності не можна передати розповідями про нього й творчу діяльність учених і винахідників, його не можна передати й зразками творчої діяльності, здійснюваної на очах тих, кого навчають. Не можна тому, що, поки студент не залучений у процес творчої, пошукової діяльності, він цим досвідом не опанує. Отже, для розвитку творчих здібностей слухачів необхідно включити їх у спеціально організований навчальний науково-пізнавальний процес, що є моделлю (зліпком) наукового процесу пізнання. Навчальний науково-пізнавальний процес у навчанні виступає як імітація реального процесу наукового пізнання. У навчанні необхідно створювати пізнавальні ситуації, які могли або повинні були мати місце у науці й техніці.

Розглянемо вимоги до рівня загальної підготовки фахівця зв'язку Державної Прикордонної служби України, які повинні:

- мати цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються у живій і неживій природі, розуміти можливості сучасних наукових методів пізнання природи й володіти ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, що мають природничо-науковий зміст і виникають при виконанні професійних функцій;

- володіти культурою мислення, знати його загальні закони, бути здатним у письмовому й усному мовленні правильно (логічно) оформити його результати;

- уміти на науковій основі організувати свою працю, володіти інноваційними комп'ютерними технологіями;

- уміти використати методи вирішення завдань на визначення оптимальних співвідношень параметрів різних систем;

- бути здатним в умовах розвитку науки й соціальної практики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, до аналізу своїх можливостей, уміти здобувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології;

- розуміти сутність і соціальну значимість своєї майбутньої професії, основні проблеми дисциплін, що визначають конкретну галузь діяльності, бачити їхній взаємозв'язок у цілісній системі знань;

- бути здатним до проектної діяльності в професійній галузі на основі системного підходу, вміти будувати й використовувати моделі для опису й прогнозування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;

- бути здатним поставити мету й сформулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій, уміти використати для їхнього вирішення наукові методи;

- бути методично й психологічно готовим до зміни виду й характеру своєї професійної діяльності, роботі над міждисциплінарними проектами.

Навчальна діяльність у військовому ВНЗ повинна розглядатися не стільки як репродуктивна, відтворююча, скільки як продуктивна, творча, у ході якої

слухач сам створює й освоює нові професійні знання й способи їхнього одержання. Предметом цієї діяльності повинні служити не об'єкти й знання про них, а досвід суб'єкта, перетворений у навчанні по лінії доповнення його новими знаннями й уміннями, а знання при цьому виступають засобами зміни досвіду суб'єкта. Досвід слухача при цьому виступає як знання про об'єкти дійсності, дії і операції їхнього перетворення при вирішенні різних предметних і професійних завдань.

Оптимальне проведення навчального процесу передбачає комплексне застосування методів і засобів навчання, за допомогою їхнього раціонального сполучення. Оптимальне сполучення методів відіграє важливу роль у процесі навчання. Так, розмаїтість методів навчання підключає до засвоєння знань усі види почуттєвого сприйняття – і зорове, і слухове, що робить сприйняття більш ефективним, забезпечує активне сприйняття навчального матеріалу слухачами, з різними типами пам'яті й розумової діяльності, активізує їх пізнавальну діяльність, дозволяє щонайкраще врахувати специфіку різних розділів змісту навчального матеріалу, дозволяє їм найкраще розкрити свої здібності.

Визначимо основні вимоги до вибору оптимального сполучення методів навчання:

- необхідність урахування головних завдань навчання, які реалізуються на даному етапі заняття й виявлення тих методів, які найбільш ефективно ці завдання вирішують. Наприклад, якщо в ході навчання слухачів основам дифракційних явищ на перший план ми висуваємо завдання розвитку у них самостійного мислення, то цьому й будуть присвячені методи, що обираються нами, а також їхні сполучення;

- необхідність урахування специфіки змісту даного матеріалу. Наприклад, чи є можливості організувати проблемно-пошукове навчання з урахуванням складності й характеру розкриття того або іншого конкретного змісту;

- урахування індивідуальних здібностей слухачів і ступеня їхньої підготовленості.

Вибору методів передують конкретизація змісту навчального матеріалу, поділ його на логічно завершені дози, визначення пріоритетних форм навчальної роботи, які будуть використані при вивченні кожної дози навчального матеріалу. При виборі методів навчання необхідно враховувати, що немає універсального методу навчання, тому так важливий вибір оптимального сполучення різних методів. Визначальне значення при виборі сполучень методів мають цілі й завдання навчання.

Рішення про вибір методів навчання може відбуватися у такій послідовності:

- словесних, наочних і практичних методів;
- індуктивних і дедуктивних методів;
- репродуктивних і пошукових методів;
- методів управління викладача й самостійної роботи слухачів;

- стимулювання й мотивації слухачів;
- контролю й самоконтролю.

Так, за І.Ильясовим [10], для проектування навчального процесу як основа класифікації методів навчання приймається дидактичне завдання, тобто методи навчання повинні бути розділені на групи, що забезпечують організацію пояснення матеріалу з його відпрацьовуванням, контролем засвоєння й далі за ознакою репродуктивності-продуктивності й т.д. Іншими словами, методи навчання підрозділяються, насамперед, на методи пояснення, відпрацьовування й контролю. Методи пояснення репродуктивні: метод повідомлення готового знання шляхом інформаційного повідомлення, проблемного викладу змісту матеріалу й дедуктивного виведення. До продуктивних методів пояснення можна віднести метод пояснення шляхом організації евристичного пошуку, побічно керованого викладачем.

Методи відпрацьовування розрізняються за ознаками довільності або мимовільності, наявності або відсутності поетапності зміни засвоюваних знань і дій, за формою й іншими параметрами. До методів відпрацьовування відносяться: відпрацьовування шляхом завчання, відпрацьовування у вправах, поетапне відпрацьовування.

Вибір методів пояснення матеріалу визначається їх загальною порівняльною характеристикою. Ефективність методів навчання, у свою чергу, визначається можливістю досягнення за їхньою допомогою цілей навчання, а також витратами часу й зусиль з боку викладачів і слухачів. При поясненні основними цілями навчання будемо вважати досягнення високого рівня засвоєння досліджуваного матеріалу, тому тут найбільш ефективними можна вважати методи повідомлення готового знання шляхом інформувального й проблемного викладу. Але для помітного розвитку логічних і творчих умінь більш доцільними, безсумнівно, є методи дедуктивного виведення й евристичного пошуку. Таким чином, для пояснення матеріалу повинні застосовуватися всі наявні методи, але в різних сполученнях і відповідно до умов ситуації. Вибір методів навчання є одним з найважливіших елементів технології процесу навчання. Залежно від провідного завдання на даному етапі навчально-виховного процесу вибирають провідний метод або сукупність декількох методів.

Оптимальне проведення навчального процесу передбачає комплексне застосування методів і засобів навчання, шляхом їхнього раціонального сполучення. У навчальному процесі нами використовувалися наступні методи пояснення: дедуктивного виведення, проблемного викладу, частково-пошуковий метод; методи відпрацьовування матеріалу: поетапного відпрацьовування з використанням тестових завдань, самостійної роботи слухачів під керівництвом викладача; методи контролю: поточний контроль (звіт про виконану лабораторну роботу), рубіжна контрольна робота з використанням рейтингової оцінки.

Так, використовуючи частково-пошуковий (евристичний) метод навчан-

ня, матеріал для вивчення дифракційних явищ ми ділимо на кілька частин, які перебувають у тісному взаємозв'язку й послідовно змінюють один одного: вивчення фокусування хвиль при відбитті в рамках теорії зон Френеля; строгий підхід до вивчення теорії фокусування дзеркал; строгий підхід до фокусувальної дії лінз.

Дослідницький метод навчання головним чином використовується при виконанні лабораторних робіт, у яких пропонуються розроблені по-різному рівневі завдання, що дозволяють врахувати індивідуальні особливості слухачів і рівень їхньої підготовки.

Важливим етапом у розвитку творчих здібностей слухачів є створення проблемних ситуацій. Типологія навчальних проблем повинна відбивати основні протиріччя базисної науки. З погляду наукового пізнання у фізиці можна виділити, наприклад, протиріччя між новою й старою теорією, протиріччя нового емпіричного факту сформованому понятійному концептуальному апарату й ін. В.Разумовський відзначає, що проблемна ситуація виникає при неузгодженості логічної концепції, що склалася у свідомості того, хто навчається, з дійсним взаємозв'язком явищ у навколишньому світі. Наукова творчість містить у собі також перехід від теоретичних передумов до реального втілення їх у матеріальному продукті, що часто пов'язується з науковим відкриттям або винаходом [11].

Теоретичний матеріал, залежно від рівня складності, викладається за допомогою академічної лекції, лекції з використанням проблемного діалогу, безпосередньо в процесі проведення практичного або лабораторного заняття. На вступній лекції вирішується завдання пробудження й розвитку інтересу слухачів до досліджуваного предмета, формування мотивації до пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Психологи стверджують, що інтерес новизни виникає там, де нове може вступити у зв'язок з минулим досвідом. Процес мислення виникає лише при певному ступені неузгодженості між засвоєними й засвоюваними знаннями, що відповідає деякій одиниці, обумовленій творчими можливостями й рівнем розвитку суб'єкта. „Власне, тільки у цьому відносно вузькому діапазоні неузгодженості й можливий процес мислення, що приводить до виявлення проблемної ситуації”, – відзначає О.Матюшкин [12].

Досліджуючи питання активізації навчання у ВНЗ, Н.Зверева зазначає, що лектор дає спрямованість процесу навчання, закладаючи його наукову й світоглядну основу, розкриваючи логіку навчального предмета, його суспільну й практичну значимість, а також формуючи інтерес до професії. Головним недоліком традиційної лекції є пасивність тих, хто навчається [13]. Тому на підставі наведених психолого-педагогічних закономірностей ми приймаємо як оптимальний метод проведення лекцій метод проблемного викладу матеріалу.

За твердженням Н.Зверевої, умови виникнення проблемної ситуації

полягають у тому, що, по-перше, в результаті виявленого тими, хто навчається, протиріччя у них виникає інтелектуальне утруднення й, по-друге, стан інтелектуального утруднення супроводжується порушенням пізнавальної активності. Далі, на практичних заняттях, при наявності у тих, кого навчають, стійкої зацікавленості до вирішення проблеми, їх знайомлять із логічною схемою курсу, за допомогою якої з'ясовується склад проблеми й послідовність у досягненні проміжних цілей, що приводить до успішного вирішення проблеми у цілому. Провідним завданням тут є розвиток логічного мислення тих, хто навчається. Практичні заняття передбачають рішення професійно-орієнтованих завдань. Для помітного розвитку логічного мислення найбільш прийнятним ми вважаємо метод керованого евристичного пошуку.

Далі, протягом інформаційних лекцій при поясненні нового матеріалу ми використовуємо методи: проблемного викладення, інформуючого викладення, дедуктивного виведення, які дають слухачам деякі загальні положення, основні принципи й пропонують їм самим винести з них більш конкретні відомості про об'єкти. Наприклад, при поясненні сутності методу векторних діаграм викладач пояснює загальні принципи цього методу, а слухачі під керівництвом викладача, використовуючи метод дедуктивного виведення, записують і креслять амплітуду прийнятої хвилі для парного й непарного числа зон Френеля.

При відпрацьовуванні вивченого матеріалу на практичних заняттях нами використовувався комплекс методів, відібраних відповідно до розв'язуваних дидактичних завдань. Так, для закріплення вивченого матеріалу й контролю рівня засвоєння застосовувалися тестові завдання, що містять ряд питань, розташованих у порядку зростання їхнього рівня складності, а для здійснення контролю виконання лабораторних робіт використовувалося усне опитування кожного слухача. Відпрацьовування нової теми на практичному занятті здійснювалося за допомогою сполучення проблемного викладення з наступною самостійною роботою слухачів під керівництвом викладача, що дозволяло вирішувати провідне дидактичне завдання цього етапу: розвиток практичного компонента технічного мислення тих, кого навчають.

Лабораторні роботи спрямовані на одержання навичок і вмінь майбутньої професії, а самостійна робота організується як на практичних заняттях, так і в процесі виконання лабораторних робіт, найчастіше це вирішення нестандартних професійно-орієнтованих завдань. Традиційно навчальний фізичний експеримент з хвильової оптики включає дослідження різних явищ лише в оптичному діапазоні хвиль. Досвід роботи зі слухачами – фахівцями радіотехнічного профілю показує, що знання, уміння й навички, придбані ними, стають більше міцнішими і різнобічними, якщо лабораторний практикум комплексний, де сполучаються експериментальні дослідження фізичних явищ одночасно у двох діапазонах хвиль – оптичному й радіофізично-

му. Комплексний лабораторний практикум дозволяє значно розширити коло досліджуваних фізичних явищ; досліджувати такі хвильові явища, які важко, а часом і неможливо, експериментально спостерігати в оптичному діапазоні хвиль. Широта явищ, досліджуваних експериментально, дозволяє запропонувати слухачам ряд творчих завдань.

Провідним дидактичним завданням наших занять ми вважаємо формування оперативності мислення, тобто здатності бачити особливість ситуації й актуалізувати ту галузь знань, що відповідає умовам, що склалися. Отже, вибір методів пояснення матеріалу визначається двома основними цілями: забезпечення розуміння змісту знань про об'єкти й дії; забезпечення умов для розвитку логічних і творчих технічних здібностей тих, кого навчають.

Для досягнення першої мети найбільш ефективними є методи повідомлення готового знання шляхом інформуючого й проблемного викладення, включаючи й дедуктивне виведення. Розвиток логічного мислення досягається при використанні методів дедуктивного виведення й евристичного пошуку. Однак, використання останніх вимагає більших тимчасових витрат і зусиль із боку викладача й самих слухачів. Головним є метод евристичного пошуку, він виконує важливу роль у створенні умов розвитку продуктивного мислення.

Література

1. **Гальперин П.Я.**, Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С.80–84.
2. **Максименко С.Д.** Генезис существования личности. – К., 2006.
3. **Будний Б.Є.** Теоретичні основи формування в учнів системи фундаментальних фізичних понять: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1997.
4. **Доміньський О.С.** Організація технічної творчості студентів вищих навчальних закладів у галузі радіоелектроніки: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 1999.
5. **Євдокимов О.В.** Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків., 1997.
6. **Іллюшко В.В.** Навчальний фізичний експеримент у формуванні творчої активності учнів на уроках фізики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1997.
7. **Краснопольський В.Э.** Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами компьютерной техники (на материале преподавания английского языка): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луган. гос. пед. ун-т им. Тараса Шевченко. – Луганск, 2000.
8. **Парубок О.М.** Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Автореф. дис. канд. ... пед. наук: 13.00.04. – Хмельницький, 2003.
9. **Смолюк І.О.** Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1999.
10. **Ильясов И.И.** Структура процесса

обучения. – М., 1986. 11. **Разумовский В.Г.** Методология совершенствования преподавания физики // Физика в школе. – 1988. – №3. – С.10–17. 12. **Матюшкин А.М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. 13. **Зверева Н.М.** Как активизировать обучение в вузе? – Горький, 1989.

УДК 371.134:7

Т. В. Філатьєва

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЛЯ

Кардинальні зміни в суспільстві дають імпульси оновлення й освітнього простору. За останні сім років зріс попит дитячо-юнацького контингенту на додаткові освітні послуги. За цей період значно підвищилась кількість бажаючих відвідувати художні школи, музичні, спортивні, хореографічні ансамблі, туристсько-краєзнавчі гуртки, станції юних натуралістів, екологів тощо. В останні роки спостерігається „мода” на мистецьку освіту, адже актуальним стало виховання творчої, духовної, ініціативної особистості. В дослідженнях М.Бахтіна та В.Біблера поняття „людина мистецтва” трактується як особистість духовно-моральна, центрована на цінності національного мистецтва, здатна до співтворчості, співтворення, до діалогу й створення „творів” мистецтва.

У зв’язку з такими інноваційними процесами зростає кількість позашкільних навчально-виховних закладів, а питання підготовки спеціальних кадрів до роботи в них залишається не розв’язаним. Відсутність спеціалізованої підготовки кадрів для системи позашкільля спричиняє той чинник, що в позашкільних установах працюють фахівці з базовою педагогічною освітою (працівники інших освітніх галузей), з базовою непедагогічною освітою (фахівці в галузі мистецтва, обслуговування, сільського господарства, інженерно-технічного профілю), фахівці, які не мають професійної освіти або знаходяться в процесі її отримання (студенти вищих навчальних закладів або випускники позашкільних закладів освіти, які отримали допрофесійну підготовку за профілем).

Уведення до навчальних планів вищих художньо-педагогічних закладів освіти дисципліни „Педагогіка позашкільних закладів освіти” частково розв’язує проблему, що склалася. Студенти, які прослухали зазначений курс, мають уявлення про особливості організації навчально-виховного процесу в позашкільних закладах освіти. Ситуація, що склалася, вимагає розробки показників професійної готовності студентів мистецьких спеціальностей до педагогічної діяльності в позашкільних навчально-виховних закладах.

Мета статті – розробити критерії готовності студентів мистецьких спец-

іальностей до професійної педагогічної діяльності в галузі позашкільної додаткової освіти; розкрити поняття „готовність”, „професійна діяльність”, „студенти мистецьких спеціальностей”.

Питання професійного становлення особистості можна розглянути в різних наукових аспектах.

У рамках психології поняття „готовність” розглядається як психічний стан, здібності особистості до саморегуляції на різних рівнях психічних процесів, що створюють поведінковий фактор. Так, з позицій психологічної науки дане поняття досліджували Б.Ананьєв, Н.Левітова, Б.Ломов, В.Ядов, Л.Виготський тощо.

Педагогічна література трактує поняття готовності в ракурсі професійної підготовки майбутнього педагога. В межах педагогіки цей термін тлумачили В.Сластьонін, О.Абдулліна, К.Дурай-Новакова, В.Орлов та ін. Так В.Сластьонін роз’яснює готовність до педагогічної діяльності як сукупність особистісних якостей, що забезпечують високий рівень виконання функціональних обов’язків у професійно-педагогічній галузі. Вагому роль науковець приділяє професійній адаптації спеціаліста.

В.Орлов стверджує, що „професійне становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його громадському та особистому досвіді, тому опанування професії й розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення структур суб’єктивного досвіду” [1, 43]. Дослідник наголошує перш за все на психологічному становленні особистості педагога – усвідомленні себе в професійній галузі.

Готовність як сукупність психічних характеристик та професійних якостей майбутнього вчителя розглядається в наукових дослідженнях Г.Гільної, Л.Романенко, Г.Алфьорової та ін.

Синонімічним до поняття „готовність” іноді використовується „компетентність” як показник „готовності до виконання певної діяльності, спроможність використовувати набуті знання, вміння, навички в житті” [2]. Поняття естетичної компетентності виводить Л.Масол.

Щодо структури професійної готовності необхідно зазначити, що науковці визначають такі компоненти професійної готовності педагога, які стосуються певних видів його діяльності. Серед них:

- мотиваційна сфера, показником якої є ставлення до діяльності, професійного спілкування, мотиви творчої самореалізації, досягнення життєвих цілей тощо;
- когнітивна сфера спирається на прагнення до пізнання, прояв інтересу, зацікавленість пізнанням;
- змістовно-операційна сфера розкриває знання, вміння, навички майбутнього спеціаліста, що забезпечують функціонування педагогічної діяльності;
- комунікативна сфера містить здатності майбутнього вчителя організовувати рівноправні, доброзичливі стосунки з усіма учасниками освітнього процесу;

- емоційно-творча сфера ґрунтується на здатностях до творчої реалізації отриманих знань, умінь та навичок, індивідуального перетворення у своїй професійній діяльності існуючих методик, створення власного стилю педагогічної роботи на основі емоційного, виразного, артистичного втілення своїх педагогічних задумів [3].

Запропоновану схему структурних компонентів професійної компетентності можна застосувати щодо готовності педагога-позашкільника.

Поняття професійної готовності студентів мистецьких спеціальностей до педагогічної діяльності в позашкільних закладах не фіксується в психолого-педагогічній літературі взагалі. Тому основні показники готовності розроблятимемо, спираючись на функціональні обов'язки педагога-позашкільника, зазначені в Положенні про позашкільний заклад (від 6 травня 2001 р. № 433). Законодавство називає наступні обов'язки педагога-позашкільника:

- виконувати навчальні плани й програми;
- надавати знання, формувати вміння й навички з різних напрямів позашкільної освіти диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців;
- сприяти розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, фізичних якостей вихованців відповідно до їх задатків та запитів, а також збереженню здоров'я;
- визначати мету та конкретні завдання позашкільної освіти вихованців, вибирати адекватні засоби їх реалізації;
- здійснювати педагогічний контроль за дотриманням вихованцями морально-етичних норм поведінки, правил внутрішнього трудового розпорядку позашкільного навчального закладу, вимог інших документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу;
- дотримуватися педагогічної етики, поважати гідність вихованця, захищати його від будь-яких форм фізичного, психічного насилля; виховувати своєю діяльністю повагу до принципів загальнолюдської моралі;
- берегти здоров'я вихованців, захищати їх інтереси, пропагувати здоровий спосіб життя;
- виховувати повагу до батьків, жінки, старших за віком, до народних традицій та звичаїв, духовних і культурних надбань народу України;
- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну і політичну культуру;
- вести документацію, пов'язану з виконанням посадових обов'язків (журнали, плани роботи тощо);
- дотримуватися вимог статуту позашкільного навчального закладу, виконувати правила внутрішнього розпорядку та посадові обов'язки, брати участь у роботі педагогічної ради позашкільного навчального закладу;
- виконувати накази і розпорядження керівника позашкільного навчального закладу, органів державного управління, до сфери управління яких належить заклад [4, 71—72].

До студентів мистецьких спеціальностей відносимо випускників таких спеціальностей, як „Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво” (зі спеціалізаціями „Художня кераміка”, „Художній метал”, „Педагогіка та

методика середньої освіти”), „Хореографія”, „Культурологія”, „Кіно-, телемистецтво”, „Музична педагогіка” та інші, що мають напрям підготовки „Мистецтво” й спроможні здійснювати освітньо-виховну діяльність у системі позашкілля.

Професійна діяльність педагогів-позашкільників має ряд специфічних показників, серед яких можна визначити наступні: здатність до самостійної розробки навчально-методичного забезпечення, уміння виявляти й аналізувати інтереси й потреби вихованців, здібності для заохочення неорганізованого дитячого колективу. Адже склад груп в позашкільних закладах відрізняється такими специфічними рисами як різновіковість, різнорівневість здібностей, соціальний стан тощо. Тому досить актуальним є питання розробки критеріїв готовності майбутніх педагогів-позашкільників до професійно-педагогічної діяльності в системі позашкілля.

Науковці запевняють, що людина спроможна реалізувати покладені на неї функції, якщо „самостійно усвідомить смисл життя й невпинно вдосконалюватиме свою свідомість і професійні якості, своє ставлення до світу й самої себе” [1, 43]. Таким чином, визначимо критерії готовності випускника мистецької спеціальності до професійної педагогічної діяльності в позашкільному навчально-виховному закладі. До таких критеріїв віднесемо когнітивну, мотиваційно-ціннісну й поведінкову готовність.

Когнітивні якості педагога-позашкільника визначають рівень професійної компетентності, обсяг знань, необхідних для реалізації навчально-виховного процесу в системі позашкілля. Отже, педагог-позашкільник повинен знати:

- предмет освітньої галузі, що реалізується;
- традиційні методи та форми у системі позашкілля;
- сучасні технології навчання та способи їх реалізації у рамках позашкільної освіти;
- психологічні особливості різних вікових категорій вихованців та психологічні чинники розвитку творчих здібностей людини;
- особливості організації навчально-виховного процесу в позашкільних закладах;
- нормативні документи, що забезпечують організацію навчально-виховного процесу в позашкільному навчально-виховному закладі;
- соціально-педагогічні функції позашкільного закладу, забезпечувати їх реалізацію;
- методи організації професійної й початкової професійної підготовки дітей в позашкільному закладі.

Поведінкова готовність, або поведінкові якості вихователя позашкільного закладу освіти, окреслюють особливості педагогічної культури та самовдосконалення. Педагог-позашкільник повинен уміти:

- організувати будь-яку творчу діяльність серед вихованців;
- прищеплювати вміння й навички у певній професійно-творчій галузі;
- вести індивідуальну роботу з урахуванням особистісних і вікових особливостей;

- сприяти розвитку творчих особистісних здібностей вихованців, створювати умови для застосування їх творчого потенціалу;
- реалізувати соціально-педагогічний потенціал власної діяльності, який виявляється в реалізації цілей соціального становлення дітей у процесі опанування ними певного профілю діяльності (формування соціальної активності; грамотності; розвиток індивідуальних якостей дітей, необхідних для їх успішної соціалізації тощо);
- встановлювати зв'язки зі школою, вести роботу з батьками;
- підтримувати обдарованих і талановитих вихованців, у тому числі й дітей з фізичними вадами;
- надавати психолого-педагогічну підтримку (засобами якої є дозування педагогічної допомоги; створення ситуації успіху й самовизначення; діагностика особистісного зростання кожного вихованця; взаєморозуміння й співтворчість між вихователем та вихованцем; уміння педагога прийти на допомогу вихованцю в момент осягнення ним нових і важких завдань самовизначення) та соціальний захист вихованцю;
- захопити вихованців наукою, мистецтвом;
- створювати проблемні ситуації, які вимагають самостійного творчого підходу до її розв'язання.

Мотиваційно-ціннісний показник готовності спирається на соціально-психологічний досвід сприйняття та спілкування з навколишнім світом, тобто здатність майбутнього вихователя до стосунків з оточуючим середовищем. Показниками мотиваційно-ціннісної готовності можуть бути:

- професійний інтерес, який ґрунтується на взаємодії інтересу до мистецтва та інтересу до педагогіки – розуміння мистецтва як засобу розвитку творчої особистості;
- характер потреб у навчально-виховній діяльності – виявляється в потребах засвоєння способів ненав'язливого залучення вихованця до творчого процесу;
- спрямованість особистості на співпрацю, співтворчість, діалог у педагогічному процесі;
- здатність контролювати свій емоційний стан у різних педагогічних ситуаціях, зважено керувати ними, спрямовуючи їх на досягнення поставленої мети;
- психологічна впевненість у власних професійних якостях (мотивація успіху).

Таким чином, під мотиваційно-ціннісною готовністю студентів до професійної педагогічної діяльності розуміємо їх спрямованість на процес і результат своєї діяльності. Зміст мотиваційно-ціннісного компонента готовності педагога-позашкільника ґрунтується на наукових уявленнях про мотивацію як структурну стійкість особистісно значущих мотивів і пов'язаних з ними ціннісних стосунків.

Готовність студентів мистецьких спеціальностей до професійної педагогічної діяльності в позашкільних закладах є сукупністю якостей спеціаліста, що забезпечує організацію процесу художньо-естетичного виховання

як цілісності, що містить у собі художньо-педагогічну діяльність, спілкування та предметно-естетичне середовище.

Отже, структура готовності майбутнього педагога-позашкільника до професійної педагогічної діяльності традиційно базується на мотивах і детермінуючих потребах особистості, що визначають постановку цілей педагогічних дій, прагнень до творчої самореалізації, до надбань практичних умінь і навичок, серед яких також навички управління емоційним станом.

Утруднення з визначенням основних критеріїв готовності випускників мистецьких спеціальностей становить той факт, що не зафіксовано жодного навчального закладу, який би готував спеціалістів до педагогічної діяльності в системі позашкілля. Отже, не існує документів, типу освітньо-кваліфікаційної характеристики, які б означили ключові позиції такої підготовки.

Перспективним залишається питання підготовки спеціальних кадрів до роботи в позашкільних навчально-виховних закладах. Подальшого дослідження потребує питання впровадження розроблених критеріїв у практику роботи вищих художньо-педагогічних навчальних закладів.

Література

1. **Орлов В.Ф.** Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 42 – 51.
2. **Методика** навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів /Л.М.Масол, О.В. Гайдамака, Е.В.Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х., 2006.
3. **Двойнина Г.Б.** Формирование готовности учителя музыки к организации пространства художественного воспитания учащихся.: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
4. **Книга** керівника позашкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. З.М.Рудакова, Л.М.Павлова. – Харків, 2006.

УДК 378.147

В. В. Тупченко

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ВИХОВАНOSTI ХУДОЖНЬОГО ІНТЕРЕСУ В ЗАГАЛЬНІЙ СТРУКТУРІ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серед проблем вищої освіти, які на сучасному етапі потребують невідкладного вирішення, першочерговою є проблема перебудови навчально-виховного процесу, відмова від традиційної авторитарної технології навчання і переходу в його здійсненні на засади демократизму і гуманізму, що виступає необхідною умовою особистісно орієнтованої освіти. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з таким її аспектом як педагогічна діагностика.

Над проблемою діагностики рівнів сформованості художнього інтересу працювали такі вчені, як С.Квятковський, Ю.Фохт-Бабушкін, Л.Нікольський,

О.Дем'янчук, Ю.Крупник, Ю.Шаров, О. Казанський, Л.Єнтіс, Є.Чухман, О.Семашко та ін. У своєму дослідженні ми спиралися на думку О.Рудницької про те, що при проведенні діагностування вихідних даних художнього розвитку, а після проведення експериментальної роботи одержаних кінцевих результатів, необхідно застосовувати науково обґрунтовані критерії художнього розвитку особистості, що дають змогу простежити динаміку педагогічного процесу, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему подальшої роботи в цьому напрямку [1,280].

Проблемою діагностування рівня художнього інтересу в різні часи займалися провідні педагоги, психологи, соціологи, але ми не знайшли спроб діагностики рівня вихованості художнього інтересу в студентів аграрного університету.

Мета статті – визначити рівень вихованості художнього інтересу та місце мистецтва у загальній структурі інтересів студентів аграрного університету.

Спираючись на положення про те, що інтерес є головним, центральним домінуючим мотивом навчання, пізнання [2,42; 3,26]. вважаємо необхідним дослідити сфери інтересів студентів, які необхідно брати до уваги під час визначення змісту навчання іноземної мови, під час планування предметів обговорення, проблем і ситуацій, які входять до складу її екстралінгвістичного компоненту.

Нами було виконано анкетування, в якому ми запропонували студентам відповісти на запитання щодо інтересів, яким вони віддають перевагу під час занять та у вільний час.

На основі отриманих даних ми можемо стверджувати, що естетичні, художні і загальнокультурні інтереси студентської молоді поступаються особистісним, професійно орієнтованим, прагматичним інтересам. Так, на питання назвати своїх улюблених поетів або письменників 22,6 % не відповіли зовсім, решта назвали тих, кого вони знають або про яких тільки чули. Серед названих поетів і письменників переважають ті з них, котрих вивчали у середній школі: Ч. Діккенс, У. Шекспір, Ф. Фіцджеральд, А. Конан-Дойль, Дж. Г. Байрон.

На питання анкети „Про кого з видатних музикантів і композиторів ви б хотіли дізнатися більше?” 60,3 % студентів відповіли, що цікавляться сучасними поп- і рок-виконавцями, і тільки 20,4 % хотіли б дізнатися більше про творчість Л. Бетховена, В.-А. Моцарта, Ф. Листа, П. Чайковського, Й. Баха. Результатами відповідей на аналогічне питання анкети відносно видатних художників були ще більш вражаючими: тільки 16,2 % хотіли б дізнатися більше про творчість Леонардо да Вінчі, Рафаеля, Ван Гога, Пікассо, а решта студентів зовсім нічого не відповіли. Таким чином, необхідно включати до навчальних матеріалів елементи культурних знань, знайомити студентів з творчістю відомих композиторів, художників з метою розширення їх кругозору, виховання художнього інтересу, підвищення рівня загальної і художньої культури, а також з метою активізації пізнавальної діяльності студентської молоді.

У зв'язку з метою нашого дослідження необхідно визначити індивіду-

альні особливості художніх суджень студентської молоді і той жанр живопису, як одного з груп образотворчого мистецтва, якому вони віддають перевагу. З цією метою ми використали „Методику 45. „Картинна галерея” [5,106]. Заздалегідь було відібрано 30 репродукцій картин чотирьох жанрів: 1) пейзажів; 2) портретів; 3) історичних і батальних картин; 4) картин на побутові теми. Оскільки проводився груповий експеримент, картини проектувалися на екрані. Кожному учаснику експерименту пропонувалося: 1) вибрати репродукцію, яка йому подобається більш за все і записати своє судження про неї; 2) вибрати картини в кожному з жанрів і записати про них свої судження.

Аналіз отриманих даних дозволив визначити, якому жанру віддає перевагу кожний студент і зробити висновки щодо переваг групи в цілому. Отже, 42,8 % студентів віддають перевагу пейзажним полотнам; 36,1% – портретам; 15,6% студентів віддають перевагу історичним і батальним картинам; 5,5% – картинам на побутові теми. Із особливостей картин, які привертають увагу, в більшості випадків була названа композиція. Також були з'ясовані ті особливості в кожному жанрі, які в першу чергу викликають художньо-естетичні почуття. В пейзажі це тема, яка конкретизується в сюжеті, в мотиві, образність, освітлення, колір і світло. Серед особливостей портретного живопису були названі ідейний задум, тема, яка конкретизується у зовнішності людини, колір і світло, виразність образів, атрибути. В історичних і батальних картинах особливостями, які викликають художньо-естетичні почуття, були названі тема, сюжет, композиційне рішення, ритмічна будова, колір і світло. У побутових картинах – це ідейний задум, тема, композиція, виразність образів, колір і світло, атрибути. Таким чином, в різних жанрах були названі практично одні й ті самі особливості, які викликають художньо-естетичні почуття. Отримані дані також дозволили визначити, що в художньому сприйнятті картин студентами переважає єдність почуття і думки. Той факт, що молоді люди спромоглися побачити красоту в самій дійсності, продемонстрували наявність розвинених смаків, інтересів, переваг, визначає їх здібність до художніх суджень.

Визначити і проаналізувати структуру інтересів студентської молоді в усій складності, різноманітності елементів і взаємозв'язків – завдання дуже складне. Спираючись на дослідження Є. Квятковського і Ю.Фохта-Бабушкіна, ми використали наступне групування інтересів: інтереси навчальні та інтереси у галузі дозвілля [6]. Для того, щоб проаналізувати взаємозв'язок цих галузей, загальним критерієм класифікації стала спрямованість інтересу студентів на певну галузь знань: нахили до точних наук і техніки, до природничих наук, до гуманітарних знань, зрештою, потреба у мистецтві.

Отже, ми з'ясовували привабливість, цінність мистецтва у порівнянні з технікою, природознавством і одночасно враховували, в якій галузі (навчальній, сфері дозвілля) інтерес виявляється. Відомо, що ці галузі є взаємодоповнюючими.

Одним з головних завдань ми вважаємо класифікацію студентів за принципом „цікавиться – не цікавиться мистецтвом”. Умовними позначеннями ми прийняли наступні: НН, НМ, ММ (Є.Квятковський, Ю.Фохт-Бабушкін).

Перша буква з двох відповідає сфері навчальних інтересів, друга – сфері дозвілля. Буква М кодує переважний інтерес до мистецтва, Н – переважний інтерес до чогось іншого: до техніки, спорту тощо (Таблиця 1).

Таблиця 1

Типи студентів за містом мистецтва в структурі їх інтересів (у %)

| Типи студентів | Економічний факультет | Будівельний факультет | Агрономічний факультет |
|----------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| НМ | 32,3 | 32,5 | 26,7 |
| НН | 63,4 | 61,5 | 68,2 |
| ММ | 4,3 | 6 | 5,1 |

Переважну більшість студентів можливо віднести до трьох типів: НМ, НН, ММ. Для студентів групи НМ характерним є точне (адекватне) реагування на потреби сучасного розвитку науки і культури. У студентів групи НН переважають випадкові інтереси, при небайдужості до мистецтва у вільний час ці студенти воліють обходитися без книг, кіно, театру тощо. Для групи ММ мистецтво стало єдиним і всезагальним захопленням.

Надані у таблиці дані про структуру інтересів мають узагальнюючий характер. Залишаються нез'ясованими співвідношення між різними „нехудожніми” інтересами і співвідношення між перевагами студентів усередині самого мистецтва. Отже, необхідно з'ясувати, що ховається за символами М, Н у кожній сфері прояву інтересів: навчання, дозвілля.

Почнемо з навчальних інтересів. Здійснивши опитування студентів І курсу економічного, будівельного і агрономічного факультетів, ми з'ясували, що у 65,2 % респондентів переважають інтереси до технічних, точних наук, перевагу природничим наукам віддають 16,1 % студентів. Мають інтерес до гуманітарних наук 11,2 %. Художні інтереси переважають у 7,5% студентів. Отримані дані ми приводимо у таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл студентів за типом інтересу (у %)

| | Економічний факультет | Будівельний факультет | Агрономічний факультет |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Інтерес до технічних, точних наук | 21,8% | 22,1% | 21,3% |
| Інтерес до природничих наук | 4,1% | 3,4% | 8,6% |
| Інтерес до гуманітарних наук | 6,2% | 2,9% | 2,1% |
| Художній інтерес | 3,4% | 2,7% | 1,4% |

Таким чином, перше місце посідає інтерес до технічних, точних наук, друге місце – інтерес до природничих наук, третє – інтерес до гуманітарних наук. Але це зовсім не свідчить про те, що ці групи студентів байдужі до літератури, музики, образотворчого мистецтва. Мистецтво їх цікавить менше. Для того, щоб з'ясувати, наскільки менше, необхідно зрозуміти художні інтереси, з'ясувати, чому віддають перевагу студенти в мистецтві.

Ми запропонували студентам назвати той вид мистецтва, який є особливо цікавим для них. Дані опитування наводимо в таблиці 3.

Таблиця 3

Розподіл інтересів студентів між видами мистецтва (у %)

| | Економічний факультет | Будівельний факультет | Агрономічний факультет |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Музика | 40,1 | 35,3 | 30,8 |
| Кіно | 33,8 | 42,4 | 40,3 |
| Театр | 22,7 | 20,7 | 20,1 |
| Література | 18,3 | 15,3 | 14,9 |
| Образотворче мистецтво | 10,1 | 12,3 | 8,9 |

Розрахунок зроблено від загальної кількості респондентів. У зв'язку з тим, що деякі студенти надавали декілька відповідей, сума відсотків перевищує 100.

З наведених даних ясно видно перевагу, яка віддається музиці і кіно (74,2 %). Відношення до театру у всіх респондентів приблизно однакове (21,2 %). Також спостерігається інтерес до літератури (16,2 %) і до образотворчого мистецтва (10,4 %). На нашу думку, низький інтерес до образотворчого мистецтва в студентів пояснюється тим, що, по-перше, рівень викладання цього предмету у середній школі доволі низький і, по-друге, складністю практичного знайомства з цим видом мистецтва (експозиції художніх музеїв небагаті, не часто відвідуються художні виставки).

Необхідно відзначити той факт, що відповіді про вид мистецтва, якому віддається перевага, лише поверхово відображають нахили студентів. Указуючи свій улюблений вид мистецтва, студенти називали, скоріше, „ідеальні” інтереси, і в цьому виборі значну роль могли відігравати різні обставини. Однак, ці кількісні показники інтересу до різних видів мистецтва дають можливість визначити загальні тенденції в художніх перевагах студентів.

Для того, щоб визначити якість художніх інтересів, студентам було запропоновано назвати ті твори літератури, музики, театру, кіно, образотворчого мистецтва, які їм сподобалися. Таке питання вимагало не тільки обізнаності, але й необхідності висловити своє ставлення до кожного виду мистецтва, виявити здібність до якісної характеристики художніх творів, до їх порівняння і оцінки. Тільки 20,3 % респондентів змогли назвати твори, які їм сподобалися, усіх п'яти видів мистецтва. Взагалі не відповіли 5,2 %

респондентів. Решта студентів відповідали вибірково, називаючи твори тільки деяких видів мистецтва. Таким чином, отримані дані дозволили оцінити якість художніх переваг студентів. Види мистецтва розмістилися у наступному порядку: література – 53,5 %, музика – 48,9 %, кіно – 47,5 %, театр – 44,8 %, образотворче мистецтво – 32,3 %.

Отже, перше місце в художніх перевагах посідає література. Це пояснюється тим, що історично склалися умови прилучення учнівської молоді до літератури: традиції виховання літературних інтересів у середній школі, система бібліотек тощо.

За літературою йдуть музика, кіно і театр. Різниця у відсотках між цими видами мистецтва дуже незначна. Останнє місце посідає образотворче мистецтво. Це можна пояснити тим, що в період навчання у середній школі учні отримували недостатньо інформації про цей вид мистецтва, мало уваги приділялося образотворчій грамоті, також, як правило, художні салони, виставки студенти відвідують не часто.

Зосередженість інтересів на мистецтві не є найважливішою передумовою для художнього розвитку студентів. Такою передумовою слугує широта інтересів, їх різнобічність. Недаремно помітно відстають ті, чий духовні запити поки що не склалися, і виділяються високим рівнем художнього розвитку ті, чий духовні запити більш зрілі і багаті. Ось чому основною умовою успішного художнього виховання виступає розвиток різноманітних духовних інтересів особистості, і, перш за все, широких гуманітарних інтересів.

Таким чином, ми маємо можливість зробити висновок про домінуючі інтереси студентів аграрного університету, і на цій основі необхідно організувати навчальну і виховну роботу таким чином, щоб підтримувати наявні інтереси, а також використовувати такі педагогічні технології, навчальні й автентичні матеріали, проблемні завдання і тексти, щоб поряд із формуванням стійкого пізнавального інтересу виховувати стійкий художній інтерес у студентів, стимулювати розумову й творчу активність, спонукати до роздумів, оцінок, суджень.

Література

1. **Рудницька О.П.** Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – Тернопіль, 2005.
2. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – В 2 т. – М., 1989. – Т.2.
3. **Изучение** мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М., 1972.
4. **Хоменко О.В.** Дослідження інтересів старших школярів у контексті змісту навчання англійської мови на старшому ступені середньої школи // Іноземні мови. – 1998. – №3. – С.3–5.
5. **Фридман Л.М.** Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя. – М., 1988.
6. **Исследования** художественных интересов школьников / Под общ. ред. Е.В. Квятковского, Ю.У. Фохт-Бабушкина. – М., 1974.

Л. Б. Нікіфорова

МІСЦЕ І РОЛЬ КОБЗАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, освіта “є засобом відтворення й нарощування інтелекту-ального, духовного потенціалу народу, ... дієвим чинником модернізації суспільства, зміцненням авторитету держави на міжнародній арені” [6, 4]. Належне виконання цих завдань можливе за умови модернізації насамперед самої освіти, ключовими позиціями якої мають стати такі принципи як відродження національно-культурних традицій українського народу, демократизація та гуманізація всього навчально-виховного процесу.

На сьогодні є очевидною необхідність нового погляду на кобзарство, а саме його емоційне осмислення, втілене у думах та історичних піснях, адже склалися нові умови життя, змінилася ладотональна й ритмічна основа сучасної музики, розвинулося музичне мислення. Важливо, щоби фольклорна спадщина розумілася не як щось архаїчне, а як природна і невід’ємна частина життя народу, як цілісне явище його духовної, моральної, естетичної та емоційної культури.

Мета статі – теоретично обґрунтувати та визначити місце і роль кобзарського мистецтва у формуванні емоційної культури особистості.

Результати дослідження дають змогу стверджувати, що кобзарське мистецтво, зокрема думи та історичні пісні, займають вагомe місце у процесі формування емоційної культури особистості. Воно виступає не тільки як носій духовних, соціальних, морально-етичних, історичних та героїко-патріотичних цінностей, а й як засіб виховного впливу на емоційну сферу особистості.

Формування культури емоційного життя особистості є однією з актуальних проблем у психології та педагогіці (В.Вілюнас, Л.Виготський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.). Великого значення вона набуває в сучасних умовах, коли різко змінюється соціально-психологічна ситуація життєдіяльності людини під впливом науково-технічного прогресу, перебудови організації основ освіти та виховання та зміни соціальних функцій суспільства.

Видатний педагог В.Сухомлинський зазначав: “Століття математики – яскравий крилатий вираз, але він не відбиває усієї сутності того, що відбувається у наш час. Світ вступає у сторіччя людини. Як ніколи ми повинні зараз дбати про те, що вкладаємо у душу людини” [7, 123-124].

Ц.Короленко, Г.Фролова стверджують, що виховання емоцій – це виховання людини. Вони відмічають, що “і у вихованні, і у навчанні сучасна педагогіка сьогодні все більше використовує емоційну сферу, впливаючи на уяву особистості, на її здатність до переживань, формуючи мотивацію і водночас

активну життєву позицію” [3, 174]. За думкою авторів, емоційно вихована людина – це “людина з тонкою організацією почуттів, збагаченим емоційним світом, душа якої повинна працювати над собою все життя” [3, 198].

У своєму дослідженні під емоційною культурою, ми будемо розуміти складну інтегративно-динамічну якість особистості, яка має передбачати щирість і свободу проявів емоційної сфери, її експресивність та адекватно проявляється як у внутрішньо-особистісній глибині, так і зовнішньо-поведінковій формі переживань.

Великого значення у процесі формування емоційної культури надається музичному мистецтву, а саме народній музичній творчості. Про вагоме значення народної музики, пісні писали у своїх роботах видатні композитори та педагоги: К. Стеценко, Я. Степовий, Ф. Колеса, П. Козицький, Я. Ревуцький, В. Шацька, М. Леонтович, В. Сухомлинський та інші.

Цінні ідеї черпаємо в педагогічній спадщині видатного українського педагога В. Сухомлинського, який вважав музику школою добра, школою формування людської душі. Через музику відкривається перед очима дітей краса навколишнього світу, душа рідного народу: “Мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і надії” [7, 187].

У нашій роботі акцентується увага саме на кобзарському мистецтві з усім спектром його жанрової характеристики як матеріалу для формування емоційної культури особистості.

Проблемам формування різних аспектів культури засобами кобзарського мистецтва присвячено багато педагогічних робіт та дисертаційних досліджень. Про роль кобзарського мистецтва у формуванні музичної культури сучасного школяра писали Г. Омельчук, М. Ординська, П. Дробот; український героїчний епос у вихованні моральної культури школярів розглядали К. Мандрик, Т. Мартинова, В. Голубченко, О. Гданська; процес формування естетичної культури школярів на народних музичних традиціях розкривали у своїх роботах І. Таран, В. Юцевич та інші.

Так, Т. Мартинова у своєму дослідженні розглядала вплив кобзарства на формування національної самосвідомості українців. Вона підкреслювала, що “кобзарська творчість, яка опрідметила в епічних образах фундаментальні риси самосвідомості етносу, протягом усього свого існування виступала важливим чинником формування національного світогляду, національного самоутвердження українського народу [5, 10].

Розглядаючи твори кобзарського мистецтва в контексті формування естетичної культури школярів В. Юцевич підкреслював, що “образи народного мистецтва, досконалі в естетичному відношенні та поєднують в собі яскравість і неповторність індивідуальної своєрідності” [10, 60].

О. Гданська у своєму дисертаційному дослідженні “Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів на матеріалі кобзарського мистецтва” зазначає, що “кобзарське мистецтво, будучи нерозривно пов’язаним з історією розвитку української культури і є однією з найважливіших її складо-

вих, пробуджує патріотичні почуття, національну свідомість українців, допомагає відродити забуті пласти народної культури, поглибити музичні пізнання, розвивати естетичну культуру суспільства” [1, 11].

Таким чином, проаналізувавши наукові роботи та дисертаційні дослідження, присвячені проблемам формування різних аспектів культури засобами кобзарського мистецтва, можна зробити висновок, що кобзарське мистецтво розкриває не тільки існуючі історичні, соціальні, духовні, культурні аспекти, а й має вагомий вплив на виховні процеси у свідомості особистості.

Історичні пісні і думи розкривають героїзм, силу і стійкість народу, його впевненість у перемозі над ворогом, глибокий патріотизм і любов до рідного краю. Вони активно впливають на формування духовних рис людей, збагачують їх моральні якості, виховують у них мужність і любов до Батьківщини.

Музична інтонація дум та історичних пісень збагачена особливим ритмом, динамічними відтінками, тембрами співочих голосів, що дозволяє більш тонко передати найрізноманітніші емоційні переживання, виражені у творі. Таким чином, на нашу думку, відбуваються процеси глибокого емоційного осмислення твору.

Треба відмітити, що такі моменти музичної виразності, як тембр, ритм, динаміка, ритмоінтонаційні та гармонічні засоби – є дуже важливими для формування в музиці тієї чи іншої емоції. Цей прийом дуже яскраво використовується саме у кобзарських думах.

Дослідник українського фольклору XIX – початку XX ст. композитор М.Лисенко наголошував, що уся суть та глибокий інтерес музики історичних дум полягає в їх музичній декламації. “Мелодекламація створює особливу атмосферу мінливої напруги, спонукає слухача схвильовано стежити за розгортанням сюжету. Кобзар посилює вплив на слухача, вдаючись до орнаментики – форшлагів, мордентів, оспівувань головних устоїв дрібними нотами. Для максимальної драматизації співці вдавалися до безпосередніх звукоемоцій – скриків, зойків, а інколи навіть спів міг перериватися справжнім плачем. Уся ця техніка має пряме призначення – збудити в душі слухача певний емоційний стан” [4, 30]. Все це говорить про те, що кобзарі надзвичайно глибоко входили в образ, щиро й безпосередньо переживали зміст думи, драматичні долі оспіваних героїв, що давало змогу викликати та формувати у слухача той чи інший емоційний стан.

Крім професійної майстерності кобзарі були наділені, як зазначає Ф.Колеса, “внутрішнім даром”, здатністю впливати на найглибші людські почуття і викликати колективний настрій, при якому могли б відкриватись певні культурні та універсальні істини [2, 319].

Протягом свого існування в репертуарі кобзарів переважали твори саме героїчної тематики, наприклад народні думи та історичні пісні: “Перемога під Корсунем”, “Про Білоцерківщину” та інші, де центральним героєм є повсталий народ, який віддано бореться проти національного поневолення, насильницького покатоличення. Страх, презирство, огида, гнів, горе, страждання – саме така емоційна палітра переживань втілена в цих думах.

Важливе місце посідають такі твори, як “Дума про вдову і трьох синів”, “Втеча трьох братів з города Азова”, “Буря на Чорному морі” та інші, в яких автори-оповідники значне місце відводять змалюванню постатей героїв подій через їхні стосунки між собою, їхні характери, що лягли в основу художніх образів кобзарських дум та пісень. Ці твори сповнені такими емоційними переживаннями як справедливість, провина, сумління, правдивість та інші.

Основними регуляторами культури емоційної поведінки особистості виступають сором, чесність, гідність, провина, що оспівується у таких думках як: “Козак Нетяга Фесько Ганжа Андибер”, “Івась Удовиченко, Коновченко”, “Буря на Чорному морі”, “Олексій Попович” та інші.

Таким чином, змістова характеристика творів кобзарського мистецтва дає змогу стверджувати, що особливістю національного світогляду кобзарів, яка виявляється через їхню художньо-творчу діяльність як істотну частину свідомості, є те, що у своїх творах вони узагальнено відображають об’єктивний світ і забезпечують формування емоційно-ціннісних орієнтацій особистості завдяки певному функціонуванню механізму емоційних, інтелектуальних, моральних засобів впливу.

Завдяки залученню широких верств населення до українських народних пісень та дум кобзарі наближали народні маси до національної культури, створюючи тим самим своєрідну систему “включення” людини в світ, при якому відбуваються процеси катарсису – очищення емоцій мистецтвом.

У творах кобзарського мистецтва закладено морально-ціннісні орієнтації, що забезпечують переконання особистості на внутрішнє свідоме прийняття нею процесів формування емоційної культури: уявлень про добро і зло, про позитивні стосунки, стійкі, тверді погляди на власну поведінку і поведінку інших.

Саме тому, на нашу думку, яскравим прикладом формування емоційної культури вчителя музики – є кобзарське мистецтво. Матеріалом у цьому виховному процесі якнайяскравіше виступає дума – неповторний за своєю красою, мудрістю і благородством епічний жанр.

Література

1. **Гданська О.Б.** Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів на матеріалі кобзарського мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 1998.
2. **Колеса Ф.** Музикознавчі праці. – К., 1970.
3. **Короленко Ц.П., Фролова Г.В.** Вселенная внутри тебя / Под. ред. А.Н.Кочергина. – Новосибирск, 1979.
4. **Лисенко М.** Думи та історичні пісні. – К., 1986.
5. **Мartiнова Т.Є.** Вплив кобзарського мистецтва на формування національної самосвідомості українців: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – К., 1999.
6. **Національна** доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Педагогічна газета. – Липень. – 2001.
7. **Сухомлинський В.О.** Вибр. тв.: У 5 т. – К., 1997. – Т. 3.
8. **Юцевич В.І.** Народна творчість у музично-естетичному вихованні // Музика в школі. – К., 1972.

Т. В. Балицька

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Суттєвою рисою особистості є бажання бути незалежним та самостійним. Вже від маленької дитини ми часто чуємо: „Я сам”. Але, в процесі дорослішання ця потрібність рішуче пересікається. Отже у період статевого дозрівання потреба у самостійності проявляється з подвійною силою. І направлена вона проти авторитету школи, вчителів, а іноді й проти усяких авторитетів. Все це можливо пояснити, з однієї сторони, особливостями фізичного розвитку підлітків, а з другої, відношенням дорослих (вчителі, батьки), к самостійності дітей та молоді.

Самостійність має різні форми, одна – у дітей, друга – у молоді, і дещо третя – у дорослих. Повна самостійність характеризує дорослих людей. Так, Т. Томашевський відмічає, що самостійність – це, по-перше, здатність до самозабезпечення, а по-друге, здатність до виконання соціальних завдань. Тобто, самостійна особистість сама може активно впливати на навколишній світ, бути спроможною якнайкраще використовувати власні ресурси – фізичні, інтелектуальні, духовні, саме свій природний позитивний потенціал. Саме такої особистості і потребує сучасне суспільство.

У психологічній науці поняття самостійності як риси особистості було введено у 1957 р. Р.Кеттелом.

Оскільки самостійність – це риса особистості, а особистість формується в діяльності (О. Леонтьєв), то можливо припустити, що для розвитку самостійності необхідно створити необхідні умови діяльності.

Діяльність – специфічний вид людської активності, спрямований на творчий розвиток, удосконалення дійсності та самого себе (О.Леонтьєв). Існує декілька видів людської діяльності, а саме: спілкування, гра, труд та навчання.

Більш детальноше ми зупинимось на діяльності навчання. Специфічність цієї форми діяльності, вказує В.Козаков, у тому, що вона має двоєдину мету: це формування самостійності студента (специфічна мета навчання) та розвиток здібностей, умінь, знань, та навичок студентів (основна мета діяльності навчання). Однак більшість науковців на перше місце ставить основну мету навчальної діяльності, а специфічну мету упускають. Але, самостійна діяльність виховує не тільки самостійність як якість характеру особистості, а й такі важливі якості, як дисциплінованість, організованість, цілеспрямованість, вміння долати труднощі, відповідальність, наполегливість, пізнавальну активність. Виховне значення самостійної діяльності полягає у розвитку здібностей до інтелектуальної діяльності, в пробудженні інтересу до творчості (О. Чиж).

Проблема вдосконалення самостійної діяльності студентів стає все більш актуальною. Особливо це стосується підготовки вчителя, який завжди має бути духовно багатим, ерудованим, мати глибокі професійні знання, творчо працювати. Зрозуміло, що всі теоретичні і практичні знання, потрібні для фахової діяльності, у навчальному закладі одержати неможливо. Тому вчитель має самостійно працювати над собою, протягом усього життя, займатися самонавчанням. Отже, ми бачимо, що розробка проблеми пов'язаної з самостійною роботою студентів (СРС) досить важлива, тому ця тема є актуальною.

Мета статті – дати характеристику проблемі організації самостійної роботи студентів університету у педагогічній теорії та практиці; визначити умови розвитку навчального процесу, де провідною є самостійна навчальна діяльність.

Питання самостійного добування знань учнів та студентів почали досліджуватися ще з середини ХХ ст. Стосовно загальноосвітньої школи цю проблему досліджували Л.Виготський, П. Гальперин, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонт'єв, Н. Менчинська, С.Рубінштейн та ін. У працях науковців розкрита визначальна роль СР у розвитку мислення і здібностей дитини, обґрунтована можливість і необхідність залучення учнів до творчості у процесі навчання, з'ясовані деякі напрями формування пізнавальної активності й самостійності. У дослідженнях М.Данилова, І. Лернера, І.Огороднікова, Н.Половникової, О.Савченко, М.Скаткіна, Т.Шамової та ін. переконливо доведено, що СР є засобом підвищення усвідомленості й дієвості матеріалу, який вивчається. У працях цих учених-дидактів накреслені підходи до практичного розв'язання проблеми організації СР. У працях Л.Жарової, Р.Нізамова, А.Смирнова визначені процеси організації СР та необхідність умінь, що забезпечують цей процес.

У дидактиці й методиці вищої школи також існує низка праць, автори яких порушували проблеми організації СР студентів (А.Алексюк, В.Бондаревський, А.Вербицький, О.Киричук, В.Козаков, М.Нікандров, Л.Деркач, К.Корнилов та ін.).

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи. Так, у роботах І.Мостової, Н.Сагіної, О.Абдуліної, А.Громцевої та багатьох інших підкреслюється важливість навчання студентів умінням і навичкам самоосвітньої діяльності. О.Чиж та Н.Сагіна визначають, що 45,7 % – не вміють правильно організувати свою самостійну роботу, 72,5 % не вміють розподіляти свій час. А 83 % не знають, як цей розподіл здійснити [19, 241].

За даними проведеного нами опитування серед студентів та курсантів ЛДУВС було встановлено, що багато першокурсників, а саме 60 %, не можуть раціонально розподіляти особистий час, не встигають готуватися до семінарських занять та опрацювати рекомендовану і додаткову літературу, 56 % не мають елементарних навичок бібліотечної роботи: не можуть скласти бібліографію, 50 % не можуть зробити замовлення у бібліотеці, знайти

потрібну книгу в каталозі. Тому деякі першокурсники уникають відвідування бібліотек.

На думку таких дослідників, як Т.Баркова, М.Бобкова, Н.Дідусь, А.Остапенко, О.Рогова, В.Шпак та ін., невміння студентів учитися пов'язано, насамперед, з відсутністю в них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної віддачі інтелектуальних сил. І.Мостова вказує, що першокурсники досить часто не вміють не тільки самостійно навчатися, а й оволодівати знаннями в процесі навчання у вищому закладі освіти. І пов'язано це з тим, що сучасна школа не дає одного з головних вмінь – уміння вчитися. В школі вивчається багато різних предметів, які дають загальні знання, але можуть ніколи не застосовуватися. А самої технології навчання, школа не дає. Система шкільного навчання побудована на заучуванні (запам'ятовуванні і відтворенні) певного матеріалу. Причому, спочатку вчитель пояснює цей матеріал, потім перевіряє розуміння його учнем, а після цього учень доучує цей самий матеріал за підручником. У вищих закладах освіти навчання відбувається дещо інакше. Шкільні уроки, на яких і пояснювали, і повторювали, і відпрацьовували вміння та навички, і закріплювали певний навчальний матеріал, замінюються лекціями, семінарами, практичними та лабораторними заняттями, науковою діяльністю, де самостійна робота стає провідною.

Ряд науковців (О.Чиж., Н.Сагіна), вказують, що існує не тільки не сформованість психологічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил самоорганізації, відсутність вмінь і навичок роботи з науковою літературою та недостатньо високий рівень пізнавального інтересу до багатьох навчальних дисциплін. Автори вказують на необхідність формування здатності до ефективного здійснення самостійної роботи як форми діяльності. Ця здатність ефективна і формується лише у тих студентів, які характеризуються позитивною навчальною мотивацією. Так проблема формування здібностей до СР переростає в проблему підвищення навчальної мотивації (саме внутрішньої) та цікавості до навчання [19, 243].

Також, для вирішення проблеми, пов'язаної з формуванням здібностей студентів до самостійної роботи, необхідно цілеспрямоване навчання студентів, особливо першокурсників, змісту цієї роботи. Для студентів важливо вміти розподіляти свій час, та оволодіти раціональними прийомами роботи з навчальним матеріалом, наприклад: прийоми раціональної організації часу, чергування праці та відпочинку, загальні правила гігієни навчальної праці; загальними прийомами пошуку інформації, а саме роботи з каталогами, словниками, енциклопедіями і т. д.; прийомами смислової переробки текстів, виділення головного (ідеї, закони, принципи); загальними прийомами зосередження уваги та запам'ятовування; прийомами культури слухання, короткого раціонального запису інформації (виписка, тези, план, конспект, анотація, рецензія, реферат і т. д.), культури мовлення; прийомами підготовки до лекцій, семінарів, лабораторних та практичних робіт, а також до модуль-контрольних занять.

Ми вважаємо, що наведені загальні прийоми організації розумової праці є основою самостійної роботи студентів для будь-якої навчальної дисципліни.

Отже, питання стосовно розвитку самостійної пізнавальної діяльності, на наш погляд, є дуже важливим, а особливо в наші часи, тому що система освіти України помірно переходить до кредитно-модульної системи навчання, де провідною є саме самостійна робота студентів.

Слід також розглянути питання, пов'язане з тим, що саме означає самостійна навчальна робота для студентів. З психологічної точки зору самостійна робота – це діяльність, яка повинна бути осмислена, внутрішньо вмотивована та спрямована на задоволення пізнавальних потреб. Самостійна діяльність передбачає виконання цілого ряду дій, що входять до неї: усвідомлення мети, прийняття відповідних завдань, підпорядкування одних потреб іншим, самоорганізація і самоконтроль (О.Леонтьєв).

З педагогічної точки зору ряд авторів, а саме: Р. Нізамов, С. Трубачова, Н.Сагіна, О.Чиж та інші розуміють СР, як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних та позааудиторних заняттях під керівництвом викладача, однак без його безпосередньої участі. На ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів зупиняються Н.Нікандров, Л.Зоріна, Л.Кондрашова, М.Скаткін, В. Сластьонін, Л.Спирін та ін. Значну увагу приділяють управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів В.Бондар, Т.Габай та ін. Саме викладач опрацьовує систему завдань і чітко визначає мету кожного, інструктує студентів перед виконанням завдань, спостерігає за ходом СР, консультує та надає допомогу студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок, підводить підсумки, аналізує і оцінює результати роботи студентів.

Л.Журавська пропонує розмежування ролей викладача залежно від його втручання в самостійну діяльність студентів та мети і рівня засвоєння знань. Отже, по перше, викладач – це „лектор” як носій повної інформації про процес виконання СРС, по-друге, „керівник” як організатор та носій основної інформації, по-третє, „консультант”, що здійснює допомогу при наявності визначених ускладнень при виконанні самостійних робіт, по-четверте, „модератор” – спостерігач або арбітр, який тільки направляє самостійну діяльність студентів.

Самостійна робота є основою усякого навчання, а особливо навчання у вищій школі. При підготовці творчого спеціаліста усі інші форми навчальної діяльності є лише допоміжними, вказує А.Молибог [15]. А такі автори, як А.Клименко, А.Миролюбов, Л.Фрідман та ін., розуміють СР, як цілеспрямовану, активну та відносно вільну діяльність студентів.

Самостійна робота – це форма навчання, при якій студент отримує необхідні знання, вміння та навички, вчиться планомірно, системно працювати, формує свій стиль розумової діяльності. Від інших форм навчання самостійна робота відрізняється тим, що студент сам організує свою навчальну діяльність

Деякі автори (С.Трубачова, Н.Сагіна та ін.) вважають, що самостійна навчальна діяльність студентів повинна організовуватися з урахуванням їх особливостей і пізнавальних можливостей.

Проведений аналіз поняття „самостійна робота”, дозволив Л.Деркач дати таке трактування цьому поняттю: СР – це спеціально організована діяльність студентів з урахуванням їх індивідуальних типів, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань з різним рівнем труднощів, як на аудиторних заняттях так і на позааудиторних. Л.Деркач поділяє студентів на п’ять типів навчальної діяльності і вказує, що кожен тип повинен мати і різні системи організації самостійної роботи. А все це, на думку автора, дає можливість використовувати навчальні завдання з різним рівнем ускладнень, що дозволяє більш диференційовано підійти до організації самостійної роботи студентів.

І.Шайдур відзначає, що самостійна робота – це спеціально організована діяльність студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як на аудиторних заняттях, так і поза них. Метою СРС, вказує автор, є спрямування самостійної роботи на виконання соціального замовлення, тобто формування в студентів умінь самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у потоці наукової інформації.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні підходи до визначення поняття, „самостійна робота”:

1. Різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності студентів, які здійснюються ними на аудиторних заняттях і в позааудиторний час (Р.Нізамов, Н.Сагіна).

2. Різноманітні типи навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П.Підкасистий, М.Гарунов, Н.Нікандров, Л.Зоріна, М.Скаткін та ін.).

3. Система організації роботи, при якій управління навчальною діяльністю студентів відбувається за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В.Граф, І.Пльєсов, В.Ляудіс, Н.Сагіна, О.Чиж).

4. Робота студентів, яка проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів (С.Архангельськи, Л.Деркач, І.Шайдур, Н.Сагіна та ін.).

5. Специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб’єкту, а формування його вмінь, знань та навиків відбувається опосередковано через зміст та методи усіх видів навчальних занять [10, 14—15].

Отже, ми бачимо, що існує багато трактувань щодо самостійної роботи студентів. Але, якщо всі ці погляди об’єднати та виділити головне, то виходить, що: самостійна робота студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з

врахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, під керівництвом викладача, однак без його безпосередньої участі. А метою СРС є не тільки формування в студентів умінь самостійно поповнювати свої знання та вільно орієнтуватися у потоці наукової інформації, а й формування активності та самостійності як необхідної умови для подальшого самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самоосвіти та самореалізації.

Як же співвідносяться поняття самостійність, самонавчання, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самореалізація та самостійна робота? Так, усі наведені терміни мають префікс „само”. Проте, мета самостійної роботи студентів – розвиток їх самостійності, а самонавчання не ставить таку мету, припускаючи, що подібна риса в суб’єкта самонавчання вже розвинена достатньо. Отже, самостійна робота, є основою самонавчання, вона також сприяє формуванню готовності студента до самонавчання.

Найбільш повно із сучасних позицій розглянув самонавчання С.Днепров [6, 211-212]. Він ввів поняття „автодидактика”, яке є синонімом поняття „самонавчання”.

Під автодидактикою (самонавчанням) С.Днепров розуміє цілеспрямовану, систематизовану, самостійну та автономну діяльність суб’єкта процесу самонавчання. При цьому під автономністю та самостійністю у автодидактиці розуміється здатність визначати та вибирати цілі, принципи, зміст, методи і засоби навчання та реалізовувати їх без примушення.

Але, навіть добре знаючи способи і методи самонавчання, прийоми роботи з книгою, неможливо добитися ніяких результатів, якщо в людини немає достатньої сили волі, щоб відірватися від телевізора або пустопорожньої балаканини з друзями й почати працювати з навчальною книжкою. Отже, необхідно займатися самовихованням. А якщо, працюючи з підручником чи науковою літературою, людина не може зосередитися на прочитаному й запам’ятати потрібну інформацію. То тут необхідно займатися саморозвитком, зокрема, розвитком пам’яті, уваги тощо.

Освіту ми здобуваємо переважно в системі різних навчальних закладів. Власне, сама освіта – це процес і результат засвоєння системи знань, умінь та навичок. І важливу роль у цьому процесі відіграє самоосвіта.

Самоосвіта починається не з вивчення матеріалу підручника, а з самоусвідомлення, тобто з розуміння самого себе, своїх сил, учинків, прагнень, розумових, моральних і фізичних якостей, здібностей та можливостей їх розвитку. Отже, людина, визначивши ким вона є, чого хоче і що може, відповідно визначає свій життєвий статус. Тобто суть самоосвіти полягає в свідомій самоорганізації процесу засвоєння знань, набуття необхідних навичок. Вона сприяє розвитку і вдосконаленню якостей, здібностей та вмінь особистості методами самовиховання, самонавчання та саморозвитку. І як ми вже відзначали, що всі ці три компоненти тісно пов’язані між собою, проте жоден з цих компонентів не є головним.

Отже, самовиховання неможливе без самонавчання й саморозвитку,

оскільки не можна виховувати якусь певну рису характеру, не розвиваючи при цьому цілком конкретні особистісні якості й не вивчаючи методи їх розвитку. Так, для саморозвитку треба знати методи розвитку певних якостей, а також докладати певні зусилля. А в основі усіх цих процесів знаходиться самостійна робота.

Самоосвіта поняття більш ширше й ефективність її залежить від цілої низки умов, головною серед яких є стійка мотивація, тобто система мотивів, що визначає конкретні форми діяльності й поведінки людої людини. Існує декілька груп мотивів (А.Кузьмінський):

1. *Соціальні* – це прагнення особистості шляхом навчання утвердити свій соціальний статус у суспільстві або у певному соціальному колективі.

2. *Спонукальні* – пов'язані з впливом на свідомість особистості певних чинників: вимог батьків, авторитету колективу однолітків та ін.

3. *Пізнавальні* – проявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів. Пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності.

4. *Професійно-ціннісні* – відображають прагнення отримати професійну підготовку для участі у продуктивній сфері життєдіяльності. Ці мотиви мають діяти на етапі оволодіння професійною освітою.

5. *Меркантильні* – пов'язані з безпосередньою матеріальною вигодою особистості. Вони не є вирішальними, діють лише вибірково, залежно від індивідуальних психологічних особливостей конкретної людини. Хоча в умовах розвитку ринкових відносин нехтувати ними не варто.

Опитування студентів і курсантів Луганського державного університету внутрішніх справ (ЛДУВС) з метою виявлення пізнавальних мотивів у навчанні показало, що більшість опитуваних мають соціальні, професійно-ціннісні або меркантильні мотиви.

Мотив навчальної діяльності – це один з елементів структури усього процесу навчання. Так, у процесі навчання, існує дві групи структурних елементів: організаційні та соціально-психологічні [10, 15].

Організаційна структура діяльності вміщує такі елементи: суб'єкт, процес, предмет, умови та продукт діяльності. А соціально-психологічна структура складається з мети, мотиву, засобу та результату. Якщо розглянути організаційну і психологічну структури разом, то навчальна діяльність складається з таких елементів, як: мета, мотив, засіб, результат, суб'єкт, процес, предмет, умови та продукт.

Більш повне визначення елементів діяльності дав у своїх роботах В.Козаков. Він вказував, що між структурними елементами діяльності завжди існує зв'язок. Наприклад, результат діяльності залежить від будь-якого її елемента. Так, засіб залежить від досвіду студента, а процес від предмету, цілі і т. ін.

Спробуємо розглянути пізнавальну діяльність студента, тому що це і є діяльність навчання. Так, мета діяльності навчання – засвоїти сукупність умінь, знань та навичок. Досягнення результату навчання – це і є досягнен-

ня мети. На формування цілій впливає велика кількість факторів, оскільки цілі студентів породжуються індивідуальними та суспільними потребами. Вони можуть бути внутрішніми або зовнішніми. Внутрішні цілі формуються студентом самостійно у процесі діяльності. Зовнішні цілі формуються та виражають суспільну потребу.

Розвиток самостійності студентів – це зовнішня мета навчання, вказує В.Козаков [10, 21.] Тому важливо, щоб викладач створив умови для спонукання студентів до самостійної роботи. Також необхідно урахувати яке становище має та чи інша група студентів, а саме самостійність – їх внутрішня потреба чи ні.

Якщо самостійність є внутрішньою потребою, тоді можливо переходити до індивідуальної форми навчання, тому що реалізується зв'язок від потреби і мотивів до цілі.

Для розвитку в студентів самостійності необхідні такі умови [10, 21-22]: 1) виявити, для якої групи студентів самостійність є внутрішньою потребою, а для кого – зовнішня ціль; 2) організувати самостійну роботу студентів з урахуванням необхідної мотивації дій.

Отже, самостійна робота сприяє розвитку самостійності, як головної риси особистості. Самостійність – це, „вміння студента систематизувати, планувати, контролювати та регулювати свою діяльність, свої дії без посередньої допомоги і керівництва зі сторони викладача”.

Так, підготовлений і *самостійний фахівець*, повинен *вміти*: встановлювати та систематизувати порядок забезпечення роботи; планувати послідовність дій; контролювати ці дії, слідкувати за їх ходом, вносити поправки та уточнення.

Основою самостійних дій є знання про предмет діяльності, знання про те, як упорядкувати свою роботу, здійснювати самоконтроль, вносити уточнення та поправки у свої дії. Крім цього, важливо мати навички виконання певної діяльності.

Самостійність базується на таких особистих якостях, як упевненість в успіху, наполегливість у досягненні мети, самовладання, критичність, ініціативність та дисциплінованість. Так, самостійна робота повинна бути організована таким чином, щоб усі перераховані якості проявлялися у діях студентів, у процесі самостійної діяльності поступово ставали якостями особистості кожного студента.

Наведемо деякі приклади із педагогічної практики, які можуть бути умовами розвитку самостійної роботи і виступати як критерії розвитку самостійності, як на це вказує В.Козаков:

а) В.Шаталов розробляв матриці з завданнями для кожного учня, серед них були і завдання для самостійної роботи. І чим скоріше виконувалися завдання, тим вищою вважалася міра активності учня. Отже, перший критерій – це **інтенсивність** виконання завдань для самостійної роботи; б) творча робота учнів (І.Волков і Ш.Амонашвілі) носила не обов'язковий характер. Кожен вибирав собі справу за інтересом. Об'єднувало цих

дітей любов та звичка до систематичної праці. Отже, другій критерій – це **необов'язкова, систематична** навчальна праця; в) Ш.Амонашвілі та В.Шаталов своїм учням не давали обов'язкових домашніх завдань. Кожен учень виконував їх стільки, скільки зможе і скільки бажає. Так, критерієм самостійності учнів є **кількість обраних завдань** для самостійної роботи; г) виконані завдання фіксувалися у відомостях, які знаходилися протягом усього навчального року на виду у всіх учнів, учителів та батьків. Так підключається рівень притягань та самооцінка у навчальній діяльності. Отже, критерієм розвитку самостійності у даному випадку є **бажання бути не гірше за інших**. В.Козаков пропонує вимірювати рівень розвитку самостійності по кількості навчальних тижнів упродовж яких студент займався добре або ні. І якщо „ні”, то як довго це тривало також враховується – це „хвостизм” особистий, чи „хвостизм” груповий; г) неприйнятною є форма організації СРС під наглядом викладачів. В.Козаков відмічає, що сама форма організації додаткових аудиторних занять з викладачем придатна для вироблення навиків. Але неприпустимо ці заняття називати самостійною роботою студентів під наглядом викладачів. Не можливо розвивати самостійність під наглядом. Отже, наступним критерієм розвитку самостійності може бути **співвідношення кількості завдань, виконаних студентами в умовах самоорганізації (без викладача) та загальної кількості завдань, виконаних з певної дисципліни**.

Отже, усяка діяльність має свою мету. А СРС, як діяльність має, як ми вже і казали, дві цілі. Це здобуття соціального досвіду суспільства, а саме вмінь, знань і навиків, та розвиток самостійності. Так, наприклад навчальна діяльність студентів в аудиторії з викладачем має головну мету – формування вмінь, знань і навиків, а самостійність – супідрядна мета навчального процесу у цілому. У цьому випадку СРС повинна бути на усіх видах занять: лекціях, семінарах, лабораторних та практичних заняттях і т. д., а рівень їх активізації – у багатьох випадках залежить від педагогічної майстерності викладача.

Існують різні погляди на те, чи присутня або ні самостійна робота студентів на лекціях? Одні вчені вказують на те, що студенти грають пасивну роль, а другі вказують, що самостійна робота все ж має місце (В. Козаков, І. Мостова), вона активна, але внутрішня. Професор А.Мінаков вказує, що рівень самостійної роботи на лекції буде залежати від того, як лектору вдається пробудити самостійну думку в студентів, оскільки самостійна робота – це, перш за все, самостійна думка. Щоб пробудити самостійну думку, потрібно зацікавити слухачів, поповнити лекцію історичними свідченнями та ін. Необхідно активізувати студентів на лекціях при виконанні різних вправ, розвивати самостійність думки студентів, а це в свою чергу викличе бажання працювати самостійно без усякої допомоги викладача.

Отже, виховання самостійності забезпечується відповідною організаційною та методичною структурою СРС шляхом активізації пізнавальної діяльності на аудиторних заняттях. Причому, якщо виховна мета досягається че-

рез організацію СРС, то її мотив – на аудиторних заняттях та змістом завдань для СРС.

Важливим постає питання процесу розгортання СРС. Так, деякі науковці, зокрема І.Шайдур, вважають, що організацію самостійної роботи студентів слід розпочинати з розроблення системи навчальних завдань різних рівнів складності залежно від особливостей студентів.

Отже, організація СРС на основі індивідуально орієнтованого підходу являє собою сукупність способів і прийомів взаємозумовлених дій викладача і студентів на всіх етапах здійснення самостійної роботи. Реалізація такого підходу базується на знанні індивідуально-типологічних особливостей студентів. Ряд авторів при встановленні індивідуально-типологічних особливостей студентів в якості суттєвих ознак, які визначають самостійну навчальну діяльність, виділяють: працездатність, успішність та рівень домагань. Спираючись на ці ознаки, І.Шайдур виділяє такі типологічні мікрогрупи: 1) мікрогрупа студентів, в яких успішність, працездатність та рівень домагань високі, вони добре встигають, впевнені в собі, з високою працездатністю (умовно позначена автором L-L-L); 2) мікрогрупа студентів, в яких успішність, рівень домагань та працездатність низькі, це слабкі та пасивні студенти (S-S-S); 3) мікрогрупа студентів із високою успішністю і рівнем домагань, але низькою працездатністю, тобто добре встигаючі студенти з уповільненим темпом роботи (L-L-S); 4) мікрогрупа студентів із низькою успішністю та рівнем домагань, але з високою працездатністю. Це студенти, для яких характерна відсутність базових знань та невпевненість у своїх силах (S-S-L); 5) мікрогрупа студентів, які мають низьку успішність, але високий рівень домагань і працездатність, тобто неадекватну самооцінку та підвищену активність (S-L-L).

І.Шайдур відмічає, що результативність СРС залежить від двох причин, які мають місце в діяльності навчальних закладів, а саме: причини, що залежать від самого студента (брак працездатності, наполегливості, волі, здібностей, загальної підготовки та відсутність умінь самостійно працювати); причини, що залежать від викладача, кафедр та деканатів. Останні причини пов'язані з організацією навчального процесу, який здійснюється без належного індивідуального підходу (відсутність необхідних навчальних посібників з диференційованими завданнями; матеріально-побутові умови ВНЗ та ін.).

Самостійна робота вимагає від студентів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних завдань, застосування раніше засвоєних знань. Найбільш поширені види СРС, це праця з літературою (навчальна та наукова), персональним комп'ютером, розв'язання різних творчих завдань, написання рефератів, доповідей, курсових та дипломних робіт, самостійні спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання та інше.

Самостійна робота не може бути раціональною, якщо нема внутрішніх спонукань та пов'язаного з цим осмислення. „Самостійна робота є конкретним проявом самостійності ума”, – відмічає Н.Кузьміна [11].

Самостійна робота студентів має декілька видів. Перш за все, вона поділяється на аудиторну та позааудиторну. При виконанні СР, деякі автори (П.Підкасистий, О.Чиж, та ін.) умовно виділяють такі типи: відтворюючий, перетворюючо-відтворюючий та творчий, або їх ще називають: репродуктивний, частково-пошуковий та творчий [18, 19].

Завдання для СРС можуть бути фронтальними, індивідуальними та груповими.

Роботи відтворюючого типа виконуються на основі зразка, інструкції або алгоритму. Призначення робіт цього типу – це закріплення способів діяльності, створення необхідних умов до переходу до більш творчих завдань.

Більш високий рівень має перетворюючо-відтворююча діяльність. Вона спрямована на освоєння інформації з різних джерел. Самостійне пізнання інформації не зводиться до пасивного її сприйняття та механічного відтворення. Студент знаходить особливий шлях, котрий складається із різних елементів пізнання, котрі потім закріплюються у його досвіді. Частково-пошукова самостійна робота має продуктивний процес пошуку і освоєння нової інформації. Для цього типа робіт характерні елементи творчої діяльності, активне перетворення отриманої інформації, використання раніше отриманих знань, вмінь та навичок. У результаті частково-пошукової СР студенти набувають деякий досвід пошукової діяльності, що готує їх до проведення робіт творчого типу.

У творчих самостійних роботах на етапі відтворення матеріалу та його осмислення спостерігаються прояви більш високої активності і самостійності, розширюється сфера пошукової діяльності. Студенти навчаються аналізу проблемної ситуації, самостійно роблять вибір методів вирішення поставлених завдань, установлюють послідовність операцій у ході виконання завдання. Такі роботи допомагають оволодіти методами наукового пізнання, розвивають у студентів досвід творчої діяльності.

Отже, незважаючи на широкий і багатоплановий характер досліджень, присвячених організації СР як учнів, так і студентів, багато питань цієї складної проблеми залишаються не з'ясованими: не розкриті достатньою мірою зв'язки між метою організації СРС вищого навчального закладу і способами її реалізації, не виявлені теоретичні передумови організації СРС у нових умовах кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ. Існує проблема оволодіння студентами раціональних прийомів навчальної роботи, формування у них умінь і навичок самостійної навчальної роботи. Якщо все це об'єднати, то ми бачимо такі суперечності та проблеми: 1) сутність поняття СРС трактується неоднозначно, що пов'язано з тим, що раніше мова йшла насамперед про організацію, методiku та забезпечення СР під час аудиторних занять, а сьогодні центр уваги зміщується на позааудиторний час; 2) час видачі завдань для самостійної роботи з різних дисциплін та їх обсяг не узгод-

жені, що призводить до нерівномірності завантаження або перевантаження студентів; 3) виконані студентами завдання часто з різних причин залишаються не проконтрольованими, нехтується необхідність у стимулюванні самостійної навчальної діяльності студентів; 4) безсистемність розроблення та застосування завдань для самостійної роботи, відсутність їх різноманітності, а також форм контролю; 5) студентів з першого курсу не готують до самостійного навчання у системі вищої освіти; 6) не завжди при організації навчальної діяльності враховуються індивідуальні особливості студентів; 7) основна частина студентів не мають мотиву подолання перешкод та необхідних вольових якостей для організації самостійної діяльності.

Результатом такого стану є відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру; низький рівень активності студентів і відсутність елементів змагання в навчальних досягненнях; можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів; значні витрати бюджету часу на проведення екзаменаційної сесії; відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців; недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці; низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів.

Ці та ряд інших причин призводять до того, що не досягається головна мета СРС – виховання самостійності та активності особистості студентів. Подолати існуючі недоліки можливо завдяки таким умовам: 1) раціональний поділ навчального матеріалу на модулі і перевірка якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; 2) використання більш широкої шкали оцінки знань; 3) стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру і підвищення якості їх знань завдяки вирішальному впливу суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни; 4) запровадження здорової конкуренції в навчанні; 5) використання нових форм та методів навчання з урахуванням індивідуальних якостей особистості студента з метою розвитку активності та самостійності кожного у процесі пізнання нового; 6) активне включення студентів (починаючи з першого курсу) у дослідницьку діяльність, спрямовану на оволодіння випускниками самостійно ставити та вирішувати професійно-творчі завдання; 7) підготовка студентів до самостійної навчальної діяльності, оволодіння необхідними навчальними вміннями та навичками; 8) цілеспрямоване формування та актуалізація в студентів позитивної Я-концепції, яка впливає на особистісну позицію у навчанні та подальшому житті; 9) розвиток мотиву досягнення успіху та вольових якостей особистості як основи пізнавальних процесів; 10) забезпечення студентів необхідними дидактичними та методичними посібниками з різних предметів; 11) створення психологічної служби університету, яка б з одного боку допомагала викладачам вивчати індивідуальні особливості студентів та використовувати свої знання у роботі, з іншого – допомагала студентам пізнавати та розвивати себе.

Усі ці умови, на наш погляд, сприяють організації навчального процесу та підвищенню ефективності самостійної навчальної діяльності, особливо в умовах кредитно-модульного навчання, утвердження особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання студентської молоді.

Перспективними завданнями є розробка конкретних технологій, форм і методів реалізації визначених педагогічних умов залучення студентської молоді до самостійної роботи.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. К., 1993. **2. Антонюк М.С.** Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: Науково-метод. зб. – К., 1995. – С. 111–113. **3. Архангельский С.И.** Теоретические основы научной организации учебного процесса. – М., 1975. **4. Битянова Н.Р.** Проблема самоорганизации личности в психологии: Аналитический обзор. – М., 1998. **5. Граф В.,** Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов: Учебно-метод. пособ. – М., 1981. **6. Днепров С.А.** Педагогическое сознание: теория и технология формирования у будущих учителей. – Екатеринбург, 1998. **7. Дьяченко М.И.,** Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн., 1998. **8. Занков Л.В.** Избранные педагогические труды. – М., 1990. – 424 с. **9. Казакова А.Г.** Организация самостоятельной работы студентов: Метод. пособие. – М., 1997. **10. Козаков В.А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учебное пособие. – К., 1990. **11. Кузьмина Н.В.** Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. **12. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л.** Педагогіка: Підручник. – К., 2003. **13. Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. **14. Методика** организации самостоятельной работы студентов. – Казань, 1983. **15. Молибог А.Г.** Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – М., 1971. **16. Навроцький О.І.** Вища школа України в умовах трансформації суспільства. – Х., 2000. **16. Низамов Р.А.** Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань, 1975. **18. Підкасистый П.И.,** Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999. **19. Чиж О.Н.,** Сагіна Н.С. Самостійна робота студентів у навчальному процесі // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти: Зб. статей. – Луганськ, 1998. **20. Шиян Н.І.** Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Х., 1999.

І. І. Курліщук

СУЧАСНИЙ СТАН ЗОРІЄНТОВАНОСТІ МОЛОДІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЛУГАНЩИНИ У СФЕРІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

В українському суспільстві мас-медіа відіграють одну з ключових ролей у формуванні ідеалів, типів поведінки молоді. Вони мають унікальну здатність, виставляючи на загальний огляд інформацію з усіх сфер суспільного життя, популяризувати її зміст. Сьогодні інститут засобів масової комунікації значною мірою впливає на світосприйняття людей будь-якого віку, виступає певним фільтром, через який ми оцінюємо ті чи інші події. Саме він має чи не найбільший вплив на формування уявлення про існуючу дійсність у колах студентської молоді. Сучасні ЗМК мають великий освітній, виховний, пропагандистський, соціалізуючий потенціал. Їх можна використовувати як для самоосвіти, так і з метою самовиховання. Це актуально для студентської аудиторії, оскільки ступінь довіри до ЗМК у ній досить високий. Проте правильне сприйняття інформації ЗМК залежить від того наскільки студентська молодь готова до аналітичної роботи з нею, чи володіють користувачі інформації критичними навичками та вміннями. Тому для сучасної педагогічної науки актуальними є дослідження спрямовані на вивчення зорієнтованості молоді вищих навчальних закладів у сфері засобів масової комунікації.

Проте сьогодні існує лише незначна кількість досліджень, в яких вивчається стан зорієнтованості молоді вищих навчальних закладів у сфері ЗМК. Особливий інтерес, на нашу думку, представляють роботи В.Лизанчука, І.Яременко, М. Недопитанського, В. Воробйова, Д.Попової, С. Шандрук, О. Невмержицької, у яких розглядаються особливості взаємодії молоді і ЗМК, вплив цього інституту на процес соціалізації, формування громадянської позиції, соціальної активності, формування загальнолюдських цінностей учнівської молоді середніх і вищих закладів освіти.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури та літератури з журналістики засвідчив, що сьогодні відчувається дефіцит знань саме про сучасний стан зорієнтованості молоді вищих навчальних закладів у сфері ЗМК.

Мета статті – аналіз сучасного стану зорієнтованості молоді вищих навчальних закладів Луганщини у галузі ЗМК.

Реалізуючи мету нашого дослідження, ми розробили анкету для вивчення стану зорієнтованості студентства у галузі ЗМК.

Як об'єкт дослідження нами були взяті студенти вищих навчальних закладів м. Луганська – Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (факультет іноземних мов), Луганського університету

внутрішніх справ ім. 10-річчя незалежності України (юридичний факультет), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (факультет мовознавства, журналістики і соціології). Вибіркова сукупність нашого дослідження складає понад 500 чоловік.

Анкетне опитування показало, що більшість студентської аудиторії вважає головним джерелом інформації у ланцюзі “книги, ЗМК, викладачі, батьки, друзі” – засоби масової комунікації (89 %).

Дослідження цієї аудиторії виявило наявність високого рівня довіри до інформації ЗМК. Характер цієї довіри не безпеліційний до всіх повідомлень, а скоріше вибіркового, оскільки більшість респондентів на запитання: „Чи довіряєте ви інформації ЗМК?”, дала відповідь: „Довіряю, але не всій” – 91 %.

Безпеліційно довіряють інформації, поширюваній по різних каналах ЗМК (преса, радіо, телебачення, Інтернет) – 6 % респондентів. Взагалі не довіряють інформації ЗМК – 3 %.

Дане опитування встановило, що студентська аудиторія відчуває на собі соціалізаційний вплив ЗМК, респонденти одноставно (100 %) зазначили, що інститут ЗМК впливає на соціалізацію студентської молоді.

У ході вивчення студентської аудиторії ми виявили, що незалежно від віку і статі респондентів найбільш популярним засобом масової комунікації є сьогодні телебачення (88 %), далі – радіо (56 %) і друковані ЗМК (40,4 %).

Отримані дані показали, що частотність звернення до Інтернету у колі студентів досить висока (38,5 %). Це ми пов’язуємо з активним поширенням використання Інтернету у вищих навчальних закладах, що забезпечує значне зростання його доступності для студентської молоді. Сьогодні відбувається інтенсивний процес залучення молоді до роботи з новітніми інформаційними технологіями за рахунок введення обов’язкових занять з цього предмету та спецкурсів. Беззаперечно, така освітня політика позитивно впливає не лише на рівень знань молоді у галузі інформаційних технологій, а й на рівень інформаційної культури студентства.

Якщо говорити про популярність ЗМК відповідно до масштабу охопленого ними інформаційного простору, то найбільш популярними у студентських колах є міжнародні ЗМК (75 %) та загальноукраїнські (59 %). Значно поступаються ним за частотністю звернення обласні і міські ЗМК (25 %).

Як бачимо, відсоткове відношення у наведених даних щодо популярного типу ЗМК (відповідно до виду матеріального носія і охопленого інформаційного простору) перевищує 100%, оскільки студенти обирали по декілька варіантів відповідей.

Аналіз студентської аудиторії показав, що до десятки найбільш популярних сьогодні телеканалів молоді відносить наступні телеканали: 1+1 (46 %), НТВ (43 %), Інтер (40 %), Discovery (38 %), „Первый канал” (37 %), РТР-планета (32 %), ICTV (29 %), ТЕТ (17 %), ТНТ (15 %), Hallmark (14 %). Рейтинг телеканалів наглядно зображено на Рис. 1.

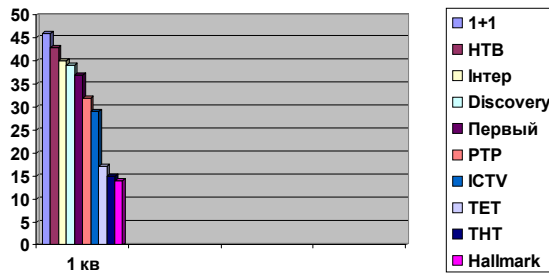


Рис. 1. Рейтинг телеканалів (за результатами опитування студентів)

У рейтингу популярності радіостанцій, складеному нами за інтересами студентської аудиторії, радіостанції, що транслюють свої передачі на Луганську область, розташувалися наступним чином: “Русское радио – Украина” (60 %), “Європа плюс” (55 %), “Люкс FM” (48 %), “Love – радио” (46 %), “Радио-Пульс” (32 %), “Гала – радио” (13 %), “Наше радио” (13 %), “Хит FM” (11 %), “Скайвей” (6 %), “Шансон” (2 %). Рейтинг радіостанцій наглядно зображено на Рис. 2.

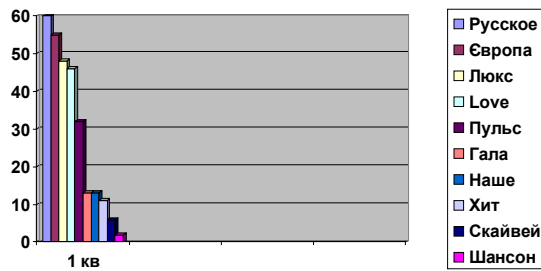


Рис. 2. Рейтинг радіостанцій (за результатами опитування студентів)

Найбільш популярними друкованими виданнями у студентській аудиторії були визнані: “Теленеделя” (79 %), “Артмозайка” (77 %), “СПИД-ИНФО” (58 %), “Отдохни!” (43 %), “Лиза” (39 %), “Cosmopolitan” (35 %), “PlayBoу” (27 %), “Комсомольская правда в Украине” (20 %), “Факты” (13 %), “VIVA” (10 %). Рейтинг друкованих ЗМК наглядно зображено на Рис. 3.

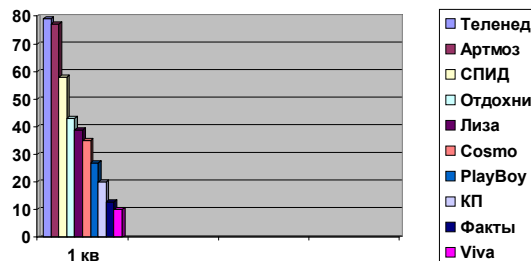


Рис. 3. Рейтинг друкованих ЗМК (за результатами опитування студентів)

Найбільш популярним місцевим друкованим ЗМК студенти назвали газету “Експрес-клуб” – 78 %.

Важливу роль у житті студентської молоді відіграють студентські засоби масової комунікації. Більшість респондентів, а саме 58 %, дали відповідь, що постійно користуються ними, 25 % зазначили, що більш чи менш регулярно звертаються до студентських ЗМК, 16 % – рідко, 1% – ніколи.

У ході анкетного опитування студентської аудиторії ми зосередили нашу увагу на вивченні її тематичних смаків. Вдаючись до методу ранжування, ми встановили найбільш привабливі для студентської аудиторії теми. За даними анкети нами було складено рейтинг десятки популярних теле- і радіо-опрограм.

Результати аналізу тематичних смаків студентської аудиторії виявили різницю тематичних уподобань відповідно до статевої приналежності респондентів.

Так, переважно “дівчачими” темами були визнані освіта (71 %), мода (76 %), мистецтво (68 %), культура (57 %), а “юначими” – питання спорту (78 %), права (69 %), економіки (64 %), політики (57 %).

Крім того, ми простежили тенденцію, яка вказує на те, що залежно від віку збільшується зацікавлення аудиторії в економічній, політичній, медичній інформації. Відповіді респондентів, умовно віднесених нами до молодшої групи (17 –18 рр., I – II курси навчання), продемонстрували їх незацікавленість у політичній (35 %), економічній (15 %), медичній інформації (7 %), проте виявилася зацікавленість до моди (70 %), розваг (85 %), спорту (52 %), освіти (49 %). Студенти другої вікової групи, умовно віднесених нами до старшої групи (19 – 23 рр., III – V курси навчання), виявили більшу зацікавленість до проблем політики (87 %), економіки (63 %), культури (65 %), науки (60 %).

Слід зазначити, що на виборі респондентами тем позначилася і професійна спрямованість студентів. Студенти-гуманітарії ЛНПУ та СНУ частіше серед цікавих для них тем називали культуру (73 %), освіту (62 %), а студенти ЛУВС – право (91 %) і політику (64 %).

Відсоткове відношення у наведених даних перевищує 100 %, оскільки студенти обирали по декілька варіантів відповідей.

Найбільш популярними телепередачами були названі – КВН (Новий канал) – 77 %, “Вокруг света” (РТР) – 45 %, “Комеди Клаб” (Новый канал) – 40 %, “В мире животных” (Первый канал) – 40 %, «Криминал» (1+1) – 39 %, “ДОМ-2” (ТЕТ) – 36 %, “Первый миллион” (1+1) – 35 %, “Свобода слова” (ICTV) – 34 %, “Шанс” (Интер) – 33 %, “Снимите это немедленно” (ТЕТ) – 25 %.

Що стосується передач місцевого телебачення, то анкетування показало меншу зацікавленість студентської аудиторії у продукті регіональних ЗМК: 34 % респондентів не дивляться їх; 50 % зазначило, що їх увагу привертають лише новини області і міста; 16 % студентів відповіли, що вони з цікавістю переглядають культурні, освітні, спортивні, політичні передачі. Серед

найбільш цікавих передач регіональних телекомпаній студенти назвали: “Луганские летописи” (ЛОТ) – 32 %, “Энциклопедия” (ЛКТ) – 28 %, “Вредные советы для взрослых” (ЛОТ) – 25 %, “Ночной гость” (ЛКТ) – 24 %, “Chatrix” (ЛОТ) – 18 %, “Студгородок” (ЛОТ) – 15 %, “Наш квартал” (ІРТА) – 15 %, “ZOOM” (ІРТА) – 7 %, “События” (ЛОТ) – 5 %.

До десятки популярних радіопрограм студенти віднесли такі: “Крепкий орешек” (“Люкс FM”) – 63 %, “Людам о людях” (“Русское радио”) – 55%, “Надобранок” (“Європа плюс”) – 50 %, “Без купюр” (“Європа плюс”) – 44 %, “Звездометрия” (“Європа плюс”) – 41 %, “Легкий сніданок” (“Love радіо”) – 37 %, “Факти про факти” (“Наше радіо”) – 22 %, “У Саші і Серожи” (“Хит FM”) – 12 %, “Трешка до полочки” (“Скайвей”) – 7%, “Планета Здоров’я” (“Наше радіо”) – 6 %.

Вивчення проблеми задоволення респондентами продукцією ЗМК виявило, що більшість опитуваних задоволені ЗМК (54 %). Не задовольняє стан сучасних мас-медіа 9 % студентської аудиторії. І 37 % респондентів не визначилися зі своїм ставленням до продукції ЗМК, оскільки зазначили, що їм важко відповісти на це запитання.

Більшість респондентів визначає вплив ЗМК на свій емоційний і духовний стан як позитивний (67 %), значно менше зазначають, що на це запитання важко відповісти (20 %). І найменша частина опитуваних впевнена, що вплив ЗМК на їх емоційний і духовний стан є негативним (13 %). Варіант відповіді, який виражає відсутність впливу ЗМК на емоційний та духовний стан аудиторії, респондентами не було обрано жодного разу.

У ході нашого дослідження респонденти дали досить високу оцінку рівню соціалізаційного потенціалу інституту ЗМК. У цілому студентською аудиторією рівень соціалізаційного потенціалу ЗМК оцінюється як високий – 75,8 %. Середнім його вважають 22,2 % опитаних студентів і лише 2 % студентів зазначили, що у сучасних ЗМК взагалі відсутній соціалізаційний потенціал.

Опитування студентської аудиторії встановило, що більшість респондентів (97 %) вважає, що сьогодні аудиторія недостатньо ефективно використовує соціалізаційний потенціал ЗМК. І лише 3 % опитаних вважають, аудиторія недостатньо ефективно використовує і без того недостатньо високий соціалізаційний потенціал ЗМК.

Оцінюючи соціалізаційний потенціал інституту ЗМК у сучасних умовах українського суспільства, а саме за умов переходу до інформаційного суспільства, яке визначається такими характеристиками як перехід до науково-інформаційних технологій, ярко вираженою тенденцією до глобалізації тощо, більшість опитаної аудиторії (85,7 %) зазначає, що порівняно з минулими роками (минула п’ятирічка – 2000-2005рр.) рівень соціалізаційного потенціалу інституту ЗМК став більш високим. 10 % респондентів зазначили, що порівняно з минулою п’ятирічкою рівень соціалізаційного потенціалу ЗМК ніяк не змінився і тільки 4,3 % вважають, що він став меншим.

Тенденція щодо подальшого збільшення рівня соціалізаційного потенці-

іалу ЗМК, на думку переважної більшості респондентів (94, 7%), буде спостерігатися і в наступні роки. Лише 5 % опитаних вважають, що в наступні роки рівень соціалізаційного потенціалу інституту ЗМК зменшиться. 0,3% опитаних студентів зазначили, що рівень соціалізаційного потенціалу інституту ЗМК у наступні п'ять років залишиться незмінним.

Таким чином, за отриманими у ході анкетного опитування результатами ми можемо зробити наступні висновки. По-перше, вивчення студентської аудиторії показало, що засоби масової комунікації займають важливе місце у студентському житті. Вони виступають головним джерелом інформації для цієї аудиторії, значно випереджаючи за своєю значимістю книги, викладачів, батьків і друзів. По-друге, ми можемо говорити про високий рівень довіри студентства як до самого інституту ЗМК, так і до його продукту – соціально значущої інформації, яка щосекунди поширюється різними видами ЗМК – пресою, радіо, телебаченням, Інтернетом тощо. По-третє, за сучасних умов студентство не просто відчуває на собі соціалізуючий вплив інституту ЗМК, а і визнає, що такий вплив має місце у їх житті. В цілому молоддю вищих навчальних закладів Луганщини дається висока оцінка соціалізаційному потенціалу мас-медіа, що дає підстави для його використання в освітньо-виховній роботі у закладах вищої освіти.

Перспективними напрямками дослідження проблеми зорієнтованості молоді вищих навчальних закладів у галузі ЗМК (преса, радіо, телебачення, Інтернет тощо) є питання розробки педагогічних умов і засад використання дидактичних і виховних можливостей, а зокрема і соціалізаційних, інституту ЗМК в освітньо-виховному процесі у вищій школі України.

УДК 378.147:330

Е. А. Бабаян

РАЗРАБОТКА ИМИТАЦИОННО-РОЛЕВЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИСТОВ

Для успешного развития у студентов достаточно сложных профессиональных умений и качеств должны быть разработаны специальные системы заданий, тесно связанный с реальными ситуациями, с которыми придется сталкиваться будущим экономистам на рабочем месте. Как показал анализ способов формирования профессиональной компетентности, наиболее оптимальным из них является имитационно-ролевое моделирование. В связи с этим мы считаем, что если разработать задания на основе имитационно-ролевого моделирования, то они будут способствовать более эффективному формированию профессиональной компетентности экономиста.

Цель статьи — обосновать современные подходы к разработке имитационно-ролевых моделей обучения экономистов.

Приступая к разработке системы имитационно-ролевых моделей для формирования профессиональной компетентности будущих экономистов, мы опираемся на следующие педагогические условия.

1. Понимание значения заданий для формирования профессиональной компетентности.

2. Оптимальное использование современных дидактических средств.

3. Использование разных типов имитационно-ролевых моделей в процессе обучения.

4. Методика формирования профессиональной компетентности должна основываться на тех знаниях, умениях и навыках, которых студенты уже владеют, должна соответствовать их возможностям и способностям.

5. Задача преподавания заключается в том, чтобы построение учебного процесса с использованием имитационно-ролевого моделирования вызвало у студентов интерес и желание работать над поиском решения производственных задач.

На наш взгляд, формирование профессиональной компетентности экономистов будет осуществляться более эффективно при следующей последовательности использования имитационно-ролевых моделей в процессе формирования профессиональной компетентности экономистов:

1 этап — применение имитационно-ролевых игр по специальным дисциплинам. Особенно игр, применяемых на этом этапе, является сочетание ситуационных и функциональных признаков, т.е. в основе каждой игры лежит конкретная производственная ситуация, решение которой может осуществляться по различным функциональным направлениям или экономическим объектам.

2 этап — проведение комплексной имитационно-ролевой игры в качестве завершения обучения по курсу. Комплексная игра представляет собой модель взаимосвязанных ситуаций, для решения которых необходимо обладать целым комплексом знаний, умений и навыков. Это наиболее сложный тип педагогической игры.

При разработке этапов применения имитационно-ролевых моделей в процессе обучения нами применен принцип возрастания сложности, в соответствии с которым сначала применяются имитационно-ролевые игры, а затем — комплексная имитационно-ролевая игра.

На первом этапе формирования профессиональной компетентности экономистов предлагается внедрение в учебный процесс имитационно-ролевых игр по всем специальным дисциплинам экономического цикла: Финансовый учет, Контроль и ревизия, Экономический анализ, Информационные системы.

Имитационно-ролевые игры, к использованию в соответствии с принципом детализации, разделены по следующим направлениям, являющимся основными для студентов, участвующих в эксперименте (таблица 1):

Таблица 1

Экономические имитационно-ролевые игры

| Направление | Экономика | Учет | Анализ | Контроль и ревизия | Информ. системы |
|---------------|------------------------|------------------------------|-----------|----------------------|-----------------|
| Название игры | Мы создаем предприятие | Квартальный отчет | Аналитика | К нам пришел ревизор | Программист |
| | | Операционный день бухгалтера | | | |

Игры должны проводиться на практических занятиях по каждой конкретной дисциплине, т.е. студенты сначала приобретают знания, необходимые им в профессиональной деятельности, а затем на основе их актуализации формируют необходимые умения.

Краткая характеристика экономических игр приведена ниже (таблица 2):

| Мы создаем предприятие | |
|-------------------------------------|---|
| Цель игры | Рассмотреть этапы создания предприятия и рассчитать экономические показатели его деятельности по планируемым параметрам |
| Имитируемый объект | Планово-экономический отдел |
| Роль | Экономист |
| Дополнительные методы обучения | Частично-поисковый (эвристический) метод, исследовательский метод |
| Исходные данные | Капитал учредителей |
| Квартальный отчет | |
| Цель игры | Научиться составлять основные формы финансовой отчетности предприятия |
| Имитируемый объект | Бухгалтерия |
| Роль | Главный бухгалтер |
| Дополнительные методы обучения | Метод группового решения задач и ситуаций |
| Исходные данные | Статьи отчетности |
| Операционный день бухгалтера | |
| Цель игры | Рассмотреть порядок ведения учета по экономическим объектам предприятия |
| Имитируемый объект | Бухгалтерия |
| Роль | Бухгалтер, кассир, кладовщик |
| Дополнительные методы обучения | Ситуационный метод |
| Исходные данные | Хозяйственная ситуация |
| Аналитика | |
| Цель игры | Провести анализ деятельности предприятия и разработать рекомендации по улучшению финансового состояния предприятия |
| Имитируемый объект | Аналитический (финансовый) отдел |
| Роль | Финансовый аналитик |
| Дополнительные методы обучения | Частично-поисковый (эвристический) метод, метод проблемного изложения, исследовательский метод |
| Исходные данные | Финансовая отчетность предприятия |

| К нам пришел ревизор | |
|--------------------------------|--|
| Цель игры | Провести проверку правильности ведения учета и соблюдения бухгалтерского и налогового законодательства по экономическим объектам предприятия |
| Имитируемый объект | Контрольно-ревизионное управление |
| Роль | Ревизор |
| Дополнительные методы обучения | Метод группового решения задач и ситуаций, дискуссионный метод, ситуационный метод |
| Исходные данные | Первичные документы, учетные регистры и формы финансовой и налоговой отчетности |
| Примечание | Перечень экономических показателей см. в приложении |
| Программист | |
| Цель игры | Создать автоматизированное рабочее место экономиста на различных экономических объектах |
| Имитируемый объект | Информационный центр |
| Роль | Программист |
| Дополнительные методы обучения | Метод проблемного изложения |
| Исходные данные | Производственная ситуация |

Предложенные имитационно-ролевые игры в соответствии с принципом детализации применяются в процессе изучения различных специальных дисциплин и на пример различных экономических объектов. Использование имитационно-ролевых игр в учебном процессе наглядно показывает, что каждая имитационная игра формирует определенные умения и профессионально-важные качества.

Вторым этапом формирования профессиональной компетентности экономистов является проведение комплексной имитационно-ролевой игры «Один день из жизни экономиста», которая способствует всестороннему формированию профессиональной компетентности экономиста и проводится как обобщение знаний по специальности на уровне бакалаврата.

Объектами имитации в данной игре являются промышленное предприятие, контрольно-ревизионное предприятие и аудиторская фирма. Игра включает следующие виды заданий:

- 1) проведение экономических расчетов;
- 2) ведение бухгалтерского учета на предприятии;
- 3) проведение анализа деятельности предприятия;
- 4) контроль деятельности предприятия;
- 5) автоматизация рабочего места экономиста.

Особенностью комплексной имитационно-ролевой игры «Один день из жизни экономиста» является строгая слаженность и зависимость работы структурных подразделений предприятия друг от друга, т.п. пока один отдел не выполнит свою работу, другой отдел не может приступить к выполнению своих функций. Данная игра проводится поэтапно, но на всех этапах у каждого участника свои функции, каждый работает на своем экономическом объекте. Экономическими объектами во всех имитационно-ролевых играх выступают ресурсы предприятия и источники их образования

(например, основные средства предприятия, материальные ресурсы, дебиторская, кредиторская задолженность и др.). Этапы проведения игры показаны ниже.

Экономический этап. Начинается игра с расчета экономических показателей деятельности предприятия и планирования. Каждый участник работает на отдельном экономическом объекте.

Учетный этап. На этом этапе игры участники принимают роль бухгалтеров и работают в различных отделах бухгалтерии. В функции бухгалтера включается бухгалтерский, управленческий и налоговый учет по своему экономическому объекту. Причем, экономические объекты у участников на различных этапах игры не должны повторяться.

Аналитический этап. Анализ деятельности предприятия осуществляется на основании данных форм финансовой отчетности, полученных на учетном этапе. По каждому экономическому объекту участники игры осуществляют экономический и финансовый анализ деятельности предприятия.

Контрольный этап. Контрольные функции участники игры также осуществляют на основании данных, полученных в бухгалтерском учете. Т.Е. каждая группа контролеров проверяет правильность ведения учета на учетном этапе.

Информационный этап. В заключение игры, поработав на различных экономических объектах, участники игры обобщают свои знания, создав автоматизированное рабочее место (АРМ) на определенном участке работы.

Содержание этапов проведения игры представлено в таблице 4:

Таблица 4

**Этапы проведения комплексной имитационно-ролевой игры
«Один день из жизни экономиста»**

| Роль | Этап | | Имитируемый объект |
|---------------------|------|-------------------------------------|---|
| Экономист | 1 | Планирование параметров предприятия | Планово-экономический отдел |
| | 2 | Расчет экономических показателей | |
| Бухгалтер | 3 | Бухгалтерский учет | Бухгалтерия |
| | 4 | Управленческий учет | |
| | 5 | Налоговый учет | |
| Финансовый аналитик | 6 | Анализ хозяйственной деятельности | Аналитический (финансовый) отдел |
| | 7 | Финансовый анализ | |
| Ревизор | 8 | Контроль и ревизия (аудит) | Контрольно-ревизионное управление (аудиторская фирма) |
| Программист | 9 | Создание АРМ экономиста | Информационный центр |

Комплексная имитационно-ролевая игра «Один день из жизни экономиста» содержит элементы всех игр, проведенных на первом этапе экспе-

римента. В соответствии с принципом поискового характера деятельности студенты в процессе игры должны найти решение производственных ситуаций по всем направлениям экономической деятельности.

Данная игра может быть организована в двух вариантах: документальный вариант: машинный вариант.

В качестве исходных данных для проведения игры должны выступать: финансовая отчетность предприятия на начало периода; хозяйственные операции предприятия за отчетный период по экономическим объектам.

Все последующие бухгалтерские данные формируются студентами самостоятельно в процессе игры. Для этого на первоначальном этапе игры необходим набор первичной документации и форм финансовой и налоговой отчетности. При машинном варианте проведения игры Данная документация должна содержаться в машинном варианте. Кроме того, данная игра позволяет сформировать все профессионально-важные качества экономиста, необходимые ему в будущей профессиональной деятельности. Условия комплексной имитационно-ролевой игры «Один день из жизни экономиста», формирующие профессионально важные качества студентов, показаны в таблице 5:

Таблица 5

Условия формирования профессионально-важных качеств экономиста

| Профессионально важные качества экономиста | Условия комплексной имитационно-ролевой игры, формирующие профессионально важные качества экономиста | Этапы игры, формирующие качества |
|---|--|---|
| Ответственность | Сроки выполнения учетных работ должны соответствовать графику документооборота предприятия и срокам сдачи отчетности | Бухгалтерский учет Налоговый учет |
| Объективность (справедливость) | Бухгалтер должен объективно рассчитывать доходы и расходы предприятия с целью формирования финансовых результатов предприятия | Бухгалтерский учет Контроль и ревизия |
| Профессионализм | Правильность ведения бухгалтерского, управленческого и налогового учета может обеспечить только высококвалифицированный работник бухгалтерии | Бухгалтерский учет Управленческий учет Налоговый учет Контроль и ревизия |
| Внимательность | Транзитные ошибки в первичных документах повлекут ошибки в учетных регистрах отчетности | Бухгалтерский учет Налоговый учет |
| Осмотрительность | При учете хозяйственной деятельности предприятия необходимо соблюдать принципы бухгалтерского учета и требования П(С)БУ | Бухгалтерский учет Контроль и ревизия Создание АРМ экономиста |

Предложенная нами комплексная имитационно-ролевая игра позволяет повысить не только знания, умения и навыки студентов, но и развитие качества, необходимые экономисту в будущей профессиональной деятельности.

При этом, система задания комплексной имитационно-ролевой игры в соответствии с педагогическими требованиями:

- 1) ориентирует на продуктивную деятельность, что определяет успешность обучения профессии экономиста;
- 2) направлена на получение знаний, умений, навыков и качеств, которые необходимы студентам в их будущей профессиональной деятельности;
- 3) способствует самостоятельному нахождению путей решения производственных проблем;
- 4) обеспечивает интерес к их будущей профессиональной деятельности;
- 5) создает надлежащие условия для активной умственной деятельности студентов.

Таким образом, в качестве оптимального способа формирования профессиональной компетентности будущих экономистов мы рассматриваем имитационно-ролевое моделирование, позволяющее создать в процессе обучения условия, наиболее приближенные к реальным на рабочем месте экономиста.

УДК 378:33

В. О. Зінченко

СТВОРЕННЯ КОМПЛЕКСУ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI

Професійна спрямованість є важливою складовою особистості та концентрує мотиви самореалізації людини у відповідній професії, прагнення її до творчості, набутті для цього необхідних професійних знань та вмінь. Рухливими силами формування професійної спрямованості особистості в педагогічному процесі є фактори, функціонування яких обумовлено наявністю відповідних педагогічних умов. Ці умови різноманітні, мають неоднаковий вплив на суб'єкт навчання та специфічні у відповідності з обраним напрямом професійної освіти. Тому визначення оптимальних умов педагогічного процесу, які будуть впливати на ефективність формування професійної спрямованості студентів на різних етапах їх навчання, є складним, але необхідним для розв'язання викладачами завданням.

Метою статті є, по-перше, визначення понять „умови” та „педагогічні умови”, по-друге, обґрунтування та розробка педагогічних умов для ефек-

тивного формування професійної спрямованості студентів-економістів з урахуванням особливостей початкового етапу навчання.

Питання оптимальної організації та пошуку найкращих педагогічних умов для професійної підготовки спеціалістів знаходяться в центрі уваги всіх провідних науковців, особливо таких, як А.Алексюк, С.Архангельський, В.Беспалько, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, Є.Смірнова, С.Смірнов, О.Петраковський, В.Попков, Н.Тализіна та ін.

Взагалі умовою філософські словники визначають „те, від чого залежить дещо інше (обумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), з наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища” [1, 707]. Також умови є сукупністю об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування та зміни будь-якого об'єкту [2, 380]; та розглядаються як „обставина, від якої будь-що залежить; обстановка, в якій що-небудь відбувається” [3, 837]. Умови – це стабільні обставини, які оточують об'єкт, задають характер впливу на нього та мало змінюються під час протікання відповідних процесів. У залежності від того, які з складових компонентів умов ми застосовуємо, вони підрозділяються на достатні та необхідні. Весь комплекс компонентів називається достатніми умовами, а загальний набір компонентів, який має місце кожного разу при даному явищі, називається необхідними.

Класична педагогіка розглядає умови як основу для забезпечення педагогічних явищ. Педагогічні умови – це сукупність педагогічних заходів для здійснення визначеного педагогічного процесу. Склад цих умов дуже великий і різноманітний, оскільки включає різні за можливостями та змістом форми, методи, педагогічні прийоми, що використовуються для вирішення необхідних педагогічних завдань.

За способом впливу на освітній процес В.Жернов розподіляє педагогічні умови на зовнішні та внутрішні [4, 85]. Зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища та реалізуються через відповідні фактори. Внутрішні педагогічні умови є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та являють собою сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань.

В якості таких завдань у нашому випадку виступають завдання ефективного формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання, що буде визначатися в підвищенні рівня сформованості професійної спрямованості особистості. Вирішення цих завдань можливе тільки при спеціальній організації цього процесу.

Тому в нашому дослідженні під педагогічними умовами ми будемо розуміти сукупність педагогічних заходів та вимог, що сприяють формуванню професійної спрямованості майбутніх фахівців у галузі економіки.

Найчастіше умови розглядаються як дещо зовнішнє для об'єкту. Тому інтерпретація категорії „умови” відбувається в контексті з таким поняттям як „середовище”. Таким середовищем для суб'єктів економічного навчання

виступає соціально-економічне середовище, в якому безпосередньо буде діяти економіст, та система управління вищою професійною освітою. Тому при розгляданні проблем формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей педагогічні умови необхідно пов'язувати з вимогами соціально-економічного середовища, а також державних освітніх стандартів та кваліфікаційних характеристик економістів різної спеціалізації. Завдяки цьому процес формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей буде адекватним та успішним. Поєднання соціально-економічного та педагогічного аспектів дасть можливість утворити органічний простір нашого дослідження, який також визначається нами як педагогічні умови, що зумовлюють взаємозв'язок між соціально-економічною та педагогічною дійсністю.

У своєму дослідженні ми розглядаємо професійну спрямованість особистості як систему, яка функціонує згідно із завданнями з її формування. Ця система містить ряд складових. З одного боку, до неї входять підсистема самоуправління навчально-виховною діяльністю студента та підсистема педагогічної діяльності викладача. З іншого боку, в результаті нашого дослідження встановлено, що професійна спрямованість містить змістовий, мотиваційно-елементний та функціонально-діяльнісний компоненти, які також є її підсистемами [5]. Педагогічні умови будуть обумовлювати сукупність необхідних заходів та вимог з кожної з названих підсистем і виступати відносно поставлених завдань до всієї системи внутрішніми, а відносно її підсистем – зовнішніми.

Крім того, необхідно пам'ятати, що система формування професійної спрямованості є власно підсистемою формування спрямованості людини взагалі. Тому педагогічні умови і фактори, що впливають на систему формування спрямованості особистості, будуть мати зовнішній характер відносно системи формування професійної спрямованості, а також здійснювати вплив на вибір заходів для функціонування підсистем самоуправління навчально-виховною діяльністю студента та підсистем педагогічної діяльності викладача.

У зв'язку з такою різноманітністю педагогічних умов, що мають відносно різних рівнів системи формування професійної спрямованості як зовнішній, так і внутрішній характер, необхідно виявити ті, які відповідають фундаментальній економічній освіті на початковому етапі навчання. Останнє можна визначити як цілеспрямовану навчально-пізнавальну діяльність з засвоєння знань та вмінь для виконання організаційно-управлінської, фінансово-господарської, обліково-розрахункової, інформаційно-аналітичної, маркетингової, інноваційної, проектно-дослідницької та нормативно-правової функцій економіста в суб'єктах господарювання.

Державні освітні стандарти показують, що саме на підготовку студентів до виконання цього складу функцій професійної діяльності повинен бути спрямований зміст професійного навчання та дії педагогічного колективу ВНЗ. Ця підготовка здійснюється завдяки включенню в освітні програми

навчальних дисциплін гуманітарних, загальних соціально-економічних дисциплін і дисциплін та курсів за професійним спрямуванням. У процесі вивчення цих дисциплін у студентів повинні формуватися змістовий, мотиваційно-елементний та функціонально-діяльнісний компоненти професійної спрямованості особистості. Знаходження засобів підвищення ефективності їх формування є головним напрямом підвищення ефективності формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей.

Нами було здійснено аналіз навчальних програм таких провідних економічних спеціальностей як „Менеджмент організацій”, „Фінанси”, „Маркетинг” й „Облік та аудит”, що дало змогу виявити роль і можливості загальнопрофесійної (фундаментальної) економічної освіти для формування професійної спрямованості студентів. Оскільки існують деякі відмінності у переліку дисциплін у навчальних планах різних ВНЗ, то ми обмежились аналізом тільки обов’язкових дисциплін та курсів початкового етапу навчання, а саме, навчальними дисциплінами „Політична економія”, „Макроекономіка”, „Мікроекономіка”, „Економічна теорія”, „Історія економічних учень”, „Економічна історія”, „Фінанси”, „Гроші та кредит”, „Бухгалтерський облік”, „Економіка підприємств”, „Менеджмент” та „Маркетинг”. Аналіз цих дисциплін проводився на предмет оцінки можливостей взаємозв’язку навчального матеріалу цих дисциплін зі змістом професійної діяльності економіста в сучасних умовах господарювання.

Результати дослідження дозволили зробити нам наступні висновки:

1. Зміст навчального матеріалу названих дисциплін дає повний взаємозв’язок зі змістом тільки організаційно-управлінської, фінансово-господарської та маркетингової діяльності, що пояснюється особливостями робочих програм фундаментальних економічних дисциплін на початковому етапі навчання.

2. Взаємозв’язок з обліково-розрахунковою, проектно-дослідницькою, нормативно-правовою, інформаційно-аналітичною та інноваційною діяльності носить опосередкований характер, тобто практично не відображений в обов’язкових економічних дисциплінах 1 – 2 року навчання.

3. Найбільші можливості для формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання мають такі дисципліни, як „Політична економія”, „Макроекономіка”, „Мікроекономіка” (з деяких економічних спеціальностей замінюються на дисципліну „Економічна теорія”), „Історія економічних учень”, „Фінанси”, „Гроші та кредит”.

4. Надання змісту названим дисциплінам професійної орієнтації забезпечить формування в студентів необхідних економічних знань, умінь та навичок для вирішення господарських проблем підприємств у сучасних ринкових умовах, сприятиме розвитку в майбутніх економістів бажання, мотивації та настанов для виконання цієї діяльності, тобто створить *необхідні* педагогічні умови для вирішення завдань підвищення ефективності формування в студентів професійної спрямованості особистості.

Створення *додаткових* умов для формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей пов'язується нами з урахуванням можливостей ще двох навчальних курсів.

Формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей здійснюється на початковому етапі навчання, який має свої особливості, пов'язані з труднощами адаптації до навчання у вищій школі: оволодінні новими прийомами навчально-пізнавальної діяльності, невмінням організувати свою роботу, виділити головне, здійснити самоконтроль тощо. Багато студентів-першокурсників не зовсім чітко усвідомлюють зміст майбутньої професії, приваблені тільки деякими її проявами, не мають професійних планів. Необхідно надати їм як можна більше інформації про майбутню спеціальність, ознайомити зі структурою навчального процесу, показати як пов'язана кожна з фундаментальних дисциплін з діяльністю економіста. Також стоїть завдання ознайомити студентів з особливостями навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі, основними організаційними методами та формами навчання, навчити працювати з декількома інформаційними джерелами, виділяти головне в навчальному матеріалі, систематизувати інформацію тощо. Вирішення означених завдань може взяти на себе курс „Вступ до спеціальності”, який входить до складу дисциплін за вибором ВНЗ. Нами запропонована робоча навчальна програма такого курсу та методика його організації для спеціальності „Фінанси” [6].

Оскільки освітній потенціал студентів-першокурсників визначається багатьма факторами, то забезпечення якісного комплектування студентського контингенту – одна з важливіших проблем, що стоїть перед ВНЗ. Успіхи студентів безпосередньо залежать від наявності в них необхідного обсягу та якості систематизованих знань, необхідних для оволодіння майбутньою професією, відповідності шкільних програм вимогам ВНЗ. Що стосується студентів економічних спеціальностей, то викладачі стикаються з проблемою дуже слабкої підготовки учорашніх школярів з предмету „Основи економіки”, який в останній час став обов'язковим для викладання в старших класах. Власна практика роботи у вищій школі показує, що в деяких школах, особливо районних та сільських, нехтують вимогами навчальних планів і не викладають предмет „Основи економіки”. Безумовно, що така ситуація призводить до невідповідності набутих школярами знань у галузі економіки вимогам ВНЗ та державних стандартів з спеціальностей, які визначають вхідний рівень знань абітурієнтів, на підставі якого складаються програми вступних іспитів. Головною причиною розбіжності вимог ВНЗ та школи є відсутність у країні концепції неперервної освіти. Тому такі студенти-першокурсники досить складно і довго входять у навчальний процес, не сприймають сутності базових економічних законів, явищ та категорій, з якими їх знайомлять на початковому етапі навчання.

Виходячи з цього необхідно створювати більш професійний напрям системи довузівської підготовки. В нашому випадку мова йде про викладання оглядових лекцій з предмету „Основи економіки” та підсумкове комп'ю-

терне тестування слухачів. Такий підхід, за відгуками абітурієнтів, у 2006 – 2007 навчальному році вже дав позитивні результати і, безумовно, підвищить на вхідному етапі професійної орієнтації школярів їх професійну спрямованість, забезпечить неперервний перехід з одного рівня навчання на інший, скоротить адаптаційний період у студентів-першокурсників.

Таким чином, у результаті нашого дослідження виявлено, що для підвищення ефективності професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей необхідно застосовувати можливості:

1. Фундаментальних економічних дисциплін „Політична економія”, „Макроекономіка”, „Мікроекономіка”, „Економічна теорія”, „Історія економічних учень”, „Фінанси”, „Гроші та кредит”, професійно орієнтований зміст яких створить необхідні умови для вирішення завдань формування професійної спрямованості.

2. Довузівської підготовки з предмету „Основи економіки” з поясненням специфіки майбутньої професії з різних напрямів економічної діяльності.

3. Курсу „Вступ до спеціальності” як важеля з підвищення мотивації до оволодіння професією, створення професійних інтересів та планів, полегшення адаптації у ВНЗ.

4. Довузівська підготовка та курс „Вступ до спеціальності” створять додаткові педагогічні умови для формування професійної спрямованості майбутніх економістів.

Нами вже було встановлено, що формування професійної спрямованості особистості відбувається через формування її основних компонентів – змістового, мотиваційно-елементного та функціонально-діяльнісного. Оскільки нами виявлені можливості економічної фундаментальної освіти та основні напрями пошуку шляхів використання її для підвищення якості формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей, то необхідно визначити та конкретизувати склад педагогічних умов з кожного компоненту професійної спрямованості.

На підставі аналізу літературних джерел та дисертаційних досліджень нами було складено перелік педагогічних умов з кожного компоненту професійної спрямованості особистості студента. При проведенні експертної оцінки серед викладачів та студентів-старшокурсників їх значущості в формуванні професійної спрямованості майбутніх економістів на початковому етапі навчання було виявлено, що всі вони мають значну вагу в цьому процесі, тобто є достатніми педагогічними умовами. Однак за основу нами були виділені тільки ті педагогічні умови, які отримали в обох групах експертів оцінку не менш 0,90. Таким чином, нами було сформовано наступний перелік необхідних педагогічних умов, що мають сприяти ефективному формуванню професійної спрямованості майбутніх економістів відповідно до здійснення нами основних професійних завдань, а саме:

1. Зміст фундаментальної економічної освіти має бути спрямований на формування в студентів економічних знань, умінь та навичок для вирішення

організаційно-управлінських та фінансово-господарських завдань професійної діяльності економіста в сучасних ринкових умовах.

2. Методика фундаментальної економічної освіти повинна сприяти формуванню в студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями.

3. Методика фундаментальної економічної освіти повинна забезпечувати постановку студента в позицію суб'єкта діяльності економіста сучасного підприємства через вирішення проблемних та творчих завдань.

Названі нами необхідні педагогічні умови забезпечують як власний взаємозв'язок і взаємообумовленість, так і єдність компонентів професійної спрямованості особистості студента. Такий характер взаємодії свідчить про те, що для ефективного формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей необхідно реалізовувати виділені педагогічні умови тільки в комплексі. Це можливо завдяки вибору відповідних методів навчання та технології реалізації теорії при вирішенні практичних завдань, які пов'язані з відображенням вимог зовнішнього середовища при становленні сучасного економіста.

Згідно із цілями та завданнями нашого дослідження нам вважається доцільним обрати бінарну класифікацію методів навчання, запропоновану М. Махмутовим, що ґрунтується на поєднанні способів діяльності викладача та студента. Це найбільш повно буде відображати як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентом. Бінарна класифікація включає дві групи методів навчання: методи викладання та методи учіння. В їх основу покладений вплив на розумову діяльність учнів, що є загальним як для теоретичного, так і для практичного навчання. Названі методи інтерпретуються в підсистемах педагогічної діяльності викладача та підсистемі самоуправління навчально-виховної діяльності студента. Кожна з груп методів викладання та учіння може бути синтезована в запропоновану нами групу методів навчання, а саме інструктивно-виконавчий, пояснювально-репродуктивний, збуджувально-продуктивний та збуджувально-творчий.

Наведені нами методи, безумовно, не можуть бути застосовані довільно. На вибір конкретного методу впливають такі причини, як зміст матеріалу, цілі та завдання навчання, навчальні можливості студентів, досвід, рівень підготовки викладача, зовнішні фактори тощо. Для формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей нами рекомендовано застосування:

1. Інструктивно-виконавчого методу тільки в перші місяці навчання студентів у ВНЗ, коли необхідно засвоїти нові прийоми навчальної діяльності, а також на початку вивчення дисциплін.

2. Пояснювально-репродуктивного методу при організації засвоєння теоретичних знань, пов'язанні теорії з практикою, формуванні загальних професійних дій.

3. Збуджувально-продуктивного методу доцільно після проходження

окремих розділів фундаментальних економічних дисциплін для вирішення навчальних проблем пошукового характеру середньої важкості. Найбільш раціональними для цього методу є такі організаційні форми навчання, як практичні та семінарські заняття, домашня самостійна робота, індивідуальні завдання у вигляді аналітичних задач, повідомлень, доповідей, рефератів.

4. Збуджувально-творчого методу та організації відповідної діяльності студентів після вивчення економічної дисципліни в формі курсових завдань та робіт.

Уміле поєднання названих методів на різних етапах вивчення фундаментальних економічних дисциплін дозволить поступово сформувати в майбутніх економістів професійно значущі знання, вміння та навички, підвищити мотивацію для навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння майбутньою професією та допоможе відчутти студентів особливості діяльності економіста в сучасних суб'єктах господарювання. Для цього нами були розроблені навчальні програми, навчально-методичні вказівки й посібники та інший дидактичний матеріал з ряду фундаментальних економічних дисциплін.

Серед дидактичних чинників у підготовці сучасного економіста важливу роль відіграють технології реалізації теорії при вирішенні практичних завдань. При дослідженні цього питання нами проаналізовані підходи сучасних педагогів до визначення поняття „технологія навчання”. Оскільки застосування збуджувально-продуктивного та збуджувально-творчого методів передбачає розв'язання проблемних та творчих задач, то нам здалося доцільним в якості основи використати концептуальне положення В. Белікова, згідно якого „технологія навчання – це спосіб реалізації змісту навчання, який передбачений навчальними програмами, являє собою систему форм, методів та засобів навчання, яка забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей” [7, 3]. Розроблена нами навчально-методична література та дидактичний матеріал з деяких фундаментальних економічних дисциплін відображає структуру технології економічного навчання. Технологію реалізації теорії при вирішенні практичних завдань пропонується здійснювати за алгоритмом самостійного вирішення студентами проблемних та творчих задач. При навчанні студентів з фундаментальних економічних дисциплін проблемні завдання мають бути спрямовані на аналіз ними різних точок зору економістів-практиків та науковців на основні теоретичні та практичні аспекти економіки, діючу практику ланок грошово-кредитної та фінансової систем, проблеми та перспективи перехідної економіки країни, можливості використання досягнень світової та вітчизняної економічної науки в реальній практиці господарського життя. Творчі завдання необхідно спрямовувати на пошук студентами причин невідповідності економічної теорії практиці господарської діяльності та їх наслідків, тенденцій розвитку сучасного господарства та його окремих ланок, підвищення ефективності їх функціонування. На рисунку 1 наведено розроблений нами алгоритм вирішення студентами проблемних та творчих завдань.

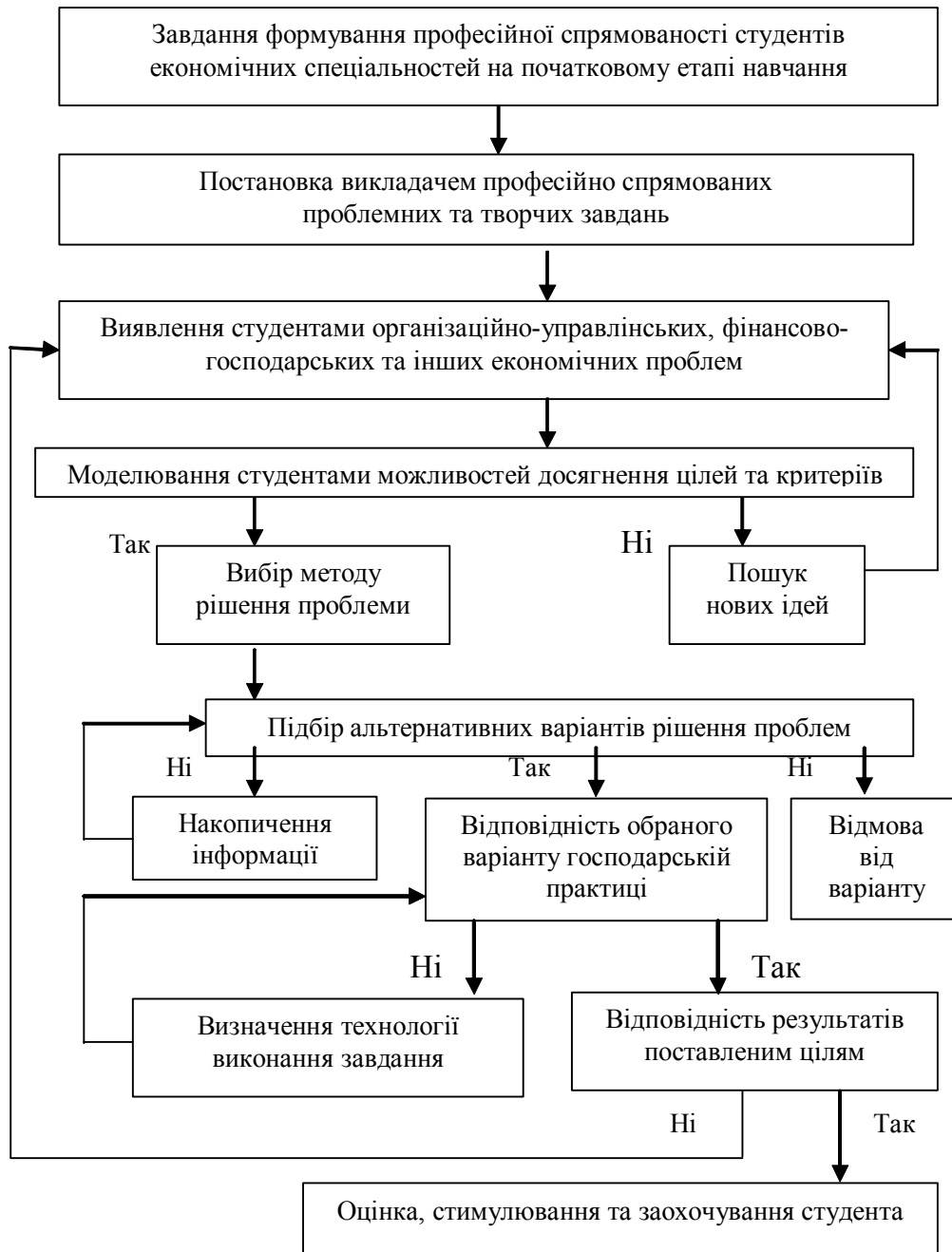


Рис. 1. Алгоритм самостійного вирішення студентом проблемних та творчих задач

Таким чином, все сказане вище дозволяє зробити наступні висновки:
 1. Необхідні педагогічні умови створюються при застосуванні можливостей фундаментальних економічних дисциплін через пошук педагогічних заходів з формування змістового, мотиваційно-елементного та функціонально-діяльнісного компонентів.

2. Додаткові педагогічні умови повинно створюватися при застосуванні:

- можливостей довузівської підготовки та курсу „Вступ до спеціальності”;

- під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять, різного виду самостійної роботи інструктивно-виконавчого, пояснювально-репродуктивного, збуджувально-продуктивно та збуджувально-творчого методів навчання, які вимагають умілого поєднання для виконання різних цілей навчально-виховного процесу;

- технології реалізації теорії для вирішення практичних завдань, для розв’язання яких нами запропоновано алгоритм самостійного вирішення студентом проблемних та творчих завдань.

3. Поєднання необхідних та додаткових педагогічних умов створюють потрібний для процесу формування професійної спрямованості студентів економічних спеціальностей на початковому етапі навчання комплекс достатніх умов.

Найбільш перспективними в напрямку реалізації цих умов є введення в якості обов’язкового курсу „Вступ до спеціальності” та відпрацювання робочої програми, враховуючи досвід викладачів вищої школи; проведення курсів довузівської підготовки з предмету „Основи економіки”, які мають довести відповідність знань школярів вимогам ВНЗ та ознайомити їх зі змістом професій; максимальне використання викладачами навчальних методів, які підвищують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями; застосування на практичних заняттях та в самостійній роботі студентів проблемних та творчих завдань для постановки їх в позицію суб’єкту діяльності економіста сучасного ринкового підприємства.

Література

1. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев. – М., 1983. **2. Философский** словарь. – М., 1994. – Т.3. **3. Ожегов С.И.** Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1987. **4. Жернов В.И.** Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза: Монография. – Магнитогорск, 1999. **5. Зінченко В. О.** Компоненти професійної спрямованості майбутніх економістів // Соціально-економічні аспекти промислової політики / НАН України. Ін-т економіки пром-сти. – Донецьк, 2006. – С. 270-276. **6. Зінченко В. О.** Вступ до спеціальності „Фінанси”: Навчально-методичний посібник для студентів I курсу спеціальності „Фінанси”. – Луганськ, 2006. **7. Беликов В.А.** Современные образовательные технологии. – Магнитогорск, 2000.

Л. Л. Петльована

**ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ
ПРОДУКТІВ «1С: ПІДПРИЄМСТВО» У ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ЗАКЛАДІ**

Зростаючі вимоги до якості знань випускників вищих навчальних закладів є неминучим наслідком науково-технічного прогресу, в умовах якого не може залишитися незмінним освітній процес. Особливу актуальність здобуває завдання підготовки кадрів нової формації у галузі економіки й фінансів.

Метою вищої освіти є підготовка фахівців, які володіють глибокими професійними знаннями, здатні до постійного вдосконалення своєї діяльності в умовах сучасних соціально-економічних відносин [1, 15].

Проблемою використання новітніх інформаційних технологій у навчальному процесі вищих закладів освіти займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці та педагоги: Т.Бессалово, М.Євтух, О.Сердюк, А.Андрєєв, С.Заріцька, Т.Волністова, Р.Гуревич та ін. Зокрема, вони торкалися проблеми викладання дисциплін різного профілю. У нашій статті ми маємо на меті висвітлити педагогічні аспекти використання програмних продуктів „1С: Підприємство” у вищому навчальному економічному закладі.

У контексті визначення педагогічних аспектів використання програмних продуктів системи „1С: Підприємство” в економічному ВНЗ, згадаємо деякі основні терміни педагогіки (за І.Зимньою) [2, 384].

Педагогічна діяльність – виховний і навчальний вплив учителя на учня, спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення.

Виховання – планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування визначених установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її підготовки до громадського життя і праці.

Суспільство як соціальне об’єднання людей може функціонувати і розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості. Зупинення цього процесу – катастрофа для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ще Я.А. Коменський зауважував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною галуззю діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку.

Навчання – планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини, з метою формування знань і способів діяльності, умінь і навичок, організація і управління навчальною діяльністю тих, кого навча-

ють, а також вплив на їхній інтелектуальний розвиток і навчально-пізнавальну активність.

У Державному освітньому стандарті вищої професійної освіти для будь-якої спеціальності обов'язково присутня вимога до оволодіння інформаційними технологіями [3, 64].

Сучасні процеси розвитку української державності, інформатизації та глобалізації суспільства вимагають якісного розв'язання наявних проблем і пошуку шляхів ефективного поступу в усіх царинах життя. У галузі освіти нагальні завдання та перспективи розвитку визначено Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), Національною доктриною розвитку освіти України, Національною програмою інформатизації, Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні, Указом Президента України №928/2000 [4, 414-434; 5, 32;]. Серед завдань, що визначаються в цих документах як пріоритетні, є реалізація індивідуалізації навчання та впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Утвердження технології замість традиційної методики безумовно сприяє посиленню ефективності навчального процесу. Технологія привносить якісні зміни в педагогічний процес, однак, це не означає, що навчання з застосуванням технології гарантовано краще, ефективніше, якісніше. Технології можуть бути застарілими чи спрямованими на розвиток лише одного компонента освіти.

У центрі уваги особистісно орієнтованих технологій – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Своєрідність цілей полягає в орієнтації на властивості особистості, її формування, розвиток відповідно до природних здібностей. Принцип активності учня у процесі навчання є одним з основних у дидактиці. Під цим розуміється якість діяльності, що призводить до високого рівня мотивації, усвідомленої потреби в засвоєнні знань і умінь, результативності і відповідності соціальним нормам [6, 352; 7, 73–76].

Випускник вищого навчального закладу повинен не просто мати комп'ютерну грамотність, він повинен, насамперед, уміти вирішувати професійні завдання, що стоять перед ним, ефективно використовуючи комп'ютерні технології [8, 71–81].

Серед основних принципів методики навчання інформаційним технологіям можна виділити [9, 263]:

- навчання повинно обов'язково вестися в контексті майбутньої професійної діяльності, коли будь-яке завдання, що розв'язується, відбиває одну зі сторін майбутньої професії. Ціль навчання полягає в тому, щоб навчити вирішувати професійні завдання за допомогою обраної програми, а не просто засвоїти прийоми роботи з програмою;

- навчання є системним і спирається на єдину інформаційну модель, наприклад, на систему документообігу, що є відображенням інформаційних потоків підприємства;

- навчання ведеться в тісній взаємодії з іншими навчальними дисциплінами;
- навчання є інтенсивним, індивідуально-орієнтованим і в основному розраховане на самостійну роботу студентів;
- при виборі професійного програмного забезпечення для навчання враховується популярність програм у даний момент, а також відповідність програмного забезпечення сучасному рівню розвитку інформаційних технологій і можливі тенденції його розвитку в майбутньому.

У даний час у галузі економічного обліку в нашій країні найбільш популярними є програмні продукти системи „1С: Підприємство”, що і визначає широке використання даних програм у навчальному процесі.

Система програм „1С: Підприємство” – універсальний засіб автоматизації всіх видів обліку на підприємствах і в організаціях усіх галузей і видів власності, в тому числі й бюджетних організацій.

Програми постачаються в варіантах як для одного користувача, так і в мережевому варіанті. Серед програм для одного користувача найпопулярнішою є „1С: Бухгалтерія 7.7” для України, за допомогою якої можна вести всі види обліку в єдиній інформаційній базі (Рис. 1). У професійній версії цієї програми можна робити зміни у конфігурації: створювати і змінювати документи, коригувати проведення, змінювати інтерфейс тощо. А за допомогою мережевої версії „1С: Бухгалтерія” версії 7.7 – додатково організувати роботу потрібної кількості користувачів.



Рис. 1. Фрагмент завантаження програмного продукту „1С: Підприємство 7.7”

Для великих підприємств, в системі управління яких зайнято чимало менеджерів і бухгалтерів, постачають так звані SQL-версії на основі архітектури „Клієнт-сервер”, що дозволяють організувати роботу в комп’ютерній мережі десятків користувачів („1С: Бухгалтерія” версія 7.7 для України для SQL).

Але „1С: Бухгалтерія” – лише одна із компонентів системи „1С: Підприємство”. Для ретельнішого ведення обліку товарно-матеріальних цінностей часто використовують „1С: Торгівля і склад”.

В організаціях з великою кількістю працівників облік зарплати і кадрів можна вести за допомогою компонентів „1С: Зарплата 7.7” – версії для одного користувача і мережної версії SQL. Проведення по зарплаті також необхідно переносити в „1С: Бухгалтерія” окремою операцією.

Для того щоб усі три конфігурації („1С: Бухгалтерія 7.7”, „1С: Торгівля 7.7” та „1С: Зарплата і кадри 7.7”) працювали в єдиній інформаційній базі, нещодавно розроблено продукт „1С: Підприємство 7.7. Комплексна конфігурація для України”, який призначений для комплексної автоматизації обліку та об’єднує в собі функціональні можливості всіх трьох конфігурацій.

При навчанні функціональним прикладним програмним продуктам, до яких відносяться, зокрема, бухгалтерські програми, можна вивчати окремо бухгалтерський облік і окремо роботу з програмним продуктом, чи вивчати відразу бухгалтерський облік з використанням тієї чи іншої бухгалтерської програми. Обидва підходи успішно можуть бути реалізовані. Але виникають проблеми, пов’язані з наявністю викладацьких кадрів, здатних утілити в життя цілі і завдання такого підходу до навчання, а також з відсутністю навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення.

На жаль, більшість викладачів бухгалтерського обліку не мають необхідних навичок роботи на комп’ютері і матеріально не зацікавлені в цьому в силу різних причин. У свою чергу, викладачі комп’ютерних дисциплін не дуже добре знають бухгалтерський облік. Звідси виникає проблема наявності кваліфікованих кадрів з інформаційних дисциплін та дисциплін автоматизації бухгалтерського обліку.

Необхідно на старших курсах при вивченні дисциплін „Інформаційні технології” і „Інформаційні системи” велику увагу приділяти вивченню автоматизованої системи „1С: Підприємство”, завдяки чому студенти на заняттях ознайомляться і з комп’ютерним обліком, і оформленням первинних документів.

У навчальному процесі можна використовувати навчально-методичні матеріали, які можна розділити на дві великі групи: продукти, розроблені спеціально для організації навчального процесу; продукти багатоцільового використання.

До першої групи можна віднести запропоновані фірмою „1С” програмно-методичні комплекси. Вони включають не лише методичні матеріали, але й сам програмний продукт: Комплекс „1С: Навчальне підприємство. Бухгалтерський облік”. Цей комплекс може використовуватися як для підготовки фахівців економічного профілю, так і в інституті підвищення кваліфікації [10, 21-23]. Для автоматизації проведення іспиту існує тестова програма, яка дає можливість за короткий проміжок часу перевірити ступінь засвоєння вивченого матеріалу.

Як приклад продуктів багатоцільового використання можна привести

комп'ютерний відеокурс „1С: Бухгалтерія 7.7”. Даний продукт являє собою мультимедійний навчальний курс програми „1С: Бухгалтерія 7.7”. Його можна дивитися цілком чи вибирати з нього окремі фрагменти. Можливий його перегляд окремо без „1С: Бухгалтерія” чи виклик необхідних фрагментів відеокурсу безпосередньо з програми. Його використання полегшує роботу викладача, тому що на більшість питань, що виникають у процесі роботи з програмою, студенти можуть знайти відповідь самостійно. Цей відеокурс можна використовувати як при контактному навчанні, так при дистанційному, що забезпечує ефективність використання програмних продуктів при використанні сучасної методики навчання фахівців економічного профілю.

Будь-яка педагогічна технологія на думку Р.Гуревича повинна задовольняти наступним критеріям: концептуальність; системність; керованість; ефективність; відтворюваність. Програмно-методичні комплекси „1С” цілком відповідають цим вимогам.

Серед умов побудови оптимальних технологій можна виділити:

- прогнозування процесу навчання з урахуванням його мети, терміну, категорії тих, кого навчають, змісту навчання;
- конструювання самого навчального процесу на основі теорії і практики, принципів його організації;
- використання нормативної бази оцінки діяльності викладачів студентів.

Таким чином, педагогічними аспектами використання програмних продуктів системи „1С: Підприємство” в економічному ВНЗ є:

1. Принцип особистісного підходу. Його сутність полягає у включенні студентів у ситуації, де вони можуть виявити і реалізувати себе як особистості.

2. Принцип конкретизації системи дій, що полягає в детальному описі дій, використанні алгоритмів розумової і практичної діяльності у досягненні цілей технологізації.

3. Принцип функціонального призначення, завдяки якому досягається оптимальність і економічність дій педагога з метою одержання очікуваного результату.

Аналіз проблеми професійної адаптації студентів економічних спеціальностей показав, що самостійно приймати обґрунтовані й ефективні рішення в даний час неможливо без оволодіння методами інформаційно-комп'ютерних технологій.

Випускник вищого навчального закладу повинен не просто мати комп'ютерну грамотність, він повинен, насамперед, уміти вирішувати професійні завдання, що стоять перед ним, ефективно використовуючи комп'ютерні технології.

Серед основних принципів методики навчання інформаційним технологіям можна виділити: навчання повинно обов'язково вестися в контексті майбутньої професійної діяльності; навчання є системним і спирається на єдину інформаційну модель; навчання ведеться в тісній взаємодії з іншими навчальними дисциплінами; навчання є інтенсивним, індивідуально-оріє-

нтованим і в основному розраховане на самостійну роботу студентів; при виборі професійного програмного забезпечення для навчання враховується популярність програм у даний момент, а також відповідність програмного забезпечення сучасному рівню розвитку інформаційних технологій і можливій тенденції його розвитку в майбутньому.

У даний час у галузі економічного обліку в нашій країні найбільш популярними є програмні продукти системи „1С: Підприємство”, що і визначає широке використання даних програм у навчальному процесі.

Педагогічними аспектами використання програмних продуктів системи „1С: Підприємство” в економічному ВНЗ є: принцип особистісного підходу; принцип конкретизації системи дій; принцип функціонального призначення.

Література

1. Андрушенко В. Університетська освіта України: європейський вибір // Освіта. – 2001. – №47 – 48.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд. – М., 1999.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
4. Закон України про освіту // Закони України. – К., 1996. – Т.1.
5. Концептуальні засади гуманізації і гуманітарної освіти в Україні (вища школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 6 (березень).
6. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров. – М., 2002.
7. Бессалова Т.В. Нові орієнтації у розвитку потенціалу вищої школи України у 90-ті роки // Наука та наукознавство. – 1999. – № 2.
8. Євтух М., Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі) // Вища освіта України. – 2001. – № 1.
9. Андреев А.А. Средства НИТ в образовании: систематизация и тенденции развития. Основы применения ИТ в учебном процессе военных ВУЗов. – М., 1995.
10. Бігун М. Формування інформаційних ресурсів інституту післядипломної освіти // Обрії. – 2001. – № 1.

УДК 304.44

М. М. Мрачковська

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Ключовою фігурою в організації зовнішньоекономічної діяльності є менеджер – людина, яка вміє та знає, як спрямувати цю діяльність в певному напрямку, досягти максимально економічного ефекту, прорахувати її соціокультурні наслідки. Управління галуззю зовнішньоекономічної діяльності

вимагає від менеджера адекватної реакції на ситуації, що постійно змінюються, прийняття нестандартних рішень, творчих підходів. Аналітична діяльність сучасного менеджера ґрунтується на дослідженні характеристик як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, їх систематизації. Для ефективного виконання своїх професійних обов'язків менеджеру потрібні конкретні знання про культурний контекст своєї діяльності.

Таким чином, існує нагальна потреба в підготовці менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації, у формуванні культурологічних знань та вмінь. Її сутність полягає в тому, щоб ефективно здійснити таку підготовку, результатом якої буде формування особистості конкурентоспроможних професіоналів своєї справи.

Позитивним явищем останнього часу став величезний інтерес науковців до проблем міжкультурної комунікації. Назвемо лише деякі роботи, у яких глибоко й різнобічно розглядаються проблеми міжкультурного спілкування: Н. Іконнікова „Сучасні західні концепції міжкультурної комунікації (моделі індивідуальної поведінки в ситуації контакту культур)” (1994); В. Фурманова „Міжкультурна комунікація й мовна прагматика в теорії й практиці викладання іноземної мови” (1994); І. Клюканов „Динаміка міжкультурного спілкування: системно – семіотичне дослідження” (1998); Т. Астафурова „Стратегії комунікативної поведінки в професійно значущих ситуаціях міжкультурного спілкування” (1997); Н. Шамне „Актуальні проблеми міжкультурної комунікації” (1999); Н. Грейдіна „Основи системної концепції комунікативно – культурної взаємодії (теоретико – експериментальне дослідження)” (1999); С. Тер-Мінасова „Мова й міжкультурна комунікація” (2000). Втім, жодна робота не розкриває важливого аспекту – підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації, не вказує напрями, важливі для подальшого вивчення цієї проблеми.

Мета статті – визначення деяких аспектів підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурної комунікації.

У сучасному динамічному світі звичним явищем стали контакти носіїв різних культур і мов. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки створює труднощі в спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і може спричинити різноманітні комунікативні девіації [1, 251]. Без уміння розуміти і поважати чужі звичаї неможливо жити в сучасному світі, в якому спілкування людей різних країн і континентів стає все тіснішим і активнішим.

Таким чином, набуває великого значення підготовка висококваліфікованих спеціалістів до діяльності в ринкових умовах. Усім відомо, що реформа освіти зачепила всі її ланки. Не залилася осторонь й підготовка менеджерів. Сьогодні менеджерів готують у різних навчальних закладах: не тільки в спеціалізованих, але й у педагогічних, технічних, лінгвістичних університетах. Звичайно, на всіх факультетах менеджменту в усіх цих закладах велике значення надається професійній підготовці, але більшість з них залишає за собою право виділяти певну кількість годин на вивчення тієї чи іншої

дисципліни. Ми не беремося порівнювати навчальні плани різних університетів, мета нашого дослідження зовсім інша. На наш погляд, дуже мало часу приділяється вивченню культурології: 81 година проти 270 годин на рік, виділених на фізичну культуру та психофізичний тренінг (згідно даних навчального плану Донбаського державного технічного університету). За цей час викладачі можуть навчити, де шукати і як використовувати матеріал, але ми вважаємо, що студент не в змозі сам реально оцінити ту роль, яка відводиться культурології в їхній професійній та загальній підготовці.

Аналіз вузівської практики культурологічної підготовки менеджерів показав, що вона ведеться на недостатньому рівні й не відповідає сучасним потребам практичної діяльності. Це зумовлено цілою низкою причин. По-перше, тими об'єктивними труднощами загального характеру, які супроводжують розвиток вищої професійної освіти для галузі зовнішньоекономічної діяльності в Україні; відсутністю балансу між академічністю та професіоналізацією навчання. По-друге, тим, що культурологічна підготовка не є пріоритетним напрямком в системі професійної підготовки менеджерів: практично не виділені культурологічні складові в змісті загальнопрофесійних й спеціальних дисциплін, які представлені в Державному освітньому стандарті. По-третє, слабкою мотивацією студентів, які розглядають культурологічні знання й навички як „фонові”, другорядні та необов'язкові.

З іншого боку, усі знають про соціокультурну важливість вивчення іноземних мов, адже вони забезпечують діалог культур і свідомостей, обмін духовними цінностями. Проте не всім відомо, що кількість годин, призначених для оволодіння в професіональному сенсі іноземною мовою, складає 324 години за всі 5 років навчання в вищому навчальному закладі (за даними навчального плану Донбаського державного технічного університету). За цей час викладачеві потрібно навчити студентів володіти іноземною мовою так, щоб вони без перешкод мали змогу вести переговори з зарубіжними партнерами. Для досягнення ефективності у міжкультурному спілкуванні недостатньо лише набути мовленнєвих умінь і навичок, необхідно навчитися користуватися цією мовою у повному обсязі її соціальних функцій. Перш за все треба сформувати пізнавальну та комунікативну культуру особистості [2, 65]. А для цього треба докорінно змінити мету, зміст та умови навчання іноземної мови в вищих навчальних закладах.

Метою навчання іноземній мові в ВНЗ має бути підготовка до міжкультурної комунікації, яка забезпечувала б ефективне спілкування з представниками певної національної спільноти в передбачених курсом даної мови ситуаціях і галузях діяльності. Міжкультурна комунікація – це не лише наука, але й набір навичок, якими потрібно володіти. В першу чергу, ці навички потрібні менеджерам зовнішньоекономічної діяльності, чия професійна діяльність пов'язана із взаємодією між культурами, коли помилки приводять до інших невдач – у переговорах, до неефективної роботи колективу, до соціальної напруги [3, 11].

Для того, щоб культурологічна підготовка майбутніх менеджерів була

дійсно ефективною, необхідно вирішити наступні педагогічні проблеми: відбір та градація змісту культурологічної освіти, відповідного завданням загальнокультурної та професійної підготовки спеціаліста; розробка способів і форм інтеграції культурологічного матеріалу в зміст загальногуманітарних й спеціальних дисциплін; визначення організаційно-педагогічних умов реалізації міждисциплінарної програми з культурологічної підготовки.

Таким чином, при підготовці менеджерів до міжкультурної комунікації потрібно враховувати, насамперед, соціокультурне значення іноземної мови, її культурологічні можливості. Щоб міжкультурна комунікація була адекватною, достатньо мати необхідний соціальний фон, у контексті якого й функціонує мова.

Література

1. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики. – К., 2004.
2. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
3. **Ощепкова В. В.** Язык и культура. – М., 2004.
4. **Гладушина Р.М.** Моделювання міжкультурної комунікації як чинник формування професійного образу „Я” мовної особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць. Т. V. Частина Г. – Київ, 2003.
5. **Тарнапольський О. Б., Кожушко С. П.** Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К., 2004.

УДК 005.3:378

С. Р. Рибніков

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розробка концептуальних засад, методології та методик цілеспрямованої та керованої підготовки ефективного управлінця становить мету акмеології управління – нової міждисциплінарної галузі знань на перетині предметів класичного менеджменту, психології та педагогіки. Для реалізації поставленої мети акмеологія управління шукає відповіді на три наріжні питання – відповідно до наукових інтересів трьох вищезгаданих дисциплін: 1) що саме вважати ефективним управлінням, 2) яким саме має бути управлінець, аби його діяльність була ефективною та 3) в який саме спосіб такого управління можна сформулювати. 3-серед зазначених питань власне педагогічним є третє.

Пошук педагогічних умов, адекватних викликам передової управлінської практики, вимагає в якості першочергового кроку уніфікації або принаймні зіставлення вживаних наразі термінів і категорій. У термінологічному про-

сторі акмеології управління на позначення показників ефективності управлінської діяльності (ПЕУД) фігурує такі терміни, як „управлінська компетентність”, „управлінська компетенція”, „управлінська культура”, „професійно важливі якості управлінця”, „готовність до управлінської діяльності” тощо.

На наш погляд, найбільш адекватним у контексті проблеми підготовки ефективного управлінця є категорія „готовність до управлінської діяльності”. Оскільки термін на її позначення:

- підкреслює, що саме свідомо підготовка управлінця є основним шляхом набуття ним професіоналізму;

- позбавлений галузевого відтінку, властивого термінам, які усталено вживаються представниками певних наукових течій („професійно важливі якості управлінця” – психологами, „управлінська культура” – класичними менеджерами тощо);

- має суто слов’янську етимологію – на відміну від англійських термінів „компетентність” та „компетенція”, складнощі з визначенням яких не в останню чергу зумовлені їх надто активним і часто-густо невивіреним використанням на пострадянському просторі в умовах термінологічного вакууму [1].

Утім, зміст і структура поняття готовності до управлінської діяльності визначені не достатньо чітко, через що термін на його позначення не може претендувати на всевизнаність і беззаперечність.

Мета статті полягає в уточненні змісту та структури поняття готовності до управлінської діяльності.

Системоформувальну щодо понятійного апарату акмеології управління функцію виконує категорія „управління” та похідні від неї: „управлінська система”, „управлінський процес” та „управлінська діяльність”. Три останні можна інтерпретувати не стільки як самостійні категорії, скільки як уточнення вихідного поняття „управління”. Вони вказують на близький тому чи іншому досліднику підхід до управління: системний, становлення якого пов’язано з роботами Н. Вінера, К. Шеннона та М. Вебера, процесний, що розвиває погляди Г. Саймона, Г. Левіта та Р. Шляйфера, або діяльнісний.

Провідним у розв’язанні проблеми підготовки ефективного управлінця на сьогодні є діяльнісний підхід [2]. У його межах під управлінням розуміють управлінську діяльність, а про учасників управління говорять передусім як про суб’єктів управлінської діяльності. Зміст категорій „діяльність” і „суб’єкт діяльності” закріплено нормативно-методичними документами системи стандартів вищої освіти. У них, зокрема, діяльністю визнано „динамічну систему взаємодій людини із все-світом, в яких вона досягає свідомо поставлених цілей, що з’являються внаслідок виникнення у неї певних потреб”, а також зазначено, що „в процесі діяльності людина перетворює природу, роблячи тим самим з себе суб’єкт діяльності, а з явищ природи, якими вона оволоділа, об’єкти своєї діяльності” [3].

Як показує аналіз змісту та структури різних ПЕУД, методологічні труднощі при їх зіставленні спричинені не специфікою тлумачення термінів тим чи іншим дослідником, а неузгодженістю критеріїв, за якими різні автори виділяють складові в структурі ПЕУД. Упорядкування способів декомпозиції останніх – незалежно від того, яким саме терміном користується для їх позначення конкретний дослідник – не тільки дозволить чіткіше окреслити змістові межі різних категорій акмеології управління, але й сприятиме зміцненню теоретико-методологічного підґрунтя цієї галузі знань, яка поки що орієнтується здебільшого на прикладні задачі.

Усі відомі на сьогодні моделі структури ПЕУД можна поділити на три істотно відмінні групи; умовно назвемо їх вертикальними, горизонтальними та шаровими. Декомпозиція аналізовуваних показників на окремі складові в кожній з цих груп здійснюється за своїм специфічним критерієм, що закономірно позначається і на змісті самого терміну „складова”. Стислу характеристику типів структур ПЕУД подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика типів структур ПЕУД

| Тип структури | | |
|---|--|--|
| вертикальна | горизонтальна | шарова |
| при виділенні структурних елементів чинник часу враховується | при виділенні структурних елементів чинник часу не враховується | |
| при виділенні структурних елементів їх змістова сумірність не розглядається | структурні елементи, що виділяються, за своїм змістом сумірні | структурні елементи, що виділяються, за своїм змістом не сумірні |
| приклад: модель управлінської компетентності В.Горчакової [4,140] | приклад: модель професійної компетентності педагога В.Введенського [5] | приклад: модель управлінської компетентності аграрників В.Свистун [6,80] |

Як показано В.Садовським, будь-яка система S описується своєю довільною декомпозицією D лише наближено: $S \approx D$. Більш коректно задати систему можна множиною її різних декомпозицій, причому якість задавання зростатиме в міру збільшення розмірності цієї множини – включно до абсолютно строгого визначення системи нескінченною множиною декомпозицій: $S = \lim_{k \rightarrow \infty} \{D_1, D_2, \dots, D_k\}$ [7]. У даному випадку накладання трьох різних типів декомпозицій дає тривимірну модель ПЕУД на кшталт зображеної на рисунку 1.

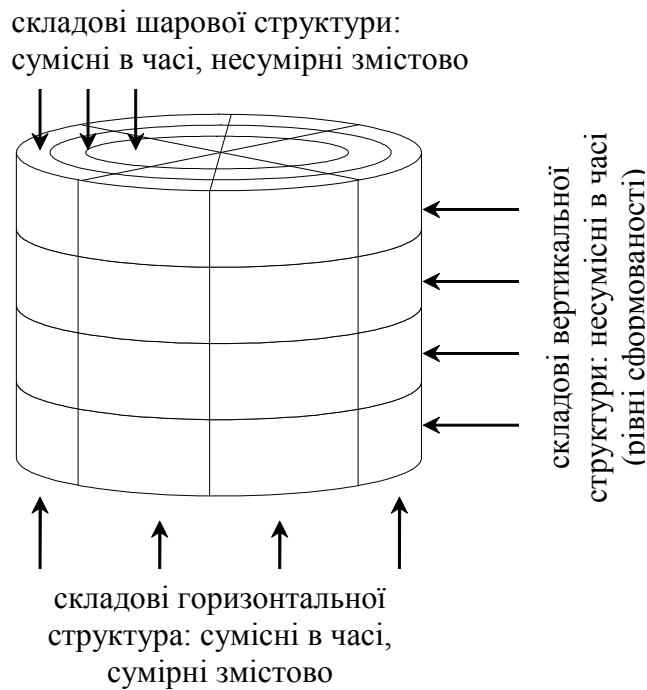


Рис. 1. Тривимірна модель структури ПЕУД

На наш погляд, запропонована модель має вищу, порівняно із широко вживаними одновимірними концепціями, методологічну цінність: як дескриптивну, так і прогностичну. Перша зумовлена тим, що тривимірна модель значно коректніше за окремі інтерпретації описує ПЕУД, і проявляється в унаочненні складного та багатофакторного характеру останніх. Другий аспект методологічної цінності наведеної моделі є, на нашу думку, істотно вагомішим: він дозволяє не тільки сумістити та зіставити бачення на структуру різних ПЕУД, але й спроектувати структуру одного показника на структуру іншого. В такий спосіб можна збагатити уявлення про всі категорії в межах понятійного апарату акмеології управління. Наприклад, методологічно виправданим вбачається поширення горизонтальної структури порівняно вузького ПЕУД – професійно-управлінської компетентності, на аналогічну структуру ширшого – управлінської компетентності, або, скажімо, спроектувати виміри вищого рівня сформованості ПЕУД на акмеологічно нижчі складові вертикальної структури (останнє є вкрай актуальним – з огляду на той факт, що чимало авторів інтерпретують компетентність виключно як акме, відкидаючи можливість застосування до неї якісних категорій на кшталт „вища” чи „нижча”).

Категорія „готовність до управлінської діяльності” має виражене акмеологічне забарвлення, тому методологічно цінними для уточнення її змісту та структури вбачаються моделі вертикальної структури ПЕУД. З-серед останніх розглянемо полюсну модель управлінської компетентності В.Горчакової

[4,140], в якій категорія „готовності до управлінської діяльності” фігурує в явному вигляді, а також мотиваційно-операційну модель професійної компетентності О. Кібанова [8,39] і багаторівневу модель управлінської компетентності Т.Браже [9], які дозволяють уточнити структуру досліджуваного поняття.

Складові вертикальної структури ПЕУД, що їх виділяють вищезгадані дослідники, та критерії виділення структурних елементів підсумовано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Складові деяких моделей вертикальної структури ПЕУД
та критерії їх виділення**

| Складова | Критерій виділення |
|--|--|
| Полюсна модель управлінської компетентності В.Горчакової [4,140] | |
| готовнісна | володіння фаховими управлінськими знаннями, вміннями та навичками, а також професійно важливими якостями |
| оптимізаційна | здатність коригувати та оптимізувати управлінську діяльність |
| Мотиваційно-операційна модель професійної компетентності О.Кібанова [8,39] | |
| мотиваційна | керування моральними установками при виборі мети та засобів діяльності, усвідомлення відповідальності за здійснювану управлінської діяльність, рефлексування з приводу якості управлінської діяльності |
| операційна | здійснення управлінської діяльності з адекватним використанням фахових знань, умінь, навичок і особистих здібностей |
| Багаторівнева модель управлінської компетентності Т.Браже [9] | |
| змістова | володіння фаховими управлінськими знаннями, вміннями та навичками, а також професійно важливими якостями |
| власне діяльнісна | здатність організувати перебіг управлінського процесу |
| продуктивна | здатність організувати перебіг управлінського процесу з одержанням на виході продукту діяльності |
| результативна | здатність організувати перебіг управлінського процесу з одержанням на виході результатів діяльності |
| оптимізаційна | здатність коригувати та оптимізувати управлінську діяльність |

Змістове зіставлення розглянутих моделей подано в таблиці 3.

Співвідношення деяких моделей вертикальної структури ПЕУД

| Полосна | Мотиваційно-операційна | Багаторівнева |
|---------------|------------------------|-------------------|
| готовнісна | мотиваційна | – |
| – | операційна | змістова |
| | | власне діяльнісна |
| | | продуктивнісна |
| | | результативнісна |
| оптимізаційна | | оптимізаційна |

Як видно з таблиці, готовність до управлінської діяльності можна визначити як переддосвідний рівень сформованості ПЕУД, а в її структурі виділити мотиваційну та змістову складові. Що стосується більш тонкої структури досліджуваного поняття, то методологічний потенціал вертикальних моделей тут практично вичерпано. Це пов'язано з тим, що розуміння готовності до управлінської діяльності в межах моделей вертикальної структури ПЕУД за своєю сутністю є синтетичним, оскільки поняття, що підлягає визначенню, вводиться через його місце в системі вищого рівня. Водночас, як зазначає О.Ігнат'єв, будь-яка синтетична концепція є надзвичайно потужним і максимально коректним інструментарієм розв'язання задач визначення, проте апріорі поступається аналітичним у задачах уточнення структури [10]. Більш тонку структуру готовності до управлінської діяльності можна побудувати лише звертаючись до горизонтальних і шарових моделей структури ПЕУД.

Аналіз методологічних підходів до уточнення змісту та структури поняття готовності до управлінської діяльності дозволив дійти таких висновків:

1. Понятійний апарат акмеології управління загалом та проблеми підготовки ефективного управлінця зокрема є на сьогодні неусталеним і перенасиченим змістово та термінологічно неузгодженими категоріями.

2. На позначення показників ефективності управлінської діяльності вживається низка термінів, з-поміж яких найбільш адекватним у контексті педагогічної постановки проблеми вбачається „готовність до управлінської діяльності”. Утім, усталенню даного терміну має передувати уточнення змісту та структури позначуваного ним поняття.

3. Уточнення змісту та структури поняття готовності до управлінської діяльності є ефективнішим за умови упорядкування способів декомпозиції показників ефективності до управлінської діяльності. Спробою такого упорядкування є побудова тривимірної моделі згаданих показників, в якій враховано моделі вертикальної, горизонтальної та шарової структур.

4. Окреслення змісту та грубе визначення структури готовності до управлінської діяльності можливе в межах моделей вертикальної структури показників ефективності управлінської діяльності, особливо – при одночасному аналізі декількох моделей.

Подальше визначення структури досліджуваного поняття вимагає застосування до моделей інших типів структур.

Література

1. **Суворова А.** Компетенции как миф и реальность современной HR-практики, или Почему так путаются мысли... – <http://www.ht.ru/press/articles/print/art145.htm>. – Опубликовано 28.07.2006. – Просмотр от 07.11.2006.
2. **О деятельности** института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования: Доклад / Под ред. Э.Р. Саитбаевой. – <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>. – Опубликовано 28.07.2005. – Просмотр от 07.11.2006.
3. **Галузевий** стандарт вищої освіти України напрямку підготовки “Екологія” (0708) // Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України №487 від 15.06.2004.
4. **Горчакова В.Г.** Деловитость и женственность: психологические особенности профессионализма женщин. – Челябинск, 1999.
5. **Введенский В.Н.** Профессиональная компетентность педагога. – СПб., 2004.
6. **Свистун В.І.** Структура управлінської компетентності фахівців-аграрників // Освіта Донбасу. – 2005. – № 5–6. – С.77–83.
7. **Садовский В.Н.** Основания общей теории систем. – М., 1974.
8. **Кибанов А.Я.** Управление деловой карьерой персонала / Управление персоналом организации. – М., 1997.
9. **Браже Т.Г.** Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление. – Л., 1990.
10. **Игнатъев А.А.** Понятие системы как методологическое средство // Системные исследования. – М., 1973. – С. 218–225.

УДК 378.18

Л. М. Мішина

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Бурхливі соціально-економічні перетворення, нагромадження нових знань у різних галузях науки, удосконалення процесів виробництва, стрімка інформатизація суспільства – усе це породило нові вимоги до людини. Сучасному суспільству необхідні люди, здатні не тільки співіснувати з навколишнім середовищем, але й реалізовувати свій внутрішній потенціал у ньому. Однак значна частина сучасної молоді нездатна пристосовуватися й розвиватися в умовах дійсності, що постійно змінюється. Проблема дезадаптації молоді особливо актуальна, коли мова йде про майбутнього вчителя. Саме від того, як підготовлений молодий фахівець, буде залежати рівень його професійно-педагогічної діяльності, а, отже, рівень підготовки й розвитку його учнів.

У даний час проблема адаптації студентів на початковому етапі професійної підготовки займає одне з центральних місць у педагогічній літературі. Це обумовлено тим, що система освіти у ВНЗ виявилася непідготовленою до трансформацій громадського життя, коли лише знання в традиційному розумінні не можуть виступати як засіб успішної адаптації учорашніх школярів.

Соціальна адаптація містить у собі як предметну сторону (прилучення до визначених видів діяльності), так і соціально-психологічну (пристосування до нового колективу). У випадку адаптації студентів до умов ВНЗ ці дві сторони будуть такими: адаптація до умов навчального процесу у ВНЗ й соціально-психологічна адаптація в навчальній групі. Ці два аспекти не суперечать один одному. Наведені в літературі дані дають підстави для висновку, що альтернатива, що постає перед першокурсником, полягає не в тому, щоб зосередити свої зусилля на досягненні високого рівня успішності чи на завоюванні соціального престижу в групі. Суть вибору в іншому: шлях розвиваючої адаптації в усіх напрямках чи зниження вимог і пристосування на рівні, нижчому за свої можливості.

У психології соціальна адаптація розглядається як необхідна умова колективної діяльності, як особливий механізм для забезпечення загальної діяльності, взаємозв'язку особистості й колективу. Ряд досліджень показав, що соціально-психологічна адаптація виступає як вихідна передумова й постійна умова ефективності групової діяльності. Від успішності адаптації першокурсника в навчальній групі залежить мотивація членства в даній групі, а наслідком її може бути відрахування чи академічна успішність.

Соціально-психологічна адаптація особистості у ВНЗ має свою специфіку. У вітчизняній психології, яка велику увагу приділяє адаптації особистості на виробництві, загально визнано, що соціально-психологічна адаптація – це процес, у якому взаємодіє „новачок” (особистість, що входить,) і вже сформований колектив. Процес соціально-психологічної адаптації особистості у ВНЗ відбувається одночасно з процесом формування колективу. У щойно сформованій деканатом групі першокурсники всі „новачки”. Можна припустити, що ця обставина ускладнює процес адаптації в студентській групі [2,76].

Адаптація особистості студента до навчання – це складний, тривалий, а часом гострий і хворобливий процес. Він обумовлений необхідністю відмовитися від звичного життя, неминучістю подолання численних і різнопланових адаптаційних проблем і професійних утруднень. Вузівська адаптація – процес, по-перше, безупинний, тому що не припиняється ні на один день, а по-друге, коливальний, оскільки навіть протягом одного дня відбувається переключення у всілякі сфери: діяльність, спілкування, самосвідомість.

Ряд авторів виділяє кілька етапів адаптації, що відрізняються за своїм психологічним змістом:

1. Преадаптація. На цьому етапі відбувається пристосування до майбутніх, уявлених ситуацій, становлення психологічної установки на адаптацію.

2. Дезадаптація. Особистість на цьому етапі відвикає від звичних умов, у яких знаходилася дотепер.

3. Реадаптація. Відбувається перехід від одних, колись нових умов, до інших, що вже стали звичними.

4. Десадаптація. На цьому етапі настає неадаптованість, особистість виявляється нездатною пристосуватися до нових умов середовища.

Середовищем адаптації студентів виступає освітня система ВНЗ у цілому, що характеризується як структурними, так і функціональними компонентами. У процесі адаптації студент повинен усвідомити мету системи навчання, включитися в неї й опанувати її специфічними методами навчальної роботи.

Адаптуючий елемент. У ролі такого елемента може виступати або студент, або студентська група чи мікрогрупа, не обов'язково зв'язана навчальними рамками.

Адаптивна ситуація викликана новизною самої діяльності й умов, у яких вона протікає. Якщо розглядати це положення більш докладно, то можна виділити: новизну цілей студента; новизну діяльності, що протікає в рамках навчально-виховного процесу вузу; новизну найближчого його соціального оточення; для тих студентів, що приїхали в місто із сільської місцевості, новизну більш широкого соціального міського середовища, до якого вони також повинні адаптуватися [4, 124].

Як зазначає В.Двоєносів, у ВНЗ великих міст із числа студентів, які прибули на навчання із сільської місцевості чи невеликих міст і селищ, 85 % першокурсників і 60 % студентів другого курсу відзначили серйозні труднощі в адаптації до життя в місті. Серед основних проблем студенти назвали труднощі, пов'язані з відсутністю підтримки з боку батьків; утому від частих контактів з незнайомими людьми; відчуття, що „вони вибиті з колії” і не можуть зібратися, узяти себе в руки. Від 72 % до 80 % першокурсників та 54 – 61 % другокурсників відзначили, що їм важко звикати до напруженого темпу життя у великому місті, і вони не мають у своєму розпорядженні придатних способів розрядки виникаючої напруги.

На наявність труднощів, викликаних визначеними негативними психічними станами, вказало 45 % опитаних студентів. Більшість студентів (65–80 %) вважає, що їм не вистачає активності, енергетики. Тривожним з погляду можливого розвитку девіантної поведінки є факт, що більше половини опитаних студентів (54 %) часто почувають себе самотніми, нерідко перебувають у песимістичному настрої. 28 % відзначили такі негативні стани, як підвищену тривожність, причину якої їм важко пояснити, „заиклення” на образах, невмотивовану агресивність, при цьому тривожність і агресивність значно частіше відзначали в себе студенти з інших міст.

Проведений аналіз літератури показує, що зовсім не вивченою залишається проблема адаптації студентів у філіях ВНЗ, що знаходяться в умовах сільської місцевості. Контингент студентів таких філій в основному представлений випускниками сільських шкіл. Варто припустити, що процес адап-

тації випускників сільських шкіл у філіях ВНЗ, що знаходяться в умовах сільської місцевості, буде мати свою специфіку. Крім того, що на процес адаптації студентів будуть впливати мікрофактори соціалізації – особливості навчально-виховного процесу таких навчальних закладів, групи однолітків тощо, значним буде і вплив мезофакторів соціалізації – умови соціалізації великих груп людей, що виділяються за місцевістю та типом поселення, у яких вони живуть.

Місто (середнє, велике, гігант) володіє рядом характеристик, що створюють специфічні умови соціалізації його жителів, особливо молодого покоління. Якщо об'єктивно, то сучасне місто – осередок культури: матеріальної (архітектура, промисловість, транспорт, пам'ятники матеріальної культури), духовної (освіченість жителів, установи культури, навчальні заклади, пам'ятники духовної культури й ін.). Завдяки цьому, а також кількості та різноманіттю прошарків і груп населення, місто – осередок різного роду інформації.

У той же час місто – осередок криміногенних факторів, кримінальних структур і груп, а також усіх видів поведінки, що має відхилення. У місті велика кількість неблагополучних родин із криміногенним потенціалом; наявна більша кількість споживачів наркотичних і токсичних речовин (особливо серед молоді); існують неформальні групи й об'єднання з антисоціальною спрямованістю; поширене захоплення азартними іграми; спостерігається відносно масове прилучення різних груп жителів до дрібної комерції, що реально чи потенційно носить характер кримінальної; існують стійкі злочинні угруповання, що негативно впливають на молодь і підлітків та залучають до свого складу.

Місто характеризується також історично сформованим міським способом життя, що включає в себе наступні основні ознаки:

- перевага анонімних, ділових, короткочасних, часткових і поверхневих контактів у міжособистісному спілкуванні, але в той же час висока міра вибірковості в емоційних прихильностях;
- невелика значущість територіальних спільнот жителів, в основному слабко розвинені, вибіркові і, як правило, функціонально обумовлені сусідські зв'язки;
- висока суб'єктивно-емоційна значимість родини для її членів, але в той же час поширеність інтенсивного позасімейного спілкування;
- різноманіття стилів життя, культурних стереотипів, ціннісних орієнтацій;
- нестійкість соціального статусу городянина, велика соціальна мобільність;
- слабкий соціальний контроль поведінки людини та значна роль самоконтролю внаслідок наявності різноманітних соціальних зв'язків та анонімності.

Названі вище характеристики роблять місто могутнім фактором соціалізації людини, тому що створюють умови для здійснення вибору й прояву

мобільності. Мобільність у даному випадку розуміється як реакція людини на розмаїтість стимулів, що містить у собі місто, як готовність до змін у своєму житті. Місто створює умови для мобільності своїх жителів у різних аспектах їхньої життєдіяльності [3, 74].

Соціально-психологічний клімат малих міст має ряд особливостей у порівнянні з більш великими містами, з одного боку, та з селом – з іншої. У малому місті порівняно із селом більше можливостей для освітнього й професійного вибору, розмаїтості занять у вільний час, споживання духовних цінностей, соціальної творчості, самореалізації, самоствердження. Але в порівнянні з більш великим містом, у малому – менше стимулів, що впливають на мобільність його жителів, а отже, і менше варіантів для здійснення вибору в різних галузях. У той же час сьогодні немає принципових розходжень між домаганнями молодих людей, що мешкають у столиці, в обласному центрі чи райцентрі. Їх поєднує загальний зміст освіти, загальна прихильність вибору довгострокової освітньої стратегії. Усе це, однак, не виключає деякого „запізнювання” змін, що відбуваються у малих містах у порівнянні з більш великими.

Необхідно відзначити, що особливості особистісного розвитку дитини, що проживає в сільській місцевості, багато в чому визначаються соціально-економічними, культурними, природними умовами життя села. Сільська дитина несе на собі відбиток того середовища, в якому зростає. Визначальний вплив факторів цього середовища на розвиток особистості призводить до формування визначеного середовищного типу, що володіє як позитивними особливостями цього впливу, так і несприятливими наслідками.

Процес соціального формування особистості сільської дитини протікає в умовах досить замкненої соціальної спільноти людей, ізольованої від зовнішнього світу, на тлі обмеженого доступу до культурних та освітніх послуг, у відносно простому, культурно бідному, соціально примітивному середовищі, де праця на землі та на особистому подвір'ї займає значне місце в житті кожної родини.

Соціально й культурно обмежені умови сільського середовища дозволяють говорити про недолік культурної бази для формування особистості дитини, що негативно відбивається на темпах дитячого розвитку. Психологи констатують підвищений рівень монотомії (психологічного пересичення), що пов'язаний з обмеженим колом спілкування сільської дитини.

Просторова обмеженість сільського середовища обумовлює вузькість і одноманітність поведінкових, моральних і культурних зразків, під впливом яких росте й розвивається дитина. Як і міському школяреві, сільській дитині сьогодні доступні засоби масової інформації, але позначається дефіцит спілкування, новітньої інформації, нових вражень, неприступність культурних осередків міста (театрів, виставок, музеїв, бібліотек). Звідси – більш повільний темп культурного розвитку, менший рівень розвитку комунікативних навичок, мовної культури, загальної освіченості сільського школяра. У своєму дослідженні В.Семенов дає таку характеристику сучасним учням малочисельної школи: „Мова

дітей бідна, невиразна. Вони не можуть виражати свої думки послідовно й складно. У дітей дуже нестійка увага. Вони розсіяні, не вміють зосередитися при поясненні нового, швидко стомлюються, не вміють переборювати труднощі при виконанні завдань, надмірно рухливі та збудливі”.

Характеризуючи сьгоднішніх учнів сільської школи, А.Крилов, директор Неверовської школи Костромської області, відзначає, що із „вступом дітей до школи постає проблема загального розвитку дітей: мало спілкуючись з дорослими, сільська дитина має бідний словниковий запас, слабкі знання навколишнього світу, часто не вміє будувати свої взаємини з дорослими людьми, не розуміє доцільності тієї чи іншої діяльності. Інтереси сільської дитини нерозвинені, примітивні, їй важко вчитися. Батьки, постійно зайняті на роботі й у підсобному господарстві, не мають можливості, а іноді бажання та здібностей розвивати дітей, не можуть допомогти школярам у навчанні. Шкільного уроку дітям часто не досить для засвоєння програмного навчального матеріалу. Репетиторства на селі немає. Ні батьки, ні сільські вчителі психологічно не готові до системи репетиторства, тому сільські діти слабо встигають у школі, їм важко конкурувати з випускниками міських шкіл”.

У цілому рівень загальноосвітньої підготовки сільських дітей нижче міських. Позначається відсутність можливостей для заглиблених занять яким-небудь предметом, для роботи в музеї, архіві, сучасної фізичної чи хімічної лабораторії, на сучасних комп'ютерах. Далеко не скрізь у сільській місцевості працюють гуртки, школа мистецтв, спортивні секції для дітей і молоді. Найчастіше їх рівень низький, керують ними не завжди професіонали.

Сільське середовище являє собою ізольований простір, тому дитина порівняно швидко пристосовується до нього, стає активним і рівноправним його членом. Сільська дитина, на відміну від міської, постійно бачить свого батька, матір, сусідів, односельців зануреними в трудові справи, у ведення домашнього господарства, у сільськогосподарське виробництво. Діяльність батька і матері, що протікає на очах дитини, порівняно проста, зрозуміла й доступна для наслідування. Опанувавши її, наблизившись своїми навичками до дорослих, дитина позбавляється одного з найдужчих стимулів для розвитку. Територіальна й психологічна близькість жителів села, рання участь дітей у сфері матеріального виробництва також сприяють розвитку природних контактів, більш тісному спілкуванню дітей з дорослими.

Статичність середовища, де мешкає людина, обумовлює й іншу особливість поведінки сільського школяра – неквапливість, відсутність поспіху. Одноманітність сільського середовища сприяє виробленню статичної уваги, статичної поведінки, що повільно переключається на нові подразники, але такого, що характеризується більшою стійкістю. Увага сільської дитини носить порівняно пасивний характер.

Ритм сільського життя менш напружений у порівнянні з міським. Тому сільський школяр випробовує набагато менше психологічних навантажень, ніж його міський одноліток. Це відбивається на нервовій системі, виявляється в більш спокійній, неквапливій поведінці людини, яка зросла на селі.

Розрізняються міські та сільські школярі й характером розумових процесів. Міській дитині предмети даються в їх закінченому, результативному вигляді, для неї невідомий весь величезний і тривалий процес, що передує появі предмета. У сільського школяра є уявлення про складність предмета, у нього є установка бачити в цьому складному предметі його складові частини.

Сільська дитина, навіть у підлітковому й старшому віці, незвична до швидкого орієнтування в новій ситуації. Коло її уявлень про світ у середньому значно менше, ніж у міського однолітка.

Житель села несхильний до нового, незвичного. Він дуже неохоче виходить за межі усталених умов, у більшій мірі консерватор, ніж городянин. Сільського мешканця захоплює кожне яскраве враження, зацікавлює нова людина, але він також недовірливо спочатку ставиться до кожної спроби внести у своє життя щось нове. Усе це відбивається на вихованні сільської дитини, що також схильна до звичних форм поведінки, хоча й швидше адаптується до змін у житті [1, 108].

Аналізуючи психологічні особливості випускників сільських загальноосвітніх шкіл, з огляду на соціально-психологічний клімат малих міст, ми можемо припустити, що при вступі до філії ВНЗ, що знаходиться в умовах малого міста (сільської місцевості), процес адаптації за умови створення необхідних умов буде протікати більш успішно.

На студентські роки припадає процес активного формування соціальної зрілості. Видимими рисами цього процесу є здобуття освіти, трудова активність, суспільна робота, відповідальність перед законом, можливість створити родину та виховати дітей. Соціальна зрілість припускає здатність кожної молодої людини опанувати необхідну для суспільства сукупність соціальних ролей (фахівця, батька, суспільного діяча і тощо). Вступ до ВНЗ пов'язаний для студента-першокурсника зі зміною соціального середовища, це викликає необхідність перебудовувати суспільні відносини особистості, що у свою чергу й складає сутність її соціальної адаптації.

Прискорення процесів адаптації першокурсників до нового для них способу життя і діяльності, дослідження психологічних особливостей психічних станів, що виникають у навчальній діяльності на початковому етапі навчання, а також виявлення психолого-педагогічних умов оптимізації даного процесу – надзвичайно важливі завдання. Від того, як довго за часом і через різні витрати відбувається процес адаптації, залежать поточні й майбутні успіхи студентів, процес їх професійного становлення [5, 6].

Завданням ВНЗ є не адаптація студента до особливостей вузівського процесу навчання, а розвиток його адаптивних можливостей (адаптивності), під якою розуміється здатність і готовність особистості до адаптації. Оскільки, якщо спочатку адаптувати студента до процесу професійної освіти, то потім неминуче виникне необхідність адаптувати його і до виконання його професійної ролі, а потім при її зміні до нової, і так до безкінечності. Неможливо дати готові схеми на усі випадки життя, важливо дати уявлення й налагодити сам механізм адаптації. Дуже важливо при відносно масовому навчанні розкрити індивідуальність кожного студента.

Одним з важливих критеріїв адаптації є готовність чи можливість подолання протиріч, що виникають, як внутрішніх, так і зовнішніх, усвідомлення людиною цих протиріч і цілеспрямована активність щодо їх подолання. Відсутність у процесі адаптації чітких тимчасових рамок і сама її безперервність унеможливають відстеження початку і кінця цього процесу, однак, наявність у студента „внутрішнього стрижня”, чіткого уявлення про себе, свої цілі, шляхи їх досягнень, володіння адекватними методами і прийомами реалізації соціально-прийнятної діяльності й активності в отриманні професійної освіти можуть свідчити про успішну адаптацію студентів у ВНЗ (про студента як адаптовану особистість).

Процес навчання у ВНЗ припускає включення студентів у систему суспільних відносин і засвоєння ними соціальних цінностей суспільства. Активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у ВНЗ сприяє формуванню в студентства активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами суспільства.

Таким чином, на етапі професійної освіти необхідно налагодити механізм адаптації студента, в основі якого на фізіологічному рівні лежить легкість утворення динамічних стереотипів як пристосування до тієї чи іншої ситуації, а сам він представляє сукупність послідовно змінюваних станів студента (орієнтація в обстановці, визначення різних стратегій поведінки, вибір оптимальної з них, вибір способу дії, сама діяльність, її рефлексія), що визначають його успішну адаптацію. Для успішної адаптації необхідним є прояв активної позиції, що повинна бути не тільки у викладача, але й у студента, тобто повинна бути спільна діяльність. Студент повинен сам знаходити й вибрати для себе способи та шляхи досягнення тієї чи іншої освітньої мети, а викладач – створювати для цього умови.

У подальших своїх дослідженнях ми маємо намір провести порівняльний аналіз успішності процесу адаптації випускників сільських шкіл в умовах малого (сільської місцевості) і великого міста.

Література

- 1. Гурьянова М.П.** Сельская школа и социальная педагогика/ Пособие для педагогов. – Мн., 2000. – С.108–118.
- 2. Казмиренко В.П.** Программа исследований психо-социальных факторов адаптации молодых людей к обучению в ВУЗе и будущей профессии// Практическая психология и социальная работа. – 2004. – №6.
- 3. Мудрик А.В.** Социальная педагогика: Учебн. для студ. педвузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000. – С.74–81.
- 4. Просецкий П.А.** Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации. – Мн., 1979. – С.124–128.
- 5. Сластенин В.А.** Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя // Приобщение к педагогической профессии: Практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 6–9.

Т. В. Мала

СУТНІСТЬ ДИЗАЙНУ КНИГИ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ З КНИЖКОВОГО ДИЗАЙНУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Прискорення темпів суспільного прогресу, інтеграція науки та виробництва внесли відповідні корективи у структуру професійної діяльності дизайнера книги. Так, залишився у минулому існувавший раніше у книговидавничій справі і поліграфії розподіл праці. Відбулося об'єднання в єдине ціле таких спеціальностей, як: художник-конструктор, художник-графік і художник-поліграфіст на проєктивній основі, яке забезпечує зв'язок не тільки між різними видами художньої діяльності, а й між різними дисциплінами: соціологією, психологією, педагогікою, ергономікою, матеріалознавством, культурологією, філософією, історією мистецтва, типографікою тощо. Адже створюючи книгу, дизайнер намагається знайти найраціональніший спосіб об'єднання всіх споживчих властивостей об'єкта, що проєктується, у цілісній структурі та гармонійній формі. Здійснення такої функції вимагає від нього володіння широким діапазоном наукових знань у галузі соціології, педагогіки, психології тощо, розуміння професійної мови будь-якої з суміжних спеціальностей. Дизайнер книги повинен володіти не тільки високим відчуттям естетики, а й розвинутим „науковим смаком”, щоб відрізнити серед розмаїття наукових дисциплін дійсно необхідні йому для успішної реалізації кожного задуманого проєкту.

Проте, як показує практика, професійна підготовка майбутніх дизайнерів книги зводиться до вузькоспрямованого вивчення кожного предмету, без урахування специфіки книжкового дизайну, як інтегруючої міждисциплінарної діяльності. Випускник ВНЗ навантажений масою паралельних, не пов'язаних спільним „фокусом проєктності” завдань, нездатен оперативно переходити з одного виду діяльності в іншій, володіючи при цьому інтегруючим, міждисциплінарним мисленням, уміннями здійснювати наукові дослідження, адаптуватись у будь-якій ситуації і самостійно знаходити нестандартні творчі рішення, орієнтуючись у різних галузях науки та мистецтва.

Сказане дає всі підстави не тільки для докорінного перегляду методики професійної підготовки фахівців, переходу до інтегрованого принципу навчання, притаманного дизайн-діяльності, а і, перш за все, визначенню сутності поняття „дизайн книги” як теоретичної основи підготовки майбутніх книжкових дизайнерів у ВНЗ. Тим більше що у педагогіці вищої школи повністю не вивчені головні системоутворюючі характеристики названого феномену у даному контексті.

На сьогодні у педагогіці мистецтва та у галузі мистецтвознавства розроблено достатньо продуктивні теоретичні конструкції щодо сутності по-

няття “дизайн”. Зокрема досить глибоко ця категорія досліджена у працях таких науковців як: Е.Антонович, Я.Василишин, А.Гольдштейн, А.Діжур, В.Муніпов, Н.Сокольнікова, Г.Сотська, Т.Шкара, В.Шпільчак.

Однак у наукових дослідженнях майже не приділяється уваги визначенню сутності книжкового дизайну у зазначеному контексті. Лише окремі роботи знавців книжкового мистецтва минулих років (Е.Адамов, А.Беляєв, Б.Валуєнко, А.Гончаренко) розглядали сутність даного поняття лише у контексті книжкової графіки, що для сучасної педагогіки мистецтва є застарілим.

Таким чином, метою статті є визначення сутності поняття “дизайн книги” як теоретичної основи підготовки майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ.

Розпочинаючи аналіз наукових досліджень, які розкривають сутність категорії дизайн книги, вважаємо логічним, спершу визначитись з дефініцією поняття „дизайн”.

У наш час у фахівців існують різні погляди на дане поняття. Одні вважають, що дизайн – це будь-яке проектування, тобто процес створення нових предметів, інструментів, обладнання, формування предметного середовища. Інші до дизайну відносять новий вид професійної художньо-конструкторської діяльності, яка виникла у 20-ті роки ХХ століття. А треті його розглядають як мистецтво створення предметів техніки та побуту [16, 257].

Слово дизайн походить від латинського слова „designare” з подвійним змістом відмічати та виявляти призначення. Відповідне англійське слово „design” перекладається і як проект, план, і як ескіз, креслення, конструкція, малюнок, візерунок [17, 22]. Практика вживання названої категорії у нашій та деяких інших мовах представляє для її розуміння цілу низку понять: „художнє конструювання”, „художнє проектування”, „проектування продукції”, „промислове формоутворення”, „художнє моделювання”, „індустріальне мистецтво” тощо. Причому всі ці тлумачення, у певній мірі правильні, однак повністю не охоплюють сутнісної основи дизайну.

У зв’язку з цим вважаємо за необхідне проаналізувати тлумачення досліджуваного поняття, надані у різноманітних словниках.

Так, у словнику С.Ожегова дизайн – це „конструювання речей, машин, інтер’єрів, яке базується на принципах сполучення зручності, економічності та краси” [13, 168]. Найновіший словник іноземних слів та виразів дає таке розуміння дизайну: „(англ. Design – задум, проект, креслення, конструкція, малюнок) – художнє проектування або конструювання будівель, автомобілів, побутової техніки, друкованих видань, одягу, взуття тощо; формування естетичних і функціональних якостей предметного середовища” [12, 283].

У Тлумачному словнику української мови поняття „дизайн” визначено як „художнє конструювання предметів, проектування естетичного вигляду промислових виробів, оздоблення інтер’єрів” [19, 229].

В Енциклопедичному словнику юного художника дизайн розглядається як „проектування предметів, яке представляє собою комплексний, системний підхід до кожної речі, де користь щільно пов’язана з красою; галузь мистецтва конструювання предметного світу” [24, 109].

На основі семантичного аналізу ми зробили висновок, що дизайн – це художнє проектування або конструювання предметного середовища, тобто комплексне системне формування естетичних і функціональних якостей кожної речі.

Слід зазначити, що деякі вчені визначаючи сутність дизайну, часто отожднюють поняття „художнє проектування” і „художнє конструювання”. Так, Є.Лазарєв і Н.Валькова вважають, що дизайн – це художнє проектування, яке є своєрідним методом конструювання предметного середовища [9, 7]. П.Шпара відмічає, що художнє конструювання чи дизайн – новий творчий метод проектування виробів промислового виробництва, втілення якого повинно забезпечити високу якість продукції [22, 8]. Все це підтверджується авторами „Методики художнього конструювання”, які розглядають дизайн або художнє конструювання як художньо-образне моделювання об’єкта у процесі проектування [11, 6].

Проте у галузі мистецтвознавства існує думка, що дизайн містить і проектування і конструювання об’єктів. Прикладом тому може стати концептуальна позиція Н.Сокольникової, на думку якої „дизайн – це художнє проектування та конструювання естетичних властивостей оточуючого нас предметного світу, органічна єдність користі і краси, функції та форми [16, 259]. Цю позицію розділяють А.Діжур і В.Муніпов, які стверджують, що дизайн має подвійний зміст, інтегруючий у собі художнє проектування і художнє конструювання, кожне з яких виконує свою функцію [4, 18–19].

Враховуючи розбіжності вищевказаних позицій, вважаємо за потрібне розмежовувати поняття „художнє конструювання” та „художнє проектування”.

Під терміном конструювання (нім. *Konstruieren* – конструювати, будувати; лат. *Construere* – відтворювати, споруджувати, будувати) [15, 206], розуміють детальну розробку форми предмета або вже сформованої ідеї [22, 8]. Художнє конструювання – це процес розробки виробів, основу якого складають два моменти – розкриття функціональної сутності та організація предмета як суцільної системи, остання повинна якнайкраще відповідати вимогам, висунутим до неї споживачами, виробництвом, ринком тощо [21, 9].

Слово проектування означає: 1) план, ідейний задум; 2) складання попереднього тексту будь-якого з документів, досліджень; 3) розробка художньо-технічної документації, рисунків, креслень, розрахунків, макетів об’єктів, які створюються [20, 293]. Іншими словами, художнє проектування – це принцип поступового руху у формуванні об’єкта з моменту виникнення ідейного задуму, його закріплення і розробки, згідно соціальних вимог, шляхом матеріалізації проекту в ескізах та макетах до відтворення готової продукції з комплексом її естетичних і функціональних якостей [8, 250–251].

Як видно з наведених вище визначень, художнє конструювання – це матеріалізація проектного задуму, яке полягає у моделюванні функціональних та естетичних якостей об’єкту. На відміну від цього, художнє проектування охоплює весь процес формування об’єкта як духовної і матеріальної

цінності, починаючи з моменту виникнення ідеї і закінчуючи її матеріалізацією. Отже, поняття „художнє проектування” ширше поняття „художнє конструювання”, оскільки включає його у себе, тому і є найточнішим визначенням дизайну.

Таким чином, дизайн – це художнє проектування об’єктів, у яких форма відповідає їх призначенню, пропорційна фігурі людини, економічна, зручна та при цьому ще й красива. Інакше кажучи, це проектна діяльність, яка приймає участь у перетворенні предметного світу відповідно до прогресивних завдань розвитку науково-технічного виробництва і гуманістичних ідеалів суспільства, його матеріальної та духовної культури.

Доречно відмітити, що доволі часто трапляються тлумачення даного поняття, згідно яких дизайн представляють як характеристику діяльності. Так, В.Шпільчак визначає дизайн як „якісно новий тип діяльності, який інтегрує у собі технічну і гуманітарну культуру на проектній основі та спрямований на організацію гармонійного предметного середовища” [2, 6]. А.Гольдштейн розглядає дане поняття як галузь творчої діяльності, яка полягає у проектуванні предметного світу, штучного середовища, у створенні зручних і гарних речей [23, 401].

Згідно точки зору Ю.Герчука, дизайн – це художня діяльність, спрямована до світу предметів, яка оздоблює предметне середовище [2, 21]. П.Шпара вбачає у ньому творчу діяльність, мета якої – задовольнити матеріальні та духовні потреби людства [22, 7]. Е.Антонович, Я.Василишин і В.Шпільчак визначають дизайн як художньо-проектну діяльність з розробки промислових виробів з високими споживчими властивостями та естетичними якостями, спрямовану на формування гармонійного предметного середовища житлової, виробничої і соціально-культурної сфер [14, 60].

Зупинимося на визначенні відомого російського вченого Ю.Борева, який відмічає, що дизайн – головна, найбільш розвинута і теоретично обміркована галузь діяльності людини за законами краси, яка охоплює проектування, виробництво та буття речей, виготовлених промисловістю з урахуванням їх користі та краси”. У своїй книзі „Естетика” вчений пише про те, що у 1964 році на міжнародному семінарі дизайнерів у Бельгії була прийнята така характеристика даного поняття: „Дизайн – це творча діяльність, метою якої є визначення формальних якостей промислових виробів. Ці якості містять зовнішні – естетичні риси виробів, структурні та функціональні взаємозв’язки, які перетворюють вироби у єдине ціле, як з точки зору споживача, так і з точки зору виробника”.

Не можна залишити без уваги позицію, згідно якої дизайн розглядають, як мистецтво, художньо-проектну творчість, що сприяє естетичному формуванню предметно-просторового середовища людини [7, 191].

Також відзначаючи, що дизайн – це проектна діяльність з організації та обладнання предметного середовища, Е.Лазарев і Н.Валькова вказують на його органічний зв’язок з управлінням соціальним, економічним та науково-технічним прогресом, що складає невід’ємний елемент управління ним.

По суті дизайн являє собою проектування прогресу у певній галузі предметного світу. Вчені також констатують, що вплив науки і техніки на дизайн віддзеркалюється у стрімкому поглибленні його основ. У зв'язку з цим, сучасний дизайн опирається на розвинену систему положень, розроблених науковими дисциплінами: філософією та соціологією, економікою і семіотикою, ергономікою і теорією візуальних комунікацій, педагогікою та естетикою [9, 8].

Отже, при наявних розходженнях усі відмічені трактування мають загальну основу, вони розглядають дизайн як процес, який має певну спрямованість, зміст і механізми його реалізації. У зв'язку з цим, ми визначаємо його як процесуально-змістовний.

Крім того, із усього вищесказаного видно, що за своїм характером (професійна організація діяльності), методом (художнє проектування) і метою (естетична організація предметного середовища), дизайн відноситься до естетичної діяльності; за предметом, засобами та результатами, дизайнерська діяльність входить до структури промислового виробництва. Взаємодія двох планів для діяльності визначає специфіку дизайну як особливого виду естетичної діяльності: він об'єднує естетичну та позаестетичну діяльність у галузі матеріального виробництва.

Дизайн використовує досягнення пластичних мистецтв: архітектури, скульптури, живопису, графіки, орнаментики, живиться художніми ідеями історії мистецтв. Разом з тим, він повинен координувати свої суто художні можливості з сучасною наукою, технікою, конструюванням, матеріалознавством і виробництвом. Інакше кажучи, дизайн – це комплексне одночасне вирішення утилітарно-функціональних, конструктивно-технічних та естетичних питань: це врахування оточуючого середовища і певних умов; єдність змісту та форми [5, 120].

Тут доречно навести тлумачення досліджуваного поняття, представлене Г.Сотською, яка вважає, що дизайн як новий тип діяльності інтегрує технічну і гуманітарну культури на проектній основі, що пов'язує у єдине ціле доцільність і красу, технічний і художній аспекти творчої діяльності особистості [18, 157].

У зв'язку з цим у контексті нашого дослідження важливо відмітити той факт, що дизайн має інтегровану природу. Це пояснюється тим, що проектна діяльність, якій притаманний інтегрований характер, включає комплексний, системний підхід у процесі формування кожної речі, що забезпечує зв'язок як між різними видами художньої діяльності (графічної, декоративної, конструкторської), так і між різними дисциплінами (соціологією, педагогікою, психологією, економікою, ергономікою, культурологією, філософією тощо).

Таким чином, можна зробити висновок, що дизайн є особливим видом проектної міждисциплінарної діяльності з формування предметного середовища, особливість якої полягає у специфічно естетичному способі суцільного осмислення і формування об'єктів.

Отже, все, про що йшлося вище, безпосередньо стосується визначення категорії дизайн, яка є відправною точкою, фундаментом для більш повного розуміння та подальшого аналізу сутності ключового поняття нашого дослідження – „дизайн книги”.

Передусім відмітимо, що на сьогодні у світовій практиці затвердили себе кілька основних видів дизайну: промисловий (дизайн окремих виробів і предметних комплексів), дизайн середовища (міський виробничий і житловий), дизайн одягу і тканини, декоративно-ужитковий дизайн і графічний дизайн (плакати, рекламна графіка: етикетки, ярлики, пакування, листівки, візитки тощо; телевізійний дизайн; дизайн книги).

Як бачимо, книжковий дизайн є певною галуззю графічного дизайну. Він бере свій початок у 20-х – 30-х роках ХХ століття, у період появи такої течії у мистецтві, як конструктивізм і остаточно затвердив себе у 1960-і роки [1, 17].

Характерною рисою 60-х років було те, що видавці, художники, мистецтвознавці після тривалого застою у сфері книжкового мистецтва стали приділяти особливу увагу конструктивним якостям книги, виявляти інтерес до плідних традицій творчості художників-конструктивістів 20-х – 30-х років. Спочатку всіх повністю задовольняв термін „конструювання книги”, яким часто замінювали поняття „дизайн”. У зв’язку з цим Б.Валуєнко відмічав: „Немає ніякого сумніву у тому, що логічно обмірковане конструювання вело до більш суцільної побудови книги, покращенню зручності її використання, що було тоді прогресивним і корисним, однак, з часом, суто конструктивний підхід став недостатнім і навіть дуже шкідливим: думка про значимість книги тільки з точки зору зручності її використання виглядала надто однобоко. Такий підхід до завдань мистецтва книги, який потягнув за собою неправильне тлумачення сутності поняття „дизайн книги” лише як конструювання видань, пізніше був розглянутий як велика помилка [1, 17–18].

Більше того, аналіз наукових робіт у галузі мистецтвознавства свідчить про те, що на всіх етапах формування художнього образу книги, постійним, невід’ємним фактором був і залишається естетичний фактор. Його вплив на конструкцію книги та органічний зв’язок з нею, повністю конкретизується у дизайні [Там само].

Таким чином, зміни у тлумаченні сутності поняття „дизайн книги” визначено значенням естетичного фактору у створенні книги. Отже, дизайн книги – це художнє проектування видання, яке полягає у комплексній, поетапній розробці його конструкції та його оформлення, де естетичні якості виступають у нерозривному зв’язку з функціональними.

Аналіз використаної літератури свідчить про те, що на сьогодні наявна надто обмежена кількість наукових робіт, які розкривають сутнісні характеристики досліджуваного поняття. Поряд з цим, слід відмітити, що серед існуючих досліджень немає однозначного тлумачення терміну дизайн книги, хоча спільним є те, що при його визначенні більшість учених ототожнюють названий термін з поняттям „мистецтво книги”. Так, відомий в Україні

мистецтвознавець Б.Валуєнко відзначає, що під книжковим мистецтвом, яке також називають дизайном книги, розуміється створення книги як єдиного художнього цілого, де об'єктом проектування стає її конструкція, ілюстрації, декорування, набірні шрифти, побудова полос набору, система рубрикацій, різноманітні виділення, довідковий матеріал, верстання, поліграфічні техніки і технології [1, 44–45].

На думку видатного російського художника і теоретика книжкового мистецтва В.Ляхова, дизайн книги є мистецтвом книги, генеральне завдання якого – художнє оформлення та конструювання видання на проектній основі; це інтенсивна комплексна розробка книги як організації писемності, як засобу комунікації, як функціональної та естетичної форми. Інакше кажучи, дизайн книги – це послідовна розробка видання як унікального комплексу, здатного забезпечити досягнення широкого діапазону завдань – від утилітарних (збереження і передача інформації) до духовних (спілкування людей на всіх рівнях їх духовних інтересів) [10, 8–9].

В.Ляхов також зазначав, що дизайн книжкової продукції значно складніший, ніж художнє проектування промислових виробів. Суспільні функції книги більш широкі, і провідну роль у них відіграє значущість книги як матеріальної і духовної цінності для соціуму, яка формує його високий культурний рівень і визначає його місце у цивілізованому світі [10, 16].

Продовжуючи аналіз наукової літератури, зупинимося на визначенні, наданому у Словнику з естетики під загальною редакцією А.Беляєва, де, зокрема, підкреслено наступне: „Мистецтво книги – галузь декоративно-ужиткового мистецтва, графіки, а з ХХ століття – дизайну, метою якого є створення художнього образу книги як матеріального предмета у відповідності з її основним змістом та особливостями стилю художньої культури певного часу та регіону” [6, 151]. Там також зазначається, що у дизайні книги виявляється діалектика взаємозв'язку естетичного і утилітарного, інтернаціонального і національного, унікального і типового, що робить книгу витвором мистецтва, яка є дійсним засобом естетичного виховання людей, починаючи з раннього дитинства, формуючи смак і впливаючи на візуально-образне мислення протягом усього їхнього життя [там же].

У контексті нашого дослідження показовим є визначення сутності книжкового дизайну, надане Е.Адамовим, Е.Бельчиковим, В.Биковим і А.Гончаренко, на думку яких, дизайн книги – це галузь міждисциплінарної творчої діяльності, спрямованої на комплексне, системне формування функцій них та естетичних якостей видання, його суцільного оформлення і конструювання на основі розробленого проектного завдання [21, 8–9].

Виключенням у визначенні досліджуваного феномену може стати позиція Н.Сокольникової, яка вважає, що „особлива галузь графічного дизайну – це дизайн книги, або її художнє конструювання, яке полягає у створенні книжкового оздоблення та конструювання книги у цілому” [16, 261].

На наш погляд Н.Сокольникова дала не зовсім точне визначення поняттю „дизайн книги”. Як вже зазначалося вище, у наукових дослідженнях

така позиція не набула особливого розповсюдження у зв'язку з тим, що художнє конструювання у них розглядається лише, як складова частина дизайн-діяльності. Художнє конструювання видань є певним етапом у процесі художнього проектування, оскільки, перш за все, виникає проектний задум, який закріплюється у відповідних начерках і проектній документації на основі аналізу наукових та естетичних даних, а також експериментальних досліджень, що матеріалізується у процесі ескізування (конструювання і оформлення), створення оригіналів, які, у свою чергу, втілюються у виробництво, що закінчує процес проектування. Проектування книги охоплює весь комплекс – від виникнення задуму до його реалізації.

Оскільки проектна діяльність, як характеристика дизайну має діалектичний характер, ми розглядатимемо книжковий дизайн у процесуальному аспекті.

Таким чином, вивчення дефініції “дизайн книги” з позицій різних учених і наукових напрямків дозволило нам визначити вихідне формулювання цього поняття як теоретичної основи підготовки майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ. Дизайн книги – це особливий вид проектної міждисциплінарної естетичної діяльності, яка полягає у комплексному системному формуванні книги як духовної і матеріальної цінності. Виявлена нами сутність книжкового дизайну допоможе у визначенні його змісту, що у своїй сукупності складатиме концептуальну основу, яка визначатиме практику підготовки майбутніх фахівців з книжкового дизайну у ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у визначенні й характеристиці сутності провідних педагогічних умов, які б забезпечували ефективність і результативність процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів книги у ВНЗ, виявленні особливостей та розробці технології їх застосування.

Література

1. **Валуєнко Б.В.** Архітектура книги. – К., 1975.
2. **Герчук Ю.Я.** Об искусстве книги. – М., 1977.
3. **Гольдштейн А.Ф.** Зодчество. – М., 1979.
4. **Дижур А.Л., Мунипов В.М.** Художественное конструирование: состояние и перспективы. – М., 1976.
5. **Естетика:** підручник / За заг. ред. Л.Т.Левчук. – К., 1997.
6. **Эстетика:** Словарь / Под общ. ред. А.А.Беляева. – М., 1989.
7. **Эстетика:** учебное пособие для вузов / Научный редактор А.А.Радугин. – М., 2002.
8. **Книга** как художественный предмет // Адамов Е.Б., Быкова В.Я., Жихарев И.С., Серебряков А.Ф. – М., 1975.
9. **Лазарев Е.Н., Валькова Н.П.** Дизайн как фактор формирования эстетической культуры. – Л., 1974.
10. **Ляхов В.Н.** Очерки теории искусства книги. – М., 1974.
11. **Методика** художественного конструирования. – М., 1983.
12. **Новейший** словарь иностранных слов и выражений. – М., 2002.
13. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / Под редакцией доктора филологических наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 15 изд., стереотип. – М., 1984.
14. **Російсько-український** словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та ар-

хітектури: Навч. посібник / Антонович Є.А., Василичин Я.В., Шпильчак В.А. – Львів, 2001. 15. **Современный** словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М.Баш, А.В.Боброва. – Изд. 6, стереотип. – М., 2005. 16. **Сокольникова Н.М.** Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учебное пособие для студентов пед. вузов. – М., 1999. 17. **Соколюк Л.Д., Богуславська В.М.** Художній образ у дизайнерських рішення // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: Збірник наук. праць. – Харків, 2000. – №3. – С. 21–24. 18. **Сотська Г.** Художнє конструювання у змісті курсу „Образотворче мистецтво” // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць / Редактор І.Зязюн. – К., 2003. 19. **Тлумачний** словник української мови: понад 4 000 слів / За ред. доктора філол. наук., проф. В.С.Калашника. – Х., 992 с. 20. **Толковый** словарь современного русского языка: 5 000 толкований слов / Сост. Д.А.Романов. – Донецк, 448 с. 21. **Художественное** конструирование книги / Е.Б. Адамов, Е.Б. Бельчиков, В.Я. Быкова. – М., 248 с. 22. **Шпара Т.Е.** Техническая эстетика и основы художественного конструирования. – К., 1984. 23. **Шпильчак В.** Дизайн в українській школі: проблеми та перспективи // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 3. – С. 2–6. 24. **Энциклопедический** словарь юного художника / Сост. Н.Ч.Платонова, В.Д. Синюков. – М., 416 с.

УДК 371. 1

Д. С. Мацько

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРНО-ІЄРАРХІЧНА БУДОВА СИСТЕМИ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ

Вирішення непростих питань оновлення суспільних відносин, подальшої розбудови України як незалежної, вільної, соборної держави, розвитку її економічного, культурного потенціалу й, насамперед, духовності нашого суспільства здатна забезпечити лише компетентна, самостійна та відповідальна людина, яка має чітко виражену громадянську позицію і в своїй діяльності керується виключно загальнолюдськими принципами, ідеями та нормами. Беззаперечним є той факт, що майбутнє будь-якої країни в першу чергу залежить від того, яким виросте прийдешне покоління, які цілі, пріоритети та духовні цінності воно для себе вибере. Основним завданням системи освіти нашої держави, закріпленим у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті та інших програмних документах, є формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой та гуманістично спрямованої особистості громадянина України.

Разом з тим практичне розв'язання завдань, поставлених суспільством, вимагає від учителя самому бути духовно багатою та гуманістично орієнто-

ваною особистістю, бо не можна виховати людину у дусі гуманізму, нехтуючи при цьому гуманістичними постулатами людського буття. Таким чином, проблема формування системи гуманістичних цінностей, яка виступає необхідною складовою професійної діяльності педагога, набуває особливої актуальності.

Гуманістичні цінності уособлюють споконвічне прагнення людини проявити себе як гармонійну розвинену, духовно багату особистість, яка є органічною складовою людської спільноти. Вони становлять основу життєдіяльності людини, сприяють успішному досягненню особистістю поставлених цілей і завдань. Проблема формування гуманістичних цінностей особистості досліджувалася у працях І.Беха, Л.Бойко, Г.Бондаренко, О. Власенко, Г. Жирської, В.Кузнецової, Д. Попової, Р. Скульського, В.Сластьоніна, І.Сло-невської, О. Сухомлинської, М.Ткаченко та ін. Так, наприклад, В.Кузнецова відзначає важливість гуманістичної орієнтації майбутніх вчителів як одного із структурних компонентів структурно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів, оскільки гуманістичні цінності втілюють споконвічну мрію людства про повагу до тих емоційних переживань, які складають сутність людського життя і дозволяють людину називати Людиною [1].

Як бачимо, проблема формування гуманістичних цінностей особистості була предметом ґрунтовного аналізу дослідників різних років. На наш погляд, з'ясування сутності системи гуманістичних цінностей вчителя та її структурної будови має значно допомогти у підготовці не тільки фахівця високого класу, але й, насамперед, гуманістично орієнтованої особистості, якій до снаги вирішувати головне завдання освітньої політики України – виховувати освічену, інтелектуально розвинену, духовно багату та гуманістично орієнтовану особистість громадянина України.

Мета статті полягає у визначенні сутності та елементів структурної будови системи гуманістичних цінностей вчителя та з'ясуванні умов для ефективного її формування.

Завдання дослідження:

1. Через з'ясування змісту термінів “гуманність” та “цінність” уточнити поняття “гуманістичні цінності”.

2. З'ясувати характерні ознаки гуманістичних цінностей сучасного вчителя.

3. Шляхом аналізу з'ясованих вище ознак та змісту поняття “ціннісна система особистості” визначити сутність системи гуманістичних цінностей особистості вчителя.

4. Виділити елементи структурно-ієрархічної будови цієї системи.

5. Визначити умови ефективного формування системи гуманістичних цінностей особистості вчителя.

Гуманістичні цінності, які виступають концептуальними основами побудови та функціонування демократичного громадянського суспільства, вказують людині шлях до моральності, духовності та справжньої свободи. Цілком зрозуміло, що в період оновлення суспільних відносин та подальшої інтег-

рації України в світове співтовариство, особливої актуальності набувають питання прийняття нашою державою гуманістичних цінностей, що є ознакою цивілізованого, демократичного суспільства.

Сутність поняття “гуманістичні цінності” можна визначити, на наш погляд, через з’ясування змісту його базових категорій, якими є “гуманність” та “цінність”. У філософській та психолого-педагогічній літературі термін “гуманність” розглядається як вершина моральності, сукупність морально-психологічних якостей, які виражають усвідомлене та співчуваюче ставлення до людини як до найвищої цінності [2; 3].

На наш погляд, під гуманністю слід розуміти *постійну націленість особистості на розуміння й сприйняття інших членів суспільства шляхом співставлення власних потреб і інтересів з потребами і інтересами оточуючих, вироблення ціннісного ставлення до кожної людини як до неповторної та унікальної частини людської спільноти.*

Категорія “цінність” носить певний узагальнюючий характер, оскільки в ній знайшли своє відображення процеси становлення та розвитку людської особистості, формування її духовного світу, смислотворчих цілей. Слід зазначити, що на даний момент серед науковців не існує єдиного погляду з проблеми трактування цінностей. Виділяється два підходи до визначення сутності терміну “цінність”. Одна група дослідників (В. Василенко, О. Дробницький та інші) вважають, що цінність може мати позитивне або негативне смислове навантаження з огляду на ставлення до неї суб’єкта. Зокрема, В. Василенко в “Українській радянській енциклопедії” визначає **цінність** як *соціально-філософську категорію, яка визначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних творінь (носіїв цінностей) для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи або особистості на конкретному етапі історичного розвитку* [4, 137]. Інші дослідники, зокрема В. Тугаринов, вважають, що сам термін “цінність” вже обумовлює позитивне смислове навантаження, і тому все, що має негативний характер, не може бути цінністю. На думку І. Жерносека, всі трактування цінностей, які існують сьогодні в науці, слід звести до наступних груп:

- цінності як сукупність матеріальних та духовних об’єктів, здатних задовольнити потреби, бажання, інтереси, цілі суб’єкта;
- цінності, що відображають характер ставлень об’єкта до об’єкта або їх взаємодоповнення;
- цінності як ідеали суспільної та особистої діяльності, що є специфічними утвореннями свідомості і узагальненими уявленнями про блага, яким надають перевагу;
- цінність як специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, спілкування в різних сферах життя [5, 39].

Цікавими вбачаються нам погляди на проблему трактування цінностей О. Здравомислова, який вважає, що “цінності – особливі продукти духовної

діяльності людини, під час якої певним чином перетворюються та демонструються соціальні якості людей” [6, 89].

Проведений аналіз базових категорій дозволяє нам визначити **гуманістичні цінності** як *сукупність значущих ідей, норм, принципів та ідеалів суспільної та особистої діяльності, які, виступаючи зразками етики, добра, людяності, визначають поведінку людини та покликані формувати усвідомлене, співчуваюче й виключно позитивне ставлення особистості до оточуючої дійсності.*

Для визначення характерних ознак, які визначають сутність гуманістичних цінностей вчителя, ми будемо виходити з наступних концептуальних положень:

1. Робота вчителя є єдиною в системі “людина – людина”, яка носить особистісно формуючий та перетворюючий характер.

2. Цінності вважаються гуманістичними, якщо вони мають особистісну значущість, відповідають загальнолюдським нормам і ідеалам та формують стійке позитивне ставлення особистості до оточуючої дійсності.

Таким чином, характерними ознаками гуманістичних цінностей вчителя виступають, насамперед, визнання особистості вихованця найвищою соціальною цінністю, усвідомлення моральної відповідальності перед суспільством за свою роботу, схильність до творчого перетворення оточуючого середовища на загальнолюдських засадах, активна життєва позиція, розуміння та сприйняття позитивного соціального досвіду, здатність до саморозвитку.

Цілком природно, що цінності утворюють в людській свідомості певну ціннісну систему, яка, за твердженням І.Беха, виступає як “складний регулятор людської життєдіяльності, який відображує у своїй структурній організації і змісті особливості об’єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об’єктивних характеристиках” [7, 23].

Отже, на наш погляд, **система гуманістичних цінностей вчителя** – це *складне особистісне утворення, що включає в себе сукупність уявлень, властивостей, ідей, норм та рис характеру, які формують активну життєву позицію і позитивне ставлення до людини та спрямовані на творче перетворення навколишньої дійсності у відповідності до принципів та ідей добра, людяності, милосердя.*

Для з’ясування структурно-ієрархічної будови системи гуманістичних цінностей вчителя потрібно визначити сфери їх застосування (реалізації). Ми вважаємо, що гуманістичні цінності особистості педагога реалізуються у трьох сферах: сфері життєдіяльності всього людства, сфері суспільної життєдіяльності та сфері особистої життєдіяльності.

Таким чином, структурно-ієрархічна будова системи гуманістичних цінностей майбутнього вчителя представлена наступними елементами:

1. **Духовні** цінності, які носять універсальний характер і виступають цінностями вищого порядку (Альтруїзм, Людяність, Милосердя тощо).

2. **Соціоцентричні** цінності, що застосовуються в сфері життєдіяльності

суспільства і обумовлюють його розвиток, органічно поєднуючи національні та громадянські цінності (повага до предків, Патріотизм тощо)

3. Антропоцентричні цінності, які стосуються безпосередньо педагогічного процесу загалом та особистості вчителя зокрема і визначають успішність його професійної діяльності (здатність вчителя до творчого пошуку у своїй роботі, його спроможність та бажання “повести” за собою своїх вихованців, педагогічний такт педагога тощо).

Безперечно, для ефективного формування й розвитку в особистості вчителя гуманістичної спрямованості, гуманістичних цінностей потрібна наявність певної сукупності умов, які б сприяли вирішенню цього непростого, але вкрай важливого завдання, що його має вирішувати сучасна вища школа. На наш погляд, такими умовами є наступні концептуальні принципи організації педагогічного процесу:

- виявлення рівня обізнаності майбутніх учителів про зміст та сутність гуманістичних цінностей особистості;

- “занурення” студентів у позитивний соціальний досвід людства, невід’ємною складовою якого є гуманістичні цінності, шляхом викликання у студентів-педагогів потреб до його засвоєння;

- для підтримки прагнення майбутніх учителів зробити набуті загальнолюдські соціокультурні принципи та ідеали частиною своєї професійної діяльності потрібне достатнє їх обґрунтування й деталізація;

- застосування у навчально-виховному процесі різноманітних педагогічних технологій, технік та прийомів, що спрямовані на формування у педагогів позитивного ставлення до гуманістичних ідей та якостей;

- характер взаємодії викладача зі студентами має утверджувати в останніх стійке переконання у гуманістичній спрямованості педагогічної діяльності.

Таким чином, гуманістичні цінності є невід’ємною складовою особистості вчителя, оскільки вони виступають у ролі необхідного чинника ефективного педагогічного процесу і формують педагогічну культуру майбутнього фахівця.

Головним критерієм структурно-ієрархічної будови системи гуманістичних цінностей учителя як складного особистісного утворення, що формує активну життєву позицію індивіда, виступає сфера застосування (реалізації) цих цінностей. На основі вищезазначеного критерію виділяються такі компоненти системи: духовні, соціоцентричні, антропоцентричні цінності. На думку автора, подальша розробка проблеми зробить більш ефективним процес формування високоінтелектуальної та духовно багаті особистості майбутнього учителя.

Література

1. Кузнєцова В. Г. Формування гуманістичних цінностей у майбутніх учителів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. 2. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. – М., 2003 3. Ткаченко М. В. Педа-

гогічні умови виховання гуманності як професійно значущої якості особистості вчителя: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1996. 4. **Василенко В. А.** Ценность // Украинская советская энциклопедия. – Т. 12. – К., 1985. 5. **Жерносек І. П.** Деякі ціннісні орієнтації молоді // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 39 – 41. 6. **Власенко О. М.** Проблема формування моральних цінностей майбутніх вчителів у теорії та практиці професійної освіти // Освіта Донбасу. – 2004. — № 3 – 4. – С. 87 – 93. 7. **Бех. І. Д.** Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К., 2003.

УДК 629.7.07

В. Л. Асриян

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ ПО АВИАЦИОННОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В результате увеличения количества международных рейсов (более 80 %) и усложнения требований к владению английским языком пилотами возникла необходимость повышения уровня профессиональной подготовки будущих пилотов по английскому языку и формирования тезауруса профессионально значимых знаний, навыков и умений в рамках требований безопасности полетов на Международных воздушных трассах.

На сегодняшний день около 33 % авиакатастроф и происшествий происходит по причине низкого уровня владения английским языком при полетах на Международных воздушных трассах.

Специальное анкетирование летного состава (350 человек авиакомпаний «Авиаль-НВ» (Домодедово), «Волга-Днепр», «Урга» в России и Украине), анализ материалов конференций (10 конференций на базе института Авиационно-космической медицины) и Международных семинаров, посвященных вопросам человеческого фактора в гражданской авиации, а также анализ инцидентов, возникших на Международных воздушных трассах, анализ программ Летной академии и учебных центров в России (Ульяновское училище), показали, что профессиональная направленность английского языка не в полной мере интегрирована с профессиональной деятельностью (т.е. отсутствуют межпредметные связи, не разработана методика со всеми компонентами учебно-воспитательного процесса).

Таким образом, на сегодняшний день содержание профессиональной подготовки пилотов по английскому языку не соответствует в полной мере характеру их профессиональной деятельности.

Цель статьи – определить особенности профессиональной иноязычной подготовки будущих пилотов, формы и методы обучения английскому языку летного состава.

Причина отсутствия надежных навыков владения авиационным английским языком у летного состава, особенно при экстремальных условиях полета, коренится в отсутствии целостного подхода к системе межпредметных связей при обучении английскому языку.

Профессиональная подготовка будущих пилотов предусматривает изучение ряда дисциплин, обеспечивающих профессиональную деятельность пилотов в рамках безопасности полетов. Важность всех дисциплин очевидна, однако такие дисциплины, как «Летная эксплуатация», «Воздушная навигация», «Аэродинамика», «Воздушные перевозки» в большей степени определяют летную деятельность.

Каждая из дисциплин находится в тесной связи с другими дисциплинами. Именно данная интегрирующая связь дисциплин и обеспечивает формирование профессионального мышления.

Таким образом, гипотетически можно представить, что, если пилот будет владеть техническими терминами, понятиями на английском языке по жизненно важным прикладным теоретическим дисциплинам, то в экстремальных ситуациях, при отказах пилотажно-навигационных систем, приборного оборудования и т.д. у пилота будет реальная возможность более грамотно доложить о случившемся и грамотно принять решение.

Как показал анализ программ, основной упор в Летном учебном заведении делается, в основном, на общем английском языке и ведении радиобмена. Многие вопросы юридического плана, безопасности полетов, глубины знаний, навыков и умений по английскому языку при разборе авиапроисшествий или инцидентов, связанных с использованием воздушного пространства и аэродромно-технической базы других государств, практически не изучаются. Стандартизированная фразеология не развивает эвристический компонент и мышление будущих пилотов на английском языке.

В свое время делались попытки создать базу данных и специальные словари по специальным теоретическим дисциплинам, однако, без знания конструкций построения диалога с учетом глубины знаний специальных дисциплин и механизмов динамики развития проблемных ситуаций (без специальной подготовки на английском языке по специальным теоретическим дисциплинам) обучить будущего пилота практически невозможно. Об этом свидетельствует анкетирование и предложения летных составов, эксплуатирующих воздушные суда на Международных воздушных трассах.

Анализ содержания дисциплин показал отсутствие интегрирующей связи между специальными дисциплинами и изучением английского языка, причем, отсутствуют межпредметные связи по двум составляющим:

- по организационно-технологическим (по времени и объему изучения материала); такие дисциплины как «Летная эксплуатация», «Аэродинамика» изучаются позже, чем фразеология радиобмена, что затрудняет освоение материала на английском языке;
- по дидактическому наполнению материала по специальным знаниям, навыкам и умениям по английскому языку в соответствии с требованиями

ями конкретных специальных дисциплин. Многие аспекты профессиональной деятельности пилотов по дисциплине «Воздушные перевозки», такие как: прохождение таможенного контроля, знание нормативной базы по перевозкам опасных грузов и меры ответственности за нарушение правил перевозки; требующиеся документы, регламентирующие воздушные перевозки; действия в аварийной ситуации при перевозках опасных грузов; значения и правила маркировки; правила погрузки несовместимых опасных грузов; отчет о событии, связанном с перевозкой опасных грузов и многие другие вопросы не отражены в содержании профессиональной подготовки пилотов по английскому языку, что определяет профессиональную деятельность командира воздушного судна, являющегося единственным официальным и ответственным лицом за рубежом.

Можно сделать вывод что, формирование знаний, навыков и умений у будущих пилотов по специальной терминологии по авиационному английскому языку является обязательным условием профессиональной подготовки будущих пилотов к полетам на Международных воздушных трассах.

Таким образом, на повестку дня встает вопрос оптимизации межпредметных связей при изучении английского языка будущими пилотами по дисциплинам: «Аэродинамика», «Летная эксплуатация», «Воздушная навигация», «Воздушные перевозки». Если будут упорядочены межпредметные связи, появится возможность осуществлять специализацию при изучении английского языка в соответствии с содержанием интегрирующих дисциплин.

Ведению радиообмена курсанты-пилоты обучаются на третьем курсе. Изучение английского языка проводится по концепции, принятой 5 марта 2003 года Советом ИКАО согласно новым Стандартам и рекомендованной практике, касающейся использованию английского языка при ведении радиообмена [17; 18; 19; 20].

Новые требования были включены в такие документы ИКАО: Приложение 1 – Лицензирование персонала (Personnel Licensing), Приложение 6 – Эксплуатация летательных судов (Operation of Aircraft), Том 2 Приложение 10 – Авиационная электросвязь (Aeronautical Telecommunications), и Приложение 11 – Обслуживание воздушного движения (Air Traffic Services) [9; 10; 11; 12].

Анализ содержания программ по оценке готовности летного состава к ведению радиообмена на английском языке учитывает лишь знания по нормированной фразеологии и не интегрирована к летной деятельности так, как в ней не учитывается степень владения радиообменом при нештатных ситуациях на Международных воздушных трассах.

Таким образом, можно сделать вывод, что оценка профессиональной готовности пилота к ведению радиообмена на английском языке должна проводиться с использованием ситуационных заданий (деловых игр), взятых из практики реальных летных происшествий. Использование же дан-

ной фразеологии в другом виде является просто искусственным и не решает проблемы качества обучения [1; 2; 14].

При допуске к полетам на МВТ используется тренажерная система оценки, что характеризуется большими материальными затратами.

Для оценки устойчивости полученных знаний и навыков по ведению радиообмена на МВТ при аудиторном обучении целесообразнее использовать ситуационные задания, близкие по характеру к реальной летной деятельности, создавая при этом психолого-педагогические условия для целенаправленного педагогического процесса.

На сегодняшний день не разработана структура и содержание методики оценки профессиональной готовности летного состава к ведению радиообмена на МВТ, учитывающие экстремальные условия летной деятельности.

Данная стратегия исходит из принципиального положения о том, что хорошая система оценивания прямо связана с хорошей системой обучения [14].

Анализ литературы по критериям и методам оценки знаний, навыков и умений по английскому языку указывает на тот факт, что каждый обучающийся должен оцениваться как говорящий и как слушающий, предлагается широкое использование учебно-речевых ситуаций, которые представляют собой совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых обучаемым, необходимых и достаточных для того, чтобы они правильно осуществляли речевые действия в соответствии с намеченной коммуникативной задачей [3; 5; 6; 7; 13; 15; 16]. Такого типа ситуационные задания могут быть использованы в деловых играх.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально-закрепленных способах осуществления предметных действий [7; 8].

Дидактическая игра отражает деятельность участников игры по поиску, обработке и усвоению учебной информации, для принятия решений в проблемной ситуации. Она включает в себя подробное описание правил дидактической игры в виде исходной информации и направляет игру по циклу обучения.

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач:

- подготовка к практическим занятиям;
- постановка главной задачи;
- построение имитационной задачи;
- решение задач на основе модели;
- проверка, коррекция;
- реализация принятого решения и оценка его результатов.

Решение реальных проблемных ситуаций имеет большое воспитательное и образовательное значение. Это побуждает участников игры к само-

стоятельному поиску путей разрешения поставленной задачи.

Игровые формы и методы в подготовке будущих специалистов позволяют оптимально учесть профессиональные требования избранной студентами специальности, создать ситуации, включаясь в которые они будут овладевать искусством быстро и эффективно решать любые управленческие задачи, овладевать формами и приемами сотрудничества, развивать профессиональное мышление.

Таким образом, используя ролевые игры при обучении будущих пилотов авиационному английскому языку на базе межпредметных связей можно добиться высокого уровня знаний, навыков и умений по специальным дисциплинам на английском языке для обеспечения безопасности полетов на Международных воздушных трассах.

Литература

- 1. Авиационный** английский язык и его применение при полетах на воздушных трассах мира: Методическое пособие. – СПб, 1992.
- 2. Архарова Т.А.** Учебник английского языка по основам ведения радиообмена для учащихся авиационных вузов и училищ. – М., 1993.
- 3. Бим И.Л., Садомова Л.В.** Некоторые проблемы организации обучения иностранным языкам // Ин. яз. – 1998. – №6. – С.4–10.
- 4. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В.** Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному
- 5. Витмен Ж.Л.** Эволюция методов обучения иностранным языкам в 20 веке // Ин. яз. – 2001. – №2. – С.23–29.
- 6. Громов М.М.** О летной профессии. – М., 1993.
- 7. Кондрашова Л.В., Виевская М.Г., Савченко Л.А.** Имитационно-игровое обучение в высшей школе. – Кривой Рог, 2001.
- 8. Психология.** Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
- 9. Приложение 1** – Лицензирование персонала.
- 10. Приложение 6** – Эксплуатация летательных судов.
- 11. Том 2 Приложение 10** – Авиационная электросвязь.
- 12. Приложение 11** – Обслуживание воздушного движения.
- 13. Семенова Т.В., Семенова М.В.** Ролевые игры в обучении // Ин. яз. – 2005. – №1. – С.16–19.
- 14. Хруцкий Е.А.** Организация проведения деловых игр. – М., 1991.
- 15. Scrivener J.** Learning Teaching. – Heinemann: Oxford, 1994.
- 16. Bachman L., Palmer A.** Language testing in practice. – Oxford: Oxford University Press, 1997.
- 17. Manual of Radiotelephony.** Doc.9432 – AN/925. Second Edition. – ICAO. – 1990/-116 p.
- 18. Rules of the Air and Traffic Service.** Doc.4444 – RAC/501/12. Twelfth Edition. – ICAO, 1985. – P.214-255.
- 19. Robertson F.A.** Airspeak. Radiotelephony Communication for Pilots. – Printed and Bound in Great Britain by Alden Press Ltd. – Oxford, 1988. – 188p.
- 20. Student texts.** – ICAO. Cessna, Air Age Education. – Prague, 1993. – 244p.

Е. В. Рамзані

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Сучасна школа переживає серйозну кризу, подолання якої багато в чому пов'язано з психологічними чинниками. Навчання і виховання вельми слабо спирається на комплекс психологічних знань про особистість дитини. Вчителі (причому, не тільки початківці) часом не можуть здійснювати ефективно спілкування з дітьми, знаходити оптимальні способи поведінки, виявляються не в змозі самостійно переосмислити теоретичні знання і перекласти їх мовою практичних дій. Велика складність і динамічність навчально-виховного процесу, різноманіття і неповторність педагогічних ситуацій вимагають від учителя здатності до аналізу різних зовнішніх і внутрішніх умов, уміння прогнозувати, передбачати результати конкретних дій. Науковці підкреслюють особливе значення психологічних знань, умінь, психологічної компетентності для успішної роботи вчителя, наголошують, що „кожен педагог повинен бути психологічно освічений” (В.Слободчиков, Є.Ісаєв).

Особливі вимоги до організації процесу цілісної психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя зумовлені необхідністю реалізації провідних засад Болонського процесу, спрямованих на забезпечення самостійності і творчої активності студентської молоді, фахову глибину і досконалість становлення майбутнього спеціаліста, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ.

Проблеми специфіки педагогічної діяльності в сучасних умовах, окремі питання психологічної компетентності вчителя досліджували А.Алферов, В.Кан-Калік, Ю.Кулюткін, А.Орлов, Л.Регуш, Г.Сухобська, І.Сингаївська, С.Тищенко, різні аспекти професійної психологічної підготовки фахівця|спеціаліста| в педагогічному ВНЗ – Є.Ісаєв, А.Петровський, В.Семиченко, А.Щербаков. Однак, залишається важливою проблема аналізу становлення уявлень про психологічну компетентність майбутнього вчителя в історії педагогічної думки, зокрема у ХІХ – першій половині ХХ століття.

Мета статті – розкрити історико-педагогічний контекст формування уявлень про взаємозв'язок педагогічного та психологічного знання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Останніми роками проблема психологічної компетентності вчителя привертає значну увагу дослідників і практиків. Різними ученими запропоновані теоретичні моделі компетентності, визначені її роль у сфері педагогічної діяльності і в системі підготовки педагогічних кадрів, а також місце в структурі професійної компетентності вчителя (А.Алферов, Л.Белозерова, І.Демідова, Н.Костильова та ін.). Практично всі автори, ґрунтуючись на тра-

диційному трактуванні поняття „компетентність”, у складі психологічної компетентності вчителя неодмінно виділяють сукупність психологічних знань і умінь. Проте, змістовна сторона цих компонентів, як правило, в кожному підході розкривається по-різному. У роботах ряду дослідників простежується тенденція до інтеграції психологічної компетентності з педагогічною, або до „поглинання” першої „надрами” останньої (М.Лук’янова, Л.Мітіна, О.Попова й ін.).

У визначенні поняття “психологічна компетентність вчителя” ми дотримуємося визначення компетентності, запропонованого М.Холодною: “компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності” [8, 369].

Психологічна компетентність виступає однією з найважливіших складових професійної педагогічної культури вчителя. Талановиті педагоги завжди відрізняються ґрунтовним знанням психології вихованців. Однак загально визнаною є думка про те, що інструментальність та практичність психологічних знань випускників педагогічних ВНЗ залишається невисокою [2], майбутні учителі не завжди „усвідомлюють конструктивних можливостей психологічної теорії” [3, 51].

Аналіз теоретичних робіт у галузі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і сучасних підходів до визначення поняття „психологічна компетентність” дозволяє зробити висновки, що, по-перше, необхідність включення психологічної компетентності в структуру професійної майстерності вчителя зумовлена особливостями педагогічної діяльності, процесу педагогічної взаємодії, для успішного протікання якого об’єктивно необхідним є дійсне знання особливостей внутрішнього світу учнівської молоді, по-друге, психологічна компетентність вчителя – це своєрідний психологічний особистісний інструмент фахівця, що забезпечує ефективне виконання професійної діяльності і опосередкований змістом цієї діяльності, по-третє, розвиток психологічної компетентності майбутнього вчителя м особистості оже відбуватися як стихійно, так і в ході спеціального навчання.

В історії педагогіки чимало видатних мислителів зверталися до питань психологічної підготовки вчителя. Передумовами для включення в зміст педагогічної освіти у вітчизняному освітньому просторі даних психології пов’язано зокрема із розробкою К. Ушинським провідних питань педагогічної антропології, поширенням ідей реформаторської педагогіки в Росії.

Питання взаємодії психології та педагогіки у професійній підготовці вчителя представлено у дослідженнях В. Бехтерева, П. Блонського, М. Весселя, М. Демкова, П. Каптерева, О. Лазурського, П. Лесгафта, Г. Мюнстерберга, О. Нечаєва, С. Рубінштейна, І. Сікорського, Г. Челпанова та ін.

Г. Мюнстерберг особливо звертав увагу на роль психологічних знань у професійній культурі вчителя. Видатний педагог і психолог наголошував, що “прийшов час для єднання етики та психології, що стане живою та радісною силою в щасливому серці будь-якого справжнього вчителя”. Щодо питання

про використання психологічного знання в практичній діяльності педагога Г.Мюнстерберг писав: “Знати факти з галузі психології у тій формі, як вони викладаються у настановах, та застосовувати їх до певних хлопчиків та дівчат у певній школі і на певному уроці – це абсолютно різні справи” [4, 88].

В університетах Росії наприкінці XIX ст. психологічна освіта складалася як правило з курсу загальної психології та не мала педагогічної спрямованості. Необхідність підвищення рівня підготовки учителів гімназії до педагогічної діяльності зумовила певну переорієнтацію університетського курсу психології на проблеми шкільної освіти. Так, з 1904 р. на історико-філологічному факультеті Московського університету викладався курс загальної психології (обов’язкове вивчення) та курс педагогіки (факультативний), пізніше – курс експериментальної психології. Саме такий перелік дисциплін на початку XX ст. становив підґрунтя психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, випускників університетів. Наявне було домінування загальної психології (за кількістю годин та ступенем розробленості курсу).

Педагогічна психологія як самостійна навчальна дисципліна формувалася поступово. Так, на початку XX ст. вона епізодично читалася в Санкт-Петербурзькому (О.Нечаєв), Московському (М.Виноградов), Казанському (В.Івановський), Київському (С.Ананьїн) університетах. Зміст психологічної освіти майбутніх учителів в окремих університетах збагачувався за рахунок введення нових навчальних дисциплін. Так, у Санкт-Петербурзькому університеті читалися курси психології дитячого віку та філософії психології, у Київському університеті – курс з психології уяви.

Проблемними питаннями на початку XX ст. щодо психологічної освіти учителів були визнані наступні: доцільність вивчення широкого кола психологічних дисциплін, характерних для підготовки професійних психологів; визначення меж психологічних експериментальних досліджень учителів у масовій школі; побоювання щодо редуцції багатства особистості людини до певної сукупності експериментальних даних, отриманих у процесі психологічного дослідження психіки дитини.

Специфіка психологічного знання саме педагога ґрунтовно відображена у роботах Г. Челпанова (“Що потрібно знати педагогу з психології?”, 1911), К. Поварніна (“Психологія дитячого віку з основами педагогічної психології”, 1913), О. Нечаєва (“Нарис психології для вихователя та вчителя”, 1916) та ін. Показовою є дискусія Г. Челпанова та О. Нечаєва стосовно практики масових психологічних досліджень у школах.

Н. Іллюшина, розглядаючи особливості психолого-педагогічної підготовки російських учителів гімназії, відзначає, що цикл психологічних дисциплін в університетах, як правило, вивчався на молодших курсах, а навчальна практика відбувалася на заключному етапі навчання [1]. Виключення становила організація психологічної підготовки у Педагогічному інституті ім. П.Шелапутіна, де вивчення психології відбувалося паралельно з педагогічною практикою, під час якої велися щоденники спостереження, складалися характеристики та ін.

Проблеми вдосконалення психологічної складової в межах системи підготовки вчителя постійно обговорювалися на з'їздах, нарадах педагогічних працівників, на сторінках педагогічних газет та журналів, на курсах підвищення кваліфікації (М. Корф, М. Бунаков, Д. Тихомиров, В. Водовозов та ін.). Це сприяло професійно-педагогічному росту учителів, поширенню новітніх досягнень педагогічної психології.

Яскравою сторінкою у психологічній просвіті учителів слід визнати діяльність Санкт-Петербурзького Педагогічного музею, при якому була відкрита одна з перших психологічних лабораторій. Діяльність цієї лабораторії орієнтувала вчителя на розгляд питань щодо проблем розвитку спостережень, психологічних механізмів використання наочності в навчанні, формування пізнавальних здібностей та ін.

Важливою віхою у поширенні психологічного знання стали з'їзди з педагогічної психології (з 1906 р.), програма яких охоплювала численні питання педагогічної та експериментальної психології, зокрема взаємозв'язок між педагогікою та психологією, причини проблем у психічному розвитку дітей та ін. На курсах підвищення кваліфікації учителів, що були організовані у Москві М. Рубінштейном (1912-1913 рр.), вивчалися історико-психологічні проблеми, передумови становлення та розвитку педагогічної психології.

Питання про співвідношення педагогіки та психології обговорювалося на Першому Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (1910 р.). Так, зокрема була прийнята резолюція про необхідність ґрунтовної психологічної підготовки учителів. На думку видатного психолога і педагога Г. Челпанова знайомство вчителя з психологією дійсно бажано, однак воно не може замінити кваліфікацію учителя. Відомий психолог підкреслював існуюче перебільшення ролі психології, а справжнім базисом педагогіки вважав філософію та етику.

Г. Челпанов наголошував, що педагог має володіти основами і теоретичної, і експериментальної психології, використовувати їх у педагогічній діяльності: „педагог має бути знайомий, по-перше, з психологією загальною, або теоретичною, по-друге, з психологією дитячого віку, по-третє, з експериментальними методами дослідження [9, 399]. Г.Челпанов рекомендував педагогам займатися педагогічним спостереженням та збиранням педагогічних колекцій, які б могли мати наукове значення. Щодо звернення педагогів до експериментально-педагогічних досліджень, то відомий психолог і педагог ставився до цього негативно. Він стверджував, що „експериментально-психологічні дослідження педагогічних проблем слід проводити тільки в спеціальних інститутах” [9, 408-409]. Показовими є такі думки: „Педагог має можливість спостерігати, досліджувати дітей на уроках... Такого вивчення достатньо для вдумливого та психологічно освіченого педагога” [9, 446]. Щодо форм набуття педагогами психологічних знань, то Г. Челпанов відзначав доцільність пільгових, спеціальних курсів з психології, викладання на яких повинно вестися не лише у вигляді лекцій, а й практичних занять.

Важлива роль в обґрунтуванні питань взаємозв'язку педагогіки та психології, розвитку психологічної компетентності майбутніх учителів належить С. Рубінштейну, який з 1930 по 1942 рр. працював завідувачем кафедри психології Ленінградського державного педагогічного інституту ім. О.І.Герцена. С. Рубінштейн приймав участь у створенні навчальних програм та підручників з психології для педінститутів [7]. Концептуальні засади розробки С. - Рубінштейном питань психологічної підготовки педагогів представлені в його статті “Педагогіка та психологія” [6]. Видатний психолог та педагог вважав, що курс психології у педагогічному навчальному закладі має бути насамперед насичений дитячим матеріалом.

Щодо методичних питань викладання психології в педагогічному ВНЗ С. Рубінштейн відстоював позицію доміанти лекційної форми навчання, яка повинна дати студентам систему знань, внутрішню логіку дисципліни. Разом з тим видатний учений наголошував на необхідності лекції-бесіди, яка поєднує систематичність викладу, об'єктивованість змісту з діалектичним, логічним ходом думки, передбачає звернення до наочного матеріалу, зокрема до результатів спостереження за дітьми. На думку С. Рубінштейна психологічна підготовка вчителя має включати опанування засобами психологічного аналізу уроку за своєю спеціальністю. Крім того, формою професійної підготовки виступає педагогічна практика, яка координується педагогом, психологом та методистом. С. Рубінштейн наголошував також на можливостях залучення студентів до факультативних курсів або курсів за вибором психологічної спрямованості (спецсемінари з питань психології навчання та виховання, з дитячої психології, сучасних психологічних течій, диференціальної психології та ін.).

Таким чином, звернення до наукового доробку видатних педагогів та психологів другої половини XIX – першої половини XX ст. засвідчує постійний інтерес до проблеми місця психологічного знання в структурі професійної педагогічної культури педагога.

Протягом радянського періоду перелік психологічних дисциплін у професійній підготовці майбутнього вчителя залишався практично незмінним (загальна, вікова та педагогічна психологія). У 30-60-х рр. XX ст. у педагогічних інститутах вивчалися основи психології, надалі до навчальних планів були введені вікова та педагогічна психологія. Загальний обсяг годин на вивчення психології складав 2-3 % від загального навчального часу. Простежується певна закономірність стосовно того, що тривалий час перевага надавалася загальній психології і тільки з другої половини 60-х – у 70-х рр. увага приверталася до вікової та педагогічної психології при домінуванні першої. Слід відзначити, що особливий акцент було зроблено на вивченні особистості школяра та учнівського колективу, психологічному аналізі уроку та виховного заходу.

Таким чином, процес визначення змісту, форм та методів психологічної підготовки учителів триває. Дослідники цієї проблеми (Є.Ісаєв, Є.Климов, Л.Мітіна та ін.) відзначають, що до найвагоміших недоліків цього процесу

слід віднести те, що, по-перше, не визначено місце психологічного знання в цілісній структурі професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя, по-друге, психологія в педагогічному ВНЗ викладається як академічна дисципліна, орієнтована на підготовку професійних психологів-дослідників. Разом з тим, урахування позицій видатних педагогів та психологів минулого у процесі подальшого реформування психологічної підготовки майбутніх учителів може стати запорукою успішності поєднання педагогіки та психології в аспекті вдосконалення рівня психологічної компетентності сучасного педагога.

До перспективних напрямків дослідження слід віднести розробку теоретико-методологічних засад, педагогічних технологій формування психологічної компетентності майбутнього вчителя з урахуванням вимог кредитно-модульної системи організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Література

1. **Илюшина Н.Н.** Психолого-педагогическое образование российских учителей гимназий на рубеже XIX – XX вв. (90-годы XIX в. – 10-е годы XX в.): Автореф. дис..... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1999.
2. **Исаев Е.И.** Проектирование психологического образования педагога // Вопр. психол. – 1997. – №6. – С. 48-57.
3. **Кулюткин Ю.Н.** Психологическое знание и учитель // Вопр. психол. – 1983. – № 3. – С. 51-61.
4. **Мюнстерберг Г.** Психология и учитель / Пер. с англ. – 3-е изд., испр. – М., 1997.
5. **Рубинштейн С. Л.** Вопросы преподавания психологии в педвузе // Пед. образование. – 1935. – № 4. – С. 40–44.
6. **Рубинштейн С. Л.** Педагогика и психология // Пед. образование. – 1935. – № 6. – С. 16–24.
7. **Рубинштейн С. Л.** О программе по психологии // Пед. образование. – 1936. – № 5. – С. 21–29.
8. **Холодная М.А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М., 1997.
9. **Челпанов Г.И.** Психология. Философия. Образование. – М., 1999.

УДК 001.89:378–057.875

І. В. Луценко

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Сьогодні українське суспільство здійснює перехід до цивілізованої ринкової економіки, який не можна уявити без конкурентної боротьби капіталомістких, наукомістких систем, проектування й використання яких вимагає, у першу чергу, залучення фахівців, які мають якісну науково-дослідницьку підготовку, а остання визначається, перш за все, якістю освіти.

В освітній галузі України відбуваються радикальні зміни, пов'язані пе-

редусім із соціально-економічними перетвореннями в суспільстві. У центрі усієї навчально-виховної роботи висувається людина з її зростаючими потребами, пізнавальними інтересами й здібностями. Сучасні ВНЗ надають студенту і викладачу можливість вибору напрямів і засобів навчальної роботи, різнорівневих програм. Усе це вимагає активного пошуку нових резервів підготовки педагогічних кадрів, спроможних до реалізації сучасних вимог.

Останнім часом пріоритет професійної підготовки майбутніх фахівців зміщується з формування системи знань, умінь та навичок, ерудиції молоді у бік розвитку креативності мислення, професійної компетентності, що дозволяє спеціалісту вирішувати різноманітні завдання в умовах, що постійно змінюються. Прагматичність та утилітарна спрямованість процесу навчання у ВНЗ поступово замінюється іншими пріоритетними напрямками становлення майбутнього фахівця в умовах вузівського навчання. Особливої значущості набуває питання формування творчої, науково-дослідної культури сучасної молоді.

Науковій діяльності, її специфіці, видам і особливостям присвячені дослідження З.Васильєвої, Е.Водоп'янової, М.Волкова, Г.Засобіної, В.Кутьєвої та ін. У дослідженнях Л.Аксенова, С.Арновіч, Р.Жірос, Е.Гушканець, В. Вашкевіча, С.Брасютана, Н.Кисельової, Б.Сазонова та ін. розкривається специфіка дослідницької діяльності студентів, співпраця викладачів і студентів в науковому дослідженні, вплив науково-дослідної роботи вузу на формування в студентів інтересу до науки. Разом з тим, набувають актуальності питання організації підготовки студентів до наукової дослідницької діяльності на підставі урахування позитивного історико-педагогічного досвіду діяльності вітчизняних ВНЗ та сучасних вимог до реалізації завдань підготовки висококваліфікованих кадрів у контексті Болонського процесу.

Мета статті – визначити взаємозв'язок понять „культура” та „культура дослідницької роботи студентів” у контексті реалізації завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, місце наукової творчості в процесі професійної підготовки спеціалістів у ВНЗ.

Сьогодення потребує не просто зміни педагогічної парадигми, але й кардинального перегляду її змістовної й технологічної основи, зміну ціннісних орієнтацій у підготовці майбутніх фахівців, зокрема учителя. Активна участь останнього у впровадженні інновацій, самостійній науково обґрунтованій розробці нових навчальних курсів, програм, форм, методів і технологій відповідно до вимог сучасної соціокультурної ситуації неможлива без переорієнтації діяльності особистості студента на нові цінності, адекватні характеру дослідницької роботи.

Майбутнє країни, що розвивається, неможливе без серйозного та відповідального ставлення держави до науки й освіти в цілому, і головне, до науково-технічної творчості молодого покоління у ВНЗ, де формується особистість майбутніх учених та спеціалістів.

Сучасний учитель не може не бути дослідником, який, володіючи теорією і технологією наукової творчості, вміє практично застосувати набуті

вміння й навички у своїй професійній діяльності. Особливого значення у контексті досліджуваної проблеми має акцент на формуванні саме культури дослідницької діяльності майбутнього вчителя.

Культура – одне із найскладніших і багатомірних понять, що використовуються в науковому і практичному обігу. Історія формування цього поняття пов'язана насамперед з його етимологією. Появі цього слова в різних європейських мовах безпосередньо передувало латинське *cultur*, що пішло від *colere*. Останнє мало безліч значень: культивувати, поклонятися, вшановувати і т. ін. Деякі з них згодом утворили самостійні терміни (культ, колонія й ін.).

В усіх випадках раннього вживання слово *cultur* означало процес культивування, вирощування чого-небудь (зазвичай тварин і рослин). Відомо, що у філософії термін „культура” увів Цицерон, спираючись на загальноживані тоді значення. Але він застосовував його й до виховання людського розуму: у „Тускуланських бесідах” (45 р. до н.е.) зустрічається вислів „оброблення культури розуму (духу) і є філософія” [1].

Можна припустити, що подальша еволюція поняття „культура” була пов'язана з перенесенням уявлень про оброблення якого-небудь із природних процесів на людський розвиток, при цьому агрокультурний, сільськогосподарський його зміст тривалий час зберігався. Так, ще на початку XVII століття Френсис Бекон говорив про „культуру і добриво розумів”. Пізніше метафора стає все більш звичною, поки таке поняття, як культура розуму, не втратило переносного значення і стало вживатися безпосередньо [1]. Уже в Середні віка поширюється комплекс значень цього слова, згідно з яким воно асоціювалося насамперед з міським укладом життя, а пізніше, в епоху Відродження, „культурність” починають розглядати як освіченість, відповідність гуманістичним ідеалам епохи. Слово „культура” стосовно характеристики конкретних явищ стало все частіше використовуватися щодо позначення процесів розвитку й удосконалення взагалі, що призвело до універсалізації терміна.

У науковий обіг термін „культура” було уведено в епоху Відродження, коли він здобуває самостійне наукове значення. У цей період людина діє в нових умовах свого існування, активно впливаючи на природне середовище, вперше усвідомлюючи себе силою, здатною не тільки протидіяти природі, але й перетворювати її. Багато мислителів нової епохи задаються питанням про сутність цієї створеної на противагу „натурі” середовища людського існування, „другої природи”, часом вкладаючи відповідний зміст у термін „культура”. У даному понятті була зафіксована, по-перше, галузь дійсності, детермінована не природною необхідністю, не божественним призначенням, а діяльністю людини як самостійної і вільної істоти, де людина з'являється не як творіння, а як істота, що творить. І, по-друге, „культура” стала позначати міру досконалості людини, рівень її соціалізації, ступінь вихованості, освіченості.

Однак, якщо повернутися до розгляду численних концепцій культури,

що виникли на освітньому ґрунті європейської філософії Нового часу, то можна відзначити, що їх поєднує погляд на культуру як на феномен, насамперед духовного життя суспільства. Процес культурно-історичного розвитку пов'язується з поширенням знань, удосконалюванням освіти. Видатні мислителі цієї епохи Ф.М. Вольтер, А. Тюрго, М. Кондорсе вважали, що „культурність”, цивілізованість нації або країни визначається сукупністю досягнень у галузі науки й мистецтва, а французький учений Ж. Ламетри й італійський мислитель Д. Вико відводили культурі вирішальну роль у суспільному розвитку.

Великий німецький філософ Г.Гегель визначав сутність культури не близькістю людини до природи, не суб'єктивними фантазіями геніїв, а наближенням індивіда до світового цілого. Сам термін „культура” означає у Гегеля „освіту” індивіда, його піднесення до „знання”, що забезпечується „науковою філософією”. Зміст такої позиції полягає в тому, щоб за допомогою філософії пройти всі ступені ходу світового духу [5, 232].

Якщо повернутися до лінгвістичного аспекту проблеми, то можна відзначити, що в російській мові слово „культура” уперше зареєстровано в Словнику іноземних слів, виданому в 1845 році Н. Кириловим. Але особливого поширення воно ще не мало. Згідно з В. Далем, культура – це обробка, оброблення; освіта розумова і моральна. Сучасний філософський енциклопедичний словник дає тлумачення „культури” насамперед як специфічного способу організації і розвитку людської життєдіяльності, представленого в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і установ, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, до самих себе.

Культура є свідомою роботою над своїм власним удосконалюванням і над упорядкуванням усього того, що оточує людину. Людська особистість оточена хаосом природних, суспільних і історичних умов, а культура покликана гармонізувати її з метою втілення визначених ідеалів. Не випадково І. Кант трактував культуру як здатність ставити будь-які цілі, в яких утілюється рух до морального стану суспільства. Спираючись на думку великого філософа, автори захищають позицію, відповідно до якої культура виражає специфіку людської діяльності, а не скасовує природу людини. Діяльність людини поза культурою не має змісту, тому що сама появу людини на зорі історії вже варто розглядати як феномен культури. Неможлива культура всупереч людині й особистість усупереч культурі [2, 303].

Культура – не просто пам'ять людства про себе саму, а пам'ять, що постійно знаходиться в русі, оскільки культурна діяльність людей не зупинялася в історії ні на хвилину. У різні епохи на межі між розумом і вірою, волею й інтелектом, прекрасним і потворним, істиною та помилкою, добром і злом культура народжувалася, формувалася і перебувала на основі постійної подвійності людини, яку сама людина прагнула перебороти і переборювала у гуманістичному становленні. Для цього людині й приходиться занурювати індивідуальність в увесь ціннісний зміст культури і самовизначатися як осо-

бистість. З'єднання минулого і сьогодення культури переживається в суб'єктивному часі особистості. Тоді й відбувається збіг змісту наявного буття культури, яке визначило індивід як особистість, зі змістом його власного наявного буття. Тому справедливим буде твердження, що культура у власне антропологічному аспекті є способом і формою людського буття, історичною мірою людського способу життя. Вона містить у собі історично-конкретну сукупність знаково-символічних систем, що акумулюють досвід буття у вигляді способів сприйняття, мислення, пізнання, переживання і дії, а також у вигляді знань, цінностей, способів і критеріїв оцінки, нормативів, що зберігають і відтворюють досвід усіх форм духовно-практичної діяльності людини.

Як універсальні засоби функціонування і розвитку культури виступають знаряддя праці і мовний знак. Якщо в праці ставлення людини до природи опосередковується через знаряддя праці, то відносини між людьми в процесі спілкування опосередковуються мовними знаками. За допомогою знарядь праці відбувається перехід від природи до світу матеріальної культури; за допомогою мови людина піднімається від безпосередньо-почуттєвого відображення в ідеальний світ понять і образів духовної культури.

Під терміном „культура” сучасна філософія розуміє характеристику насамперед людського суспільства; культура не успадковується біологічно, але припускає навчання, вона являє собою суб'єктно-особистісний вимір історичного процесу, його творчий початок. Крім того, більшість фахівців погоджуються з тим, що сучасна цивілізація переживає кризу, основу якого складає глобальна криза культури, що є результатом вичерпаності можливостей її розвитку у відчужених формах.

Ключовими поняттями дослідження визначено поняття „культура”, „дослідницька культура”. Їхнє тлумачення дає нам можливість усвідомити зміст і специфіку одного з видів культури, що є предметом наших міркувань. Серед безлічі визначень культури найбільш вдалим в даному контексті уявляються ті з них, що трактують це системне соціальне явище і як фонд цінностей, створених людьми, і як спосіб творчого освоєння світу, реалізації сутнісних сил індивіда. Таким чином, культура є осередком духовності, енергії; вищим критерієм досягнень у різних областях життєдіяльності.

Дослідницька культура – це сукупність способів освоєння інформаційної реальності, які опановуються людиною на визначеному етапі свого розвитку.

Володіння дослідницькою культурою є необхідною характеристикою сучасного фахівця в галузі освіти. Саме дослідницькі уміння необхідні сучасному педагогу, щоб ефективно працювати у мінливому світі.

У науково-дослідній роботі виявляється креативність особистості, найбільше яскраво проявляються творчі можливості як викладачів, так і студентів. Наука являє собою один з фундаментальних проявів культури, який неможливо зрозуміти, якщо не враховувати її включення у культурний кон-

текст. Науково-дослідні програми і теорії укорінені в найглибші шари духовної і матеріальної культури в її цілісності.

Оволодіння навичками дослідницької діяльності припускає наявність у студентів системи базових знань (у першу чергу понятійного апарата дослідника, сутності дослідницького процесу) і особистої участі в дослідницькій роботі.

Навчальний процес у ВНЗ має бути зорієнтований не тільки на засвоєння знань, а також на розвиток особистості та, у першу чергу, на формування її мотиваційної сфери. ”Для того, щоб людина, яка навчається, дійсно включилася до творчої роботи, потрібно, – писав С.Рубінштейн, – щоб завдання, поставлені перед нею протягом навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, але й внутрішньо прийняті нею” [4, 253].

Науково-дослідна робота майбутніх учителів є найбільш ефективною для розвитку дослідницьких і наукових здібностей у студентів. Це легко пояснити: якщо студент за рахунок вільного часу готовий займатися питаннями якої-небудь дисципліни, то знімається одна з головних проблем викладача, а саме – мотивація студента до занять.

Науково-дослідна робота студентів є важливим чинником при підготовці молодого фахівця і вченого. Сам студент здобуває навички, що необхідні йому протягом усього життя: самостійність суджень, уміння концентруватися, постійно збагачувати власний запас знань, всебічний погляд на проблеми, що виникають, вміння цілеспрямовано і вдумливо працювати.

Кожен викладач ВНЗ повинний приділяти науково-дослідній культурі студента не менше уваги, чим аудиторним заняттям. Актуальними й у наш час є слова А.Дістервега: „Поганий учитель повідомляє істину, гарний – вчить її знаходити” [3, 237]. Адже найбільша нагорода для нього – це дійсно освічена, усебічно розвинена і вдячна людина, що завжди буде пам’ятати уроки, отримані в юності.

Рівень розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця позначається не тільки на його професійній діяльності, а й на самому процесі життя, самореалізації як засобу самоутвердження через самовираження і саморозвиток. При цьому зазначимо, що в різних видах активності особистості зберігається, тобто є інваріантною, її творча суть: пошуково-перетворююча спрямованість.

Перспективними напрямками дослідження слід визнати необхідність розробки педагогічних технологій організації науково-дослідної роботи студентів у процесі діяльності студентського наукового товариства, визначення педагогічних умов психолого-педагогічного супроводу становлення майбутнього фахівця як дослідника у процесі його професійної підготовки.

Література

1. **Философия** и культура. – М., 1991. 2. **Кант И.** Критика способности суждения. – М., 1994. 3. **Дистервег А.** Избр. пед. соч. – М., 1956. 4. **Рубин-**

штейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М., 1976. 5. Гегель Г. Философия права. – М., 1990. 6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М, 1985. 7. Соколова Л.Б. Методологическая культура как фактор развития педагогической деятельности: Пособие для студентов. – Оренбург. 1995.

УДК 371.15(091)

О. В. Скібіна

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ІДЕАЛ ПЕДАГОГА

Економічні, соціально-політичні і суспільні процеси привели вітчизняну освіту до небезпечної межі, за якою бачаться ознаки деградації молодого покоління, духовного і фізичного збідніння самої людини.

Сьогодні стає все очевидніше, що необхідні негайні заходи для збереження системи освіти і накопичених вітчизняною школою і педагогічною наукою традицій і досвіду. Суспільству варто визначити пріоритетні позиції у ставленні до освіти, до місії вчителя. Вчитель – той основний стрижень духовної культури, від якого залежить не тільки те, які ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо в майбутньому. Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядною позицією, бажанням і умінням активно брати участь у відродженні країни.

Проблема педагога, особливості його професійної діяльності широко досліджені в роботах С.Вершловського, Ф.Гоноболіна, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Каліка, Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна, А.Маркової, Л.Мітіної та ін. Сучасний науковий дискурс презентує чимало робіт, присвячених професійному розвитку майбутнього педагога (Є.Белозерцев, Є.Бондаревська, Г.Бордовський, А.Валіцька, О.Глузман, О.Пехота, Н.Радіонова, М.Сергеев, В.Сластьонін, А.Тряпціна, Є.Шиянов та ін.). Проте в цих дослідженнях образ сучасного педагога в студентів педагогічного ВНЗ не був предметом спеціального вивчення, потребує спеціального розгляду історико-педагогічні аспекти зазначеної проблеми.

Мета статті – розкрити генезис розвитку уявлень про ідеал педагога в історії педагогіки.

Учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної діяльності. Останніми роками, не дивлячись на просування в теорії і практиці підготовки педагогічних кадрів, гостро відчувається необхідність у нових дослідженнях цієї важливої галузі духовного виробництва. Це зв'язано, перш за все, з тим, що все виразніше виявляється суперечність між вимога-

ми до особистості й діяльності вчителя і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних навчальних закладів до виконання соціально і професійно обумовлених функцій. Розвиток системи освіти виразно проявив необхідність в педагогові-професіоналі, який уміє не тільки ставити і вирішувати дидактичні задачі і транслювати знання, але і активним суб'єктом педагогічної діяльності, орієнтованим на розвиток особистості учня. Становлення такого педагога в умовах ВНЗ визначається багатьма чинниками: змістом освіти, технологіями його реалізації, позицією самого студента в освітньому процесі. Особливе місце серед цих чинників належить тому, як студенти бачать педагогічну професію, місце і роль педагога в ній.

Проте, емпіричні дані свідчать про те, що уявлення студентів про педагога диференціюються за багатьма параметрами і далеко не завжди виступають як важливий ціннісний орієнтир для студентів у процесі їх професійної освіти. Саме тому проблема розвитку у студентів цілісного бачення сучасного педагога постає значущою.

Затребуваним стає пошук відповідей на наступні питання: який учитель потрібний суспільству, державі, школі, учням; у чому полягає місія вчителя на початку третього тисячоріччя розвитку людської цивілізації; якими особистісними і професійними якостями він має володіти; які цінності повинні бути для нього пріоритетними; яким повинна бути спрямованість взаємин між учителем та учнем. Зміст і організацію праці вчителя можна адекватно оцінити, лише визначивши рівень його ставлення до своєї діяльності.

Людина далеко не досконала істота. І розвивається в неї те, що є: і гарне, і потворне, і розвивається з рівною силою. Явна недосконалість людської природи може бути виправлена педагогічними діями. П.Каптерев зазначав, що „...залишаючись у відомих межах служителем саморозвитку організму, педагог змушений узяти на себе інше, важливіше завдання – удосконалення особистості, повинен прагнути зробити її краще, гармонійніше” [2,168].

По суті, актуалізується і знову стає суттєвою проблема пошуку ідеалу вчителя, що відповідає, з одного боку, справжнім і неминучим цінностям освіти, а з іншого боку – тим викликам і запитам, що диктуються реаліями сучасного етапу розвитку суспільства, його цивілізаційними перспективами.

Конструктивний пошук сучасного ідеалу вчителя неможливий без адекватної історико-культурної рефлексії генезису й основних тенденцій його формування в педагогіці, де ідеал педагога розумівся як його бажаний образ із властивими йому професійними й обумовленими ними особистісними якостями.

В історико-педагогічних дослідженнях питання, зв'язані з професійною діяльністю вчителя, з педагогічною професією та її роллю в суспільстві, із професійними якостями педагога, з педагогічною і гуманітарною культурою вчителя, розглядаються переважно функціонально.

Однією з основних причин нецілісного вивчення педагога як особис-

тості і професіонала є відсутність категорій, що дозволяють осмислювати стрижневі характеристики феномена вчителя, що містяться в працях найвизначніших учених-педагогів. Ці категорії покликані забезпечувати цілісну реконструкцію поглядів великих мислителів в галузі освіти на особистість і професійну діяльність вчителя. Такою категорією може виступити „ідеал вчителя”, що у змістовному відношенні являє собою інтегральну теоретичну характеристику педагога як особистості і професіонала [8].

Ще в 60-х рр. XIX в. відомий педагог В.Водовозов відзначав настійну потребу в обґрунтуванні ідеалу вчителя. У своїй статті під характерною назвою „Ідеал народного вчителя” автор підкреслював, що „вироблений ідеал необхідний для життя, він як із крапки, поставленої на піднесеному місці, указує всі розбіжні шляхи до їхньої видимої межі. Такий ідеал стосовно людини, що носить його в душі, складає джерело діяльного жару і моральної сили і не руйнується, а міцніє в боротьбі з життям” [3, 4].

Поняття „ідеал” (грец. – прообраз) трактується як зразок, досконалість; вища мета людських прагнень, щось піднесене, досконале, благе і прекрасне.

Поняття ідеалу запровадив у філософію Іммануїл Кант: „Идеал есть для разума прообраз всех вещей, которые как несовершенные копии заимствуют из него материал для своей возможности и, более или менее приближаясь к нему, все же всегда бесконечно далеки от него, чтобы сравняться с ним” [1, с.40]. Ідеали дають „потребную образцовую меру разуму”, що має потребу в розумінні того, що є досконалим (І. Кант). Ідеал є вищий зразок, по якому людина буде свою життєву стратегію [1, с.42].

Історично поняття ідеалу було введено для гармонізації “чувственно-явленной (материализованной, воплощенной) и сверхчувственной (духовной) граней „идеи” (Платон). У літературі, що торкається тематики ідеалу, констатується, що в більшості культур склалися установки, згідно яким людьми чуттєво-тілесний аспект ідеалу цінується не менш, ніж його ідейне, сутнісне значення. Одні люди можуть переважно схилитися до тілесної сторони ідеалу, тим самим ілюзорно перетворюючи ідеал у кумир, ідол, фетиш. Інші розглядають ідеал як „вікно в сутність” і ставляться до нього переважно духовно.

Поняття „ідеал” уже давно увійшло у формат категорій сучасного гуманітарного знання. В античній філософії використовувався термін „калокагатія”, уведений Платоном, що позначав сполучення шляхетності, фізичних і духовних здібностей. У релігійних працях ідеал зв’язується з теологічними поглядами і розуміється як синтез істини, добра і краси. Уведення поняття „ідеал” у філософію зв’язано з іменами І. Канта і Ф. Шеллінга. Іммануїл Кант мислив ідеал як образно представлену „внутрішню мету”, що регулює вічне прагнення людства перебороти всі протиріччя між загальним і одиничним, суспільством і індивідом [1, с. 38].

Ф. Шиллер і В. фон Гумбольдт розмірковували про втілення ідеалу в мистецтві. Ф. Шеллінг задумався над втіленням ідеалу в життя. У цьому він бачив призначення нової, позитивної філософії. Колишня, „негативна” філо-

софія логічними засобами пояснює світ. Позитивна філософія починається там, де особистість говорить собі: „Я хочу того, що знаходиться над сущим”. Мова йде про здійснення ідеалу. Ф.Шеллінг привернув увагу до проблеми, що цілком склала зміст вітчизняної філософії ідеалізму у другій половині XIX ст. [2, с. 41].

Проблему ідеалу розвинутої особистості в соціально-філософському пізнанні розробляли соціалісти-утопісти А. Сен-Симон, Р. Оуен, Ш.Фур'є. Матеріалістично орієнтовані мислителі ототожнюють ідеал, як правило, з образом мети діяльності людей, об'єднаних рішенням загального завдання. Відповідно до цієї логіки ідеали – це проєкції в майбутнє бажань людей.

Вітчизняна культура традиційно була спрямована на досягнення високих цілей, і тому використання поняття „ідеал” зв'язувалося в ній зі здійсненням сенсу життя, що веде людину до духовно-моральних висот (М.Бердяєв, Б.Вишеславцев, В.Зеньковський, І.Ільїн, М.Ломоносов, Л.Лопатін, О.Радищев, Г.Сковорода, В.Соловйов, В.Татищев, Л.Толстой, Є.Трубецької, С.Франк, П.Чаадаєв та ін.).

У соціології поняття „ідеал” було використано М. Вебером, який ввів у цю галузь знання категорію „ідеальний тип”.

У філософії науки при розгляді методології наукового знання, виділяють класичний, математичний, фізичний і гуманітарний ідеали науковості.

В етиці ідеал – поняття моральної свідомості і категорія, що містить „вищої моральної вимоги, можлива реалізація яких особистістю дозволила б їй знайти досконалість; образ найбільш цінного і величного в людині, абсолютна підстава повинності; критерій поділу добра і зла” [5, с. 103].

В естетиці ідеал (вищий критерій естетичної оцінки) – це „вид естетичного ставлення, що є образом належної і бажаної естетичної цінності” [6, 97]. У психології включення поняття „ідеальна самість”, що означає уявлення про те, якими б нам хотілося бути, у категоріальний строй цієї дисципліни було здійснено К. Роджерсом.

Аналіз різних варіантів використання категорії „ідеал” в гуманітарних дисциплінах переконує в тім, що його значеннєве ядро, що розуміється як мірило досконалості, залишається в науковому дискурсі незмінним. Про це, зокрема, свідчать численні дискусії в гуманітарній галузі, присвячені розкриттю змісту категорії „ідеал”, що семантично нерозривно пов'язано з поняттям досконалості.

У французькій соціології дискутується питання про „спрямовуючі образи” і про „ідеали особистості”. В англійських дослідженнях використовуються такі вирази, як „людський образ, що представляє предмет притягання”, „ідеальний тип людини в даній культурі”, „образ, що викликає захоплення”. Польський філософ Ф. Знанецький судить про особистісний ідеал як систему „векторних” норм, що вказують шлях до майбутнього і до досконалості. Його співвітчизник Т. Котарбинський виділяє чотири інтерпретації досконалості: бездоганність, гармонійність, закінченість і найвищий ступінь [8].

У педагогіці категорія „ідеал” визначається як „образ досконалості,

найбільш ціннісного і величного в культурі, мистецтві, відносинах між людьми, моральна й абсолютна підстава морального боргу”. В енциклопедичному джерелі особливий акцент робиться на тім, що пошук „педагогічно обґрунтованих ідеалів”, що дозволяють удосконалювати процес трансляції соціокультурних цінностей від одного покоління людей до іншого, є необхідним велінням будь-якого історичного часу [7, с. 342].

Пізнавальна категорія „ідеал учителя” може служити виявленню в працях видатних суспільних діячів, педагогів описів і пояснень того, яким повинний бути вчитель як носій загальної культури, як громадянин, як особистість, як професіонал.

Педагогічна робота – особливий вид діяльності. Учитель вирішує складне завдання, він допомагає учню стати „знаючим усі речі, мистецтво і мови” (Я.А.Коменський). Завдяки професійній праці педагога учень повинний бути підготовлений до життя в складних, динамічних умовах; він повинний бути включений, за словами Ф. Фребеля, у минуле, сьогодення і майбутнє культури.

Учитель як провідний суб’єкт освітнього процесу покликаний створити для зростаючої людини сприятливі умови, що забезпечують його розвиток у культурі, інкультурацію, соціалізацію. Підсумок взаємодії педагога з учнем – прилучення дитини до історичної культурної традиції, до вищих цінностей: істини, добра й краси, знаходження їм необхідних знань і навичок соціально-прийняттого поведження для успішного вибудовування лінії свого особистого і професійного життя. Педагог покликаний показати учню ті галузі культури, з якими тому прийдеться мати справу як працівнику, громадянину, члену родини, різних груп і співтовариств.

Ще А. Дістервег підкреслював, що можливість якісного виконання освітніх задач, поставлених перед учителем, залежить багато в чому від набору професійних цінностей. Педагог визначив спектр цінностей, без яких неможливо представити особистість вчителя: „Уся діяльність вчителя повинна бути прикладом організованості, точності, сумлінного виконання своїх обов’язків” [9, 317]. А.Дістервег підкреслює при цьому необхідність інтеріоризації цієї системи цінностей, їх „присвоєння”, перетворення учительською свідомістю в деякий внутрішній стандарт людського поведження і відносин. Для виконання своїх обов’язків вчителю необхідно визнавати їх своїми, внутрішньо бути з ними згідним [9].

У ті чи інші моменти людського життя на перший план виходять різні цінності. Як справедливо відзначив С. Рубінштейн, „цінності – це не те, за що платимо, а те, заради чого живемо” [10, 253]. А живемо ми заради самого цінного у житті – наших дітей, що приймають у якості провідних особистих цінностей, насамперед ті, котрі складають ядро ціннісної системи їхніх учителів.

У ході теоретичного аналізу можна зробити висновок, що успішність підготовки сучасного педагога у ВНЗ залежить від того, який ідеал педагога виступає для студента як ціннісно-цільовий орієнтир його професійного розвитку.

Таким чином, особлива роль у формуванні ціннісних уявлень про ідеал педагога у студента належить етапу його професійної педагогічної освіти. Дослідження ціннісних уявлень про ідеал педагога в студентів при підготовці до професійної діяльності містить у собі вивчення самих цінностей педагогічної професії, що складають її „ідеальний образ” у свідомості студентів, та їхній вплив на формування конкретних планів. Засвоєння і прийняття вчителем основних цінностей педагогічної діяльності створює фундамент його професійної культури. Цінності педагогічної діяльності, виступаючи як орієнтири студента, завжди звернені в майбутнє і визначають таку орієнтацію особистості майбутнього педагога, при якій відбувається реалізація його мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Це виявляється в прагненні студента не просто освоїти предмет, але і залучити інших людей до його саморозуміння, співпереживання, спільного осмислення.

До перспективних напрямків дослідження слід віднести питання творчої прогностичної діяльності майбутнього вчителя як елемента процесу становлення ціннісних уявлень про ідеал педагога, розробки критеріїв ефективності процесу становлення образу ідеального педагога.

Література

1. **Кант И.** О педагогике. – М., 1907. 2. **Каптерев П.Ф.** Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М., 1982. 3. **Водовозов В.И.** Идеал народного учителя // Избранные педагогические сочинения. – М., 1986. – С. 254-260. 4. **Мудрик А.В.** Учитель: мастерство и вдохновение. – М., 1986. 5. **Словарь** по этике. – М., 1989. 6. **Эстетика:** Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева. – М., 1989. 7. **Апресян Р.Г.** Идеал // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993. – Т. 1. 8. **Лельчицкий И.Д.** Эволюция личностно-профессионального идеала учителя...: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2004. 9. **Дистервег А.** Избр. пед. соч. – М., 10. **Рубинштейн С.Л.** Человек и мир // Проблемы общей психологии. – 2-е издание. – М., 1976.

УДК 378.147

В. І. Шуляр

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ДО КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕТАП ПЛАНУВАННЯ

Проблема вдосконалення процесу підготовки майбутнього педагога взагалі та вчителя літератури зокрема у вищих навчальних закладах є предметом спеціальних планомірно організованих досліджень, в яких шляхи до-

сягнення ефективності цього процесу розглядаються з різних позицій. Найбільш поширеним серед загальнопедагогічного спрямування є напрям удосконалення професійної майстерності педагога за допомогою розширення структури і змісту його професійно значущих знань, умінь і навичок (І.Зязюн, Н.Кузьміна, Ю.Кулоткін, В.Сластьонін, У.Сухобська та ін.). Посилення інтересу до ідей технологізації в освітянському просторі спонукає до виникнення та впровадження педагогічних технологій, які за результатами досліджень відтворюють у педагогіці системно-діяльнісний підхід, на основі якого упорядковуються засоби навчання у школі та ВНЗ; викликають потребу у здійсненні особистісно зорієнтованого підходу до всіх ланок у системі освіти, заміни недостатньо ефективного вербального засобу передачі знань більш продуктивними (В.Безпалько, В.Бондар, М.Кларін, Т.Селевко, І.Бех, О. Пехота та ін.); забезпечують потребу експертного проектування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії учнів і педагогів, що забезпечують гарантовані результати навчання та знижують негативні наслідки роботи педагога. Зроблені акценти щодо технологізації та підготовки вчителя до нових умов в освітньому просторі спричинили до появи цілого ряду досліджень із формування: а) професійної готовності студента-філолога до викладання світової літератури (Л. Мірошниченко) [1]; б) прогностичних знань і вмінь у студентів: початкове навчання М.Севастюк [2]; музичного факультету – В.Демидова [3]; учителів історії – В.Стрельников; в) науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів у середній школі „Українська мова та література” (Т.Семенюк) [4], виховного процесу та діяльності (О. Коберник, І. Коновальчук) [5; 6].

Вищезазначене засвідчує значний інтерес науковців до технологізації підготовки майбутнього вчителя. Але проблема формування конструкторсько-технологічної компетентності у діяльності майбутнього вчителя літератури залишилася поза увагою науковців. З огляду на це проектно-конструкторська діяльність є домінуючою характеристикою професійної діяльності сучасного вчителя-технолога і означає перехід її на якісно новий ступінь у підготовці філолога як компетентного фахівця.

Поняття технології взагалі та конструкторсько-технологічної компетентності майбутнього вчителя літератури зокрема стає останнім часом своєрідним регулятором наукового й практичного мислення. Воно спонукає дослідників і практиків знаходити підстави для одержання результативності певної діяльності, мобілізації досягнень науки та досвіду для гарантованості потрібного результату, будувати діяльність на об'єктивній, дійсно науковій, а не на суб'єктивній основі, що в кінцевому результаті дасть можливість запобігти їй зайвої корекції під час виконання. Це ставить принципово нові завдання перед педагогічними університетами щодо формування особливого типу вчителя-літератора. Він демократичний, по-сучасному мислить, має розвинуту інтуїцію та прогностичні уміння, глибокі психологічні знання в організації дослідно-пошукової навчально-пізнавальної діяльності під час освоєння учнем-читачем літературного матеріалу.

Особистісна орієнтація освіти вимагає, щоб підготовка майбутнього вчителя літератури ураховувала фасилітативний (фасилітатор – англ., той, що допомагає, сприяє, полегшує) тип педагога. Учитель літератури як фасилітатор забезпечує дитині можливість розвинути свій літературно-мистецький потенціал, робить акцент на партнерстві й співпраці. Саме він моделює навчальні ситуації на уроці літератури, які допомагають учневі-читачу проникнути в глибинну сутність художнього твору. Педагогічний процес на заняттях літератури будується за принципом діалогу, полілогу з урахуванням вихідних стосунків „автор – художній твір – читач”. Освоєння цих стосунків відбувається у практичній літературній діяльності самих школярів у позиції „читач, критик, літературознавець, автор власного тексту”. Учитель у цій ситуації (як і комплекс дидактичних засобів) виконує роль консультанта, організатора з акумуляції інформації, самостійного навчально-пізнавального процесу учіння, режисера у взаємодії учнів із літературним матеріалом, один з одним і з педагогом. Така роль учителя-літератора стане можлива лише тоді, коли набуде певних соціальних можливостей і технологічного вирішення [7; 8; 9; 10].

Нова державна політика в галузі освіти закріплена в Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті. Принципи її реалізуються шляхом створення нових типів загальноосвітніх закладів, у яких ураховано інтереси усіх суб’єктів навчального процесу, максимальний розвиток творчого потенціалу як школярів, так і вчителів. Визначальною рисою цих документів є орієнтація школи на особистість учня, здатність його навчатися впродовж усього життя та самореалізовуватися у різних видах творчої діяльності. Саме сьогодні майбутній учитель літератури має підготуватися до впровадження таких технологій, які забезпечать особистісно орієнтоване, індивідуально диференційоване, адаптивно-інтегроване навчання.

Реалізація Концепції шкільної літературної освіти та відповідних Стандартів освіти втілюватиметься в навчальні плани, програми та підручники. Учитель-словесник перебуватиме у ситуації, коли йому буде запропоновано декілька програм, підручників тощо. Важливо, щоб тоді майбутній учитель літератури міг зорієнтуватися у виборі оптимальної педагогічної технології, яка б гарантувала одержання очікуваних результатів відповідно до заданих цілей і завдань.

У зв’язку з цим надзвичайно важливою педагогічною і методичною проблемою є опрацювання та впровадження майбутнім учителем стандартів із літератури та критеріїв оцінювання літературних досягнень учнів-читачів у відповідності до Державних стандартів. Запропоновані Міністерством освіти і науки України критерії оцінювання рівнів досягнень учнів враховують не лише те, якими знаннями оволодів учень, а й те, як організовано його діяльність. За таких умов учитель має модернізувати урок літератури та розробити таку систему завдань, запитань, які б під час виявлення рівня компетентності школярів, ураховували специфіку предмета, рівні сприйняття літературно-мистецького явища.

На сьогодні науковці та вчителі-практики відмічають ріст зацікавленості педагогів до такого явища в освітянському просторі як педагогічні технології [11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18]. Зростання рівня науково-теоретичних досліджень, переконливість експериментів є опорою для впровадження в практику діяльності вчителя тої чи іншої технології. Парадоксальним є той факт, що підготовчо-плануюча діяльність учителя загальноосвітньої школи взагалі та вчителя літератури зокрема зведена до мінімуму. Обмежитися лише тим, що проставити дати проведення уроків у державній програмі з літератури (або будь-якого іншого предмета) у час технологізації освіти ми не можемо. За нашим переконанням, прогнозування та проектування літературно-мистецького простору на уроках літератури забезпечить одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого результату. Важливість формування проектно-конструкторської компетентності майбутнього вчителя літератури на підготовчо-плануючому етапі та готовності його до впровадження педагогічних технологій – очевидна.

Таким чином, формування компетентного спеціаліста, здатного до конструкторсько-технологічної діяльності на сучасному етапі розвитку національної системи освіти можливе за умови:

1. Урахування стратегічних цілей державної політики в галузі освіти та мети шкільної літературної освіти в особистісно зорієнтованому просторі.
2. Формування нового типу вчителя літератури як організатора процесу учіння (фасилітативний тип).
3. Формування проектно-конструкторської компетентності майбутнього вчителя літератури на підготовчо-плануючому етапі діяльності.
4. Забезпечення готовності майбутнього вчителя літератури до впровадження педагогічних технологій та оптимальний вибір тих, які забезпечать реалізацію стосунків «автор - художній твір - читач».
5. Здатності майбутнього вчителя літератури до виявлення рівня компетентності школярів із урахуванням специфіки предмета, рівнів реакцій на художній твір.

Література

1. **Мірошниченко Л. Ф.** Формування професійної готовності студента-філолога до викладання світової літератури: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 2000.
2. **Севастюк М. С.** Формування прогностичних знань та вмій у студентів педагогічних факультетів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001.
3. **Демидова В. Г.** Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2001.
4. **Семенюк Т. В.** Науково-педагогічне проектування навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999.
5. **Коберник О. М.** Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі: Дис. ... докт. пед. наук. – К., 2000.
6. **Коновальчук І. І.** Формування у майбутніх учителів умій проектувати виховну діяльність: Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001.
7. **Шуляр В. І.** Як викладати літературу?... // Українська мова

та література. – 2000, вересень. 8. **Шуляр В. І.** Інтеграція змісту освіти і конструкторсько-технологічна діяльність учителя літератури // Імідж сучасного педагога. – 2002. – №2. 9. **Шуляр В. І.** Моделюючи процес співпраці (орієнтовна проект-програма із розвитку зв'язного мовлення, 5 клас) // Укр. мова і література в середніх школах. – 2002. – №4. 10. **Шуляр В.І.** Підготовка майбутнього вчителя літератури до впровадження педагогічних технологій // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К, 2003. 11. **Освітні технології:** Навч.-метод. посібник / О. М. Пехота та ін. – К, 2001. 12. **Пехота О.М.** Теоретико-методологічні основи підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К, 2003. 13. **Ситченко А.Л.** Філософський вектор літературної освіти // Українська мова і література в школі. – 2002. – №8. 14. **Браїлова О.** Використання елементів адаптивної системи навчання на уроках української мови та літератури (з досвіду роботи) // УМЛШ. – 1999. – Ч.32, серпень. – С.4–5. 15. **Браїлова О.** „Нове життя нового прагне слова...” (Із досвіду роботи за модульно-розвивальною системою навчання) // УМЛ в середній школі, гімназіях, ліцеях. – 2002. – №4. 16. **Глоба Л.** Особливості викладання української літератури за проблемно-модульною технологією // Українська мова і література в школі. – 2000. – №5. 17. **Шуляр В. І.** Без творчості нема життя // Вересень. – 2000. – №1. 18. **Шуляр В.І.** Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення // Дивослово. – 2003. – №7.

УДК 37 (477)(09)

О. М. Дятлова

З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПОБУДОВИ КОМПЛЕКСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (20—30-І РР. ХХ СТ.)

Становлення, розвиток та реорганізація національної школи завжди були предметом пильної уваги та об'єктом гострих дискусій серед дослідників, науковців. Втішає той факт, що сьогодні тенденції до невиправданого заперечення усього, що було накопичено педагогікою минулого століття, поступово слабшають, бо показали свою повну історичну безперспективність. Педагогічна наука активно розпочинає переосмислювати проблеми, які ще до вчора вважалися або цілком вивченими, або прилічувалися до безперспективних з точки зору практичного застосування. До числа таких проблем належить досвід роботи української школи на засадах комплексної системи навчання.

Питання щодо вивчення комплексної системи початку минулого століття неодноразово порушувалося педагогами, науковцями. Критику комплексного навчання можна розшукати у багатьох посібниках з історії педагогіки. Здавалося б, проблема вдосталь вивчена, описана, оцінена. Але таке судження виникає при побіжному погляді, більш ґрунтовний аналіз доводить, що її змістовні значущі процеси та механізми ще недостатньо досліджені. До подібних прогалин історико-педагогічного знання можна віднести теорію та досвід застосування інтегративного підходу в межах комплексної системи навчання. Необхідність вивчення означеної проблеми загострюється ще й у зв'язку із розвитком сучасних тенденцій педагогічної науки до інтеграції знань. Це зумовлює актуальність дослідження, оскільки вивчення досвіду, джерел з історії педагогіки може виявитися корисним у процесі реалізації нових освітніх завдань.

Актуальність проблеми визначає мету та завдання роботи, якими є: розглянути історію запровадження комплексної системи навчання у практику українських шкіл; визначити специфіку та основні принципи побудови комплексних програм навчання, які визначили інтегративну сутність комплексної системи початку минулого століття.

Розв'язання даної проблеми є логічним продовженням накопиченого педагогічного досвіду і знань, які були зроблені в історико-педагогічних працях: А.Бондар, В.Гаврилова, В.Кравця, О.Піскунова, Н.Потапова. Науковий аналіз проблеми був поданий у працях: М.Берулави, С.Клепко, І.Козловської. Окремої уваги заслуговують ґрунтовні роботи: М.Грищенко, О.Данилюка, І.Несторова, О.Піскунова, О.Пометун, О.Стражева, О.Сухомлинської, І.Ясницького. Останні пошукові дослідження комплексного навчання представлені у роботах Ю.Багно. Роботи цих авторів ще більше загострили увагу на вивченні комплексної системи та комплексних програм навчання, оскільки містять лише загальний їх аналіз. Крім того, тривалий час період комплексних програм розглядався тільки з негативного боку. На сьогодні, майже, не існує робіт, які б описували позитивний досвід комплексного навчання.

Створення нової радянської школи вимагало корінного перегляду підходів до змісту, організації та методів загальної освіти. „Оскільки радянська школа відмовилася від філософії освіти, притаманної дореволюційній школі й шукала нову, то вона заперечувала й урочну систему”, – зазначала О.Сухомлинська [5, 176]. Замість неї було вирішено запровадити нову систему освіти на проблемно-комплексній інтегративній основі. Такий підхід до навчання ще на початку ХХ ст. був опрацьований зарубіжною педагогікою Бельгії, США, Швейцарії. Комплексні програми навчання застосовувалися німецькими педагогами Шерельманом та Гансбергом. Їх досвід, звичайно, мав вплив на розвиток вітчизняних ідей комплексності, але в умовах більшовицької влади створення комплексної системи навчання повинно було набути нових специфічних рис. Визначальною домінантою навчального процесу на комплексній основі мав стати “метод життєвих комплексів”.

У 1921 р. була створена Науково-педагогічна секція на лавах Державної Наукової Ради (ДНР), яка займалася розробкою теоретичних проблем орган-

ізації шкільної освіти, навчання та виховання на комплексній основі. У цьому ж році Нарком просом РРФСР були видані „Программы семилетней Единой Трудовой школы”. Їх базисом був “предметоцентризм нового зразка”. З одного боку – зорієнтований на забезпечення цілісного характеру всього навчального процесу, а з іншого, на збереження якісної своєрідності та самостійності окремих навчальних предметів [10]. Творцями комплексних програм на Україні були Науково-дослідницькі кафедри педології ІНО, Науково-педагогічний комітет Укрсоцвиху. Але вони не мали самостійності, працювали у суворо регламентованих умовах. Їх діяльність виявлялася малоефективною, а тому було вирішено нові програми перекласти українською мовою, що означало „приспособити та наблизити до умов українського суспільства”. Таким чином, українські школи розпочали перехід до нової навчальної системи за новими навчальними програмами.

Комплексні програми навчання з багатьох причин можна назвати унікальним нормативно-методичним явищем педагогіки минулого століття. Вони були покладені в основу всієї комплексної системи та несли на собі її сутність, сприяли загальному переходу освіти від предметності до „комплексовості”. Одночасно виступали ідеологічним, навчальним, виховним чинником освітньої системи. Вони реалізовували нову освітню та виховну парадигму „трудої школи”. Нарешті, передбачали перегляд основних підходів до компонування змісту та вибору методів загальної освіти, що знайшло відображення у принципово новій навчальній літературі для учнів та методичних посібниках для вчителів. Упродовж 20-х років був створений не один варіант комплексних програм, які постійно змінювалися не лише за навчальним змістом, але і за суттю. Історичний процес створення, розвитку та трансформації комплексних програм можна поділити на декілька періодів. З 1923 по 1927 рр. – навчальні програми мали суто комплексний характер. У 1923-1924 рр. було випущено два варіанти програм для початкової школи: міський та сільський, і варіант для 5 класу. Наступного року були написані програми для 5-6-7 класів. У 1927-1929 рр. програми були переглянуті. Їх основним принципом лишалася комплексність, але для підвищення її результативності пропонувалося поєднувати її з іншими навчально-виховними формами роботи за довільним вибором вчителів. У 1930 р. були видані нові програми, які будувалися на комплексно-проектній основі. Їх специфічність створювали різноматичні суспільно-корисні проекти, які мали виконувати учні під час вивчення нового матеріалу.

Що ж собою являла комплексна система навчання радянського зразка? Однозначну відповідь на це запитання дати складно, оскільки не було однозначного розуміння самого поняття „комплексна система”. Але з роками був опрацьований підхід згідно із яким комплексність розглядалася наступним чином: комплексність – складне утворення, яке характеризується тим, що предметом вивчення є трудова діяльність людей з усіма її умовами [8,138]. Комплексність полягає у тому, що елементи знання та навичок з різних просторів, у минулому звичайних навчальних предметів, притягувалися до комплексу остільки вони потрібні, щоб розв’язати якесь завдання або зрозуміти якесь яви-

ще [7,70]. Комплексність зводиться до такої розробки навчального плану, щоб окремі його частини перепліталися в одне ціле, а також до такого розпорядку життя дітей, який сам привів би у зв'язок різноманітну їх діяльність [4,18]. Таким чином, у радянській педагогіці під поняттям „комплексна система” розумілося трудове ознайомлення учнів з сумою різнопредметних знань, які вивчалися у загально необхідній сукупності для здійснення трудової діяльності. Хоча, на жаль, комплексність досить часто отримувала і зовсім формальне розуміння, лише як системи розташування навчального матеріалу.

Складні внутрішні механізми та способи побудови навчального матеріалу у системі комплексу теоретики початку минулого століття найчастіше називали „комплексуванням”, „об'єднанням”, „сполученням”, „зв'язуванням” навчального матеріалу. Історики та педагоги, які неодноразово вдавалися до аналізу шляхів утворення комплексів, визначали їх поняттями: „синтетичне узагальнення”, „синтезування”, „органічна системність”, „рівнозначна сукупність”. Ми схилиємося до думки тих науковців, які даний процес визначають як інтеграцію знань. Питання щодо співвідношення категорій „комплексність” та „інтеграція” є проблематичним та цікавим одночасно. Сучасні дослідники називають комплексність проміжною ланкою між простою множиною уявлень і поглядів, знань та внутрішнім органічним синтезом [9]. З іншого боку, існує думка, що інтеграція наук виступає як „побудова цілісних комплексів знання, причому цілісність цих комплексів забезпечується тим, що складні блоки, які розробляються в рамках різних груп наук, замикаються внаслідок своєї орієнтованості на одну і ту ж форму чи сферу перетворюючої дійсності, на одну і ту ж практичну ситуацію” [1,43].

Отже, сучасна наука визначає взаємовпливовий зв'язок між категоріями „комплексність” та „інтеграція”. Опрацьована нами література наводить до висновку, що комплексність не можлива без використання механізмів інтеграції, так само як і інтеграція є процесом створення комплексів як своєї внутрішньої механічної структури. У роботах деяких авторів комплексність визначається лише як форма інтеграції, але і в цьому випадку аналіз комплексних програм з точки зору вивчення їх як інтегративної системи є науково обґрунтованим, що додає означеній проблемі ще більшого інтересу.

Інтегративна сутність комплексної системи докорінно змінювала увесь навчальний процес. Інтегративність ставала його основним системоформуючим принципом. Зрештою, вона була центром нових програм, які в межах нової системи набули оригінальних рис та вирізнялися від предметних програм та комплексних програм закордонних аналогів. Щоб зрозуміти підоснову, природу та значення змін, які привносили комплексні програми у навчально-виховну систему вітчизняної освіти, розглянемо визначальні принципи їх побудови.

– Методологічною основою, а отже і ключовим принципом побудови комплексних програм був педоцентризм та ідеї педології. Вони обумовлювали спрямованість програм: на урахування потреб і бажань дитини, вона – центр навчально-виховного процесу. Тому кожен комплекс розглядався „як відбиття інтегрованого сприйняття дитиною оточуючого світу” [5,203]. Така позиція трималася на положеннях педології, які мали зробити розвиток ди-

тини найбільш успішним: 1) узгодження навчання з інтересами дитини; 2) залучення дітей до освітньої роботи – самодіяльність; 3) ув'язування фізичної та розумової праці. „Виявилося, що лише зацікавлені до роботи діти діяльнісні та працьовиті; що заснована на інтересі самодіяльність – найкращий стимул для звичайної дитини; що інтелектуальна продукція, особливо на перших сходинках шкільного життя дитини, виявляється вищою, якщо пов'язана з фізичною діяльністю”, – зазначав С.Лозинський, роз'яснюючи вчителям сутність комплексного викладання [3,12].

– Методологічна основа обумовила комплексну структуру навчальних програм та їх несумісність з предметоцентричними засадами. Програма побудована на основі педоцентризму не лишала місця ні для предметного, ні для програмного курсу, „бо ми ґрунтуємося не на предметі навчання (його не існує в оточенні дитини), а на предметах та явищах оточуючого світу і лише у тій мірі, у якій вони охоплюються дитиною”, – зазначав С. Лозинський [3,12].

– У відповідності до перших двох принципів окреслювався і третій: принцип статичної схема-концентрації навчального матеріалу „природа – праця-суспільство”. Схема стала формою написання комплексних програм. Навчальний матеріал „розкладався” по трьох колонках, до кожної заносився матеріал з колишніх предметів. Колонка „природа” містила знання з природознавства, географії, біології, хімії, фізики, історії матеріальної культури. Друга колонка об'єднувала знання з математики, рідної мови, графіки, ліплення, малювання, різногалузеві знання з виробництва, організації та історії праці для II концентру. Третю колонку наповнював матеріал суспільствознавчого характеру, окремі відомості з історії. У цілому до цих схем могли бути включені знання з дванадцяти предметних курсів.

– Принцип ідеологічної відповідності комуністичним ідеям був головним, насамперед, для виховної системи, але і навчальні комплекси повинні були пропагувати ідеї та принципи більшовицького марксизму. Людина, особистість розглядалася як засіб для побудови комуністичного суспільства. Дитина ще на початку навчання мала бути політично обізнаною. Саме тому таким комплексам як „Комуністичне суспільство”, „Жовтнева революція” приділялася особлива увага. Комплексний курс сьомого року навчання, де вивчалася життя в СРСР був наскрізь політизованим та ідеологізованим.

– Політехнічний принцип або принцип „ув'язки теоретичної роботи з практикою” був не менш важливим. „Колонка праця є центральною, – записано у Педагогічній енциклопедії, – вона визначає матеріал для інших колонок. Завдяки такому розташуванню матеріалу самі програми вносять ідеологічну ясність, досить чітко показують напрямок у якому необхідно виявляти зв'язки, що існують в житті” [7,27]. Отже, центром уваги була трудова діяльність, яка вивчалася у тісному зв'язку з природою як об'єктом цієї діяльності та суспільним життям як її продуктом. Для пристосування навчальної роботи до завдань трудової підготовки учнів вводився курс „трудознавство”. Його метою було виховання у учнів свідомого ставлення до всіх трудових процесів, поваги до продуктивної праці, розвиток вольової діяльності, свідо-

мого ставлення до раціоналізації праці, правильне фізичне виховання [2,251]. Практичною реалізацією даного принципу була обов'язкова щоденна робота дітей у трудових майстернях, лабораторіях, на пришкільних ділянках, у садах, квітниках, городах.

– Краєзнавчий принцип будови комплексних програм та навчального процесу був обґрунтований у Педагогічній енциклопедії, де зазначалося, що для успішного просування у справі побудови соціалізму вкрай необхідні саме місцеві знання виробничих сил, знання про багатства природи та їх використання. „Краєзнавче підґрунтя надає більшої переваги і з методичної точки зору. Вивчення об'єктів, які можна наявно спостерігати та досліджувати формує у учнів засоби самостійної роботи, наміри до пошуків, активність, уважність, уміння знаходити та помічати в житті все те, що цікаво людині” [6,154].

– Принцип центричності або моно центричності. Він породив найбільші суперечки і серед теоретиків комплексності, і серед практиків. Для багатьох була зрозумілою сутність нових програм: ”комплексування” навчального матеріалу, але не зрозумілим лишалося питання щодо шляхів ефективного „сполучення” різнопредметності. Думки з цього приводу були різними. Центром „комплексування” пропонували признавати літературу, працю, природознавство. Але усі дискусії були припинені, коли у програмах ДНР була дана чітка вказівка з приводу того, що „людське суспільство, основи його буття, яке визначається суспільним усвідомленням – ось той центр навколо якого планується усе в нашій школі”. Таким чином, стержнем комплексних програм ставало суспільствознавство, яке було покликане не лише об'єднувати навколо себе різнопредметні знання, але і спрямовувати роботу усієї школи у напрямку суспільствознавчого навчання.

– Локалізацію, як принцип побудови змісту навчального матеріалу, слід охарактеризувати як штучне та невиправдане явище. Його появу легко пояснити: нова радянська школа у відповідності до політики негативізму та заперечення „буржуазного минулого” ігнорувала вивчення історії держави. Звичайно, історизм як принцип суспільствознавчого курсу проголошувався, але втілювався однобічно на протиставлені минулого дійсності. Саме тому найчастіше навчальний матеріал у програмах локалізувався у просторі: всебічно вивчалось життя суспільства, але в обмежених часових межах, де минулого неначе не існувало. Локалізація у часі передбачалася, але „остільки, оскільки це необхідно, щоб зрозуміти сучасне” [7,69].

– Щоб визначити обсяг та зміст навчального матеріалу за роками навчання, був введений принцип „від близького до далекого”. Так, наприклад, на першому році навчання діти вивчали матеріал, який відтворював їх життя у сім'ї, школі. На другому – вивчалися знання про місцевість, де вони мешкали, далі – знання з життя району, міста. Дуже важливе місце на цьому етапі належало вивченню взаємовідносин між містом та селом. Об'єктом вивчень четвертого року навчання був СРСР.

– Принцип орієнтованості щодо використання комплексного матеріалу є дещо незвичним для сучасних освітніх стандартів. Але це було дійсно так: програми ДНР не були обов'язковими для усіх шкіл держави. Передбачалося, що вчителі-практики отримають можливість самостійно розробляти програми, комплексні теми. На місцях їм було легше враховувати потреби, вподобання дітей, умови їх життя, оточення, особливості місцевих умов, культурні риси населення, умови праці і т.п. Наркомпрос України підкреслював, що програми не можуть бути однаковими для всієї республіки, що програми для Києва не можна застосовувати у районах Київщини. Саме тому рекомендував створювати окремі програми для міста та села.

Отже, аналіз історичних джерел з вивчення комплексної системи дозволив виявити головні принципи побудови комплексних програм, які визначили їх інтегративне спрямування.

Таким чином, на основі проведеного аналізу була розглянута історія запровадження комплексної системи у практику українських шкіл. Був обґрунтований підхід згідно із яким, комплексність, що є історичним явищем педагогіки, розглядається як інтегративна структура. На підставі цього були визначені основні принципи побудови комплексних програм навчання, які схарактеризували їх інтегративну сутність: принцип педоцентризму, принцип комплексної побудови, статичної схема-концентрації, ідеологічної відповідності, політехнічний принцип, краєзнавчий принцип, принцип централізму, локалізації, орієнтованості, вивчення за принципом від близького до далекого.

Але це не вичерпує усіх аспектів проблеми. Предметом подальших вивчень повинні стати: форми проведення комплексних занять, методика застосування „комплексних методів” навчання, зміст та принципи будови програм сільського та міського варіантів, що дозволить лише наблизитися до внутрішньої сутності, складностей та протиріч такого складного і водночас цікавого явища в історії педагогіки як комплексна система навчання.

Література

1. **Козловська І.М.** Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: Монографія. – Львів, 1999.
2. **Кравець В.П.** Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій. – Тернопіль, 1994.
3. **Лозинський С.** О комплексном преподавании // Наша школа. – 1923. – №1. – С. 12.
4. **Монтери А.** Заметки о комплексном преподавании // Наша школа. – 1923. – №2. – С.18.
5. **Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933:** Навч. посібник / О.В.Сухомлинська та ін.; За ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1996.
6. **Педагогическая энциклопедия** / Под ред. А.Г.Калашникова. – М., 1928.
7. **Різник Я.** Як студіювати нові програми // Радянська освіта. – 1924. – №2. – С.65-71.
8. **Рубинштейн М.М.** Основы общей методики. – М., 1928.
9. **Урсул А.Д.** Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М., 1981.
10. **Ясницький Г.І.** Розвиток народної освіти (1921-1932 рр.). – К., 1965.

С. А. Петренко

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ РАБОЧЕГО МЕСТА
УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКАХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ
И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ПРОЕКТИРОВКИ
МАСТЕРСКИХ**

Важнейшим вопросом эстетики школьных помещений является оформление и благоустройство внешнего вида и интерьеров учебно-производственных мастерских, зданий и территории учебного заведения.

Цветовая отделка интерьера – составная часть учебно-производственной среды, она связана с созданием архитектурными средствами такой объемно-пространственной композиции, которая соответствует учебно-производственному процессу. Правильное цветовое решение повышает эффективность зрительного восприятия, что в свою очередь уменьшает утомляемость учащихся, улучшает ориентацию в производственной сфере, обостряет реакцию на возможную опасность, снижает травматизм и делает труд приятным.

Технологическое решение планировки здания оптимизирует учебно-производственные технологические процессы и обеспечивает безопасность работы учащихся.

Цель статьи: анализ основных подходов к определению цветового решения при оформлении помещений производственного обучения и оптимального технологического проектирования здания учебно-производственных мастерских.

Как правило, цветовое оформление учебно-производственных помещений выполняют по специально разработанному проекту, который включает в себя окраску элементов здания, оборудования и т. д. Для окраски больших плоскостей рекомендуется использовать светлые тона, например, бежевый, но не в белый, так как этот цвет создает дискомфорт, неуютность. Панели учебных мастерских не должны резко отличаться от верхней части стены, так как это зрительно уменьшает высоту. Колонны, фермы, окрашивают в одинаковый цвет, чтобы выявить и подчеркнуть ритм этих конструктивных элементов. Габариты проемов, входов, выходов и проездов обозначают, используя желтый и черный цвет.

Цветовая окраска оборудования должна выделяться из общего фона окраски учебно-производственного помещения и, кроме того, обеспечивать оптимальные условия обзора рабочего места. Отличительная способность окраски основных поверхностей оборудования должны находиться в пределах 25 % - 55 %. Станки окрашивают в два близких по насыщенности зеленых цвета, нижнюю часть темнее, верхнюю светлее.

Элементы строительных конструкций, подъемно-транспортное оборудо-

вание мастерских, кромки оградительных устройств окрашивают в желтый цвет, используемый в качестве сигнала, что предупреждает об опасности.

Противопожарное оборудование (огнетушители, краны, шланги и т.д.) окрашивают в красный цвет и размещают их на белом фоне. На предостерегающие знаки и указатели наносят символическое изображение того, что запрещается или о чем предупреждается.

Знаки опасности размещают в местах, способствующих их хорошему восприятию учащимися.

Учебно-производственные здания должны иметь в плане прямо-угольную конфигурацию и быть спроектированы с учетом применения типовых строительных конструкций и изделий.

Одноэтажные здания следует проектировать с пролетами (расстояния между разбивочными осями здания в поперечном направлении) одинаковой ширины, высоты и одного направления. Здания с пролетами двух взаимно перпендикулярных направлений допускается проектировать, если это обуславливается условиями организации производственного процесса. В многопролетных зданиях перепады высот 1,2 м и менее между пролетами одного направления не допускаются.

В одноэтажных зданиях размеры пролетов и шагов колонн (расстояние между разбивочными осями здания в продольном направлении) должны быть кратными 6 м. В многоэтажных зданиях могут применяться пролеты 6, 9, 12 м и более 12, кратные 6 м, и шаги колонн, кратные 6 м.

В настоящее время унифицированные сборные железобетонные конструкции разработаны для многоэтажных учебно-производственных зданий с сеткой колонн 6 х 6 м под нагрузку до 2,5 т/м² и с сеткой колонн 9 х 6 м под нагрузку до 1,5 т/м².

Высота учебно-производственного здания (расстояние от пола до нижней точки несущих конструкций в пролете здания) должна приниматься исходя, из следующих положений:

1) обеспечение требований, определяемых характером выполняемых технологических операций, габаритными размерами оборудования.

2) обеспечение нормальных условий обслуживания и ремонта устанавливаемого технологического оборудования;

3) выполнение требований санитарных норм, определяющих минимально допустимую высоту помещений и удельный объем на одного работающего.

На рис. 1 приведена схема определения высоты помещения для разборки-сборки грузового автомобиля в учебных мастерских профтехучилища. В данном случае технологической операцией, требующей наибольшей высоты, является снятие и установка кабины.

На основании подобного типа схем может быть определена минимально необходимая высота помещения для любых видов учебно-производственных работ как по ремонту автомобилей и их агрегатов, так и для ремонта технологического оборудования.

При определении высоты помещений необходимо также предусмотреть, чтобы расстояние от пола до низа оборудования или предохранительных конструктивных элементов (ограждающие сетки подвесных конвейеров и т. п.), воздухопроводов и прочих коммуникаций в местах прохода людей было бы при регулярном проходе не менее 2 м, при нерегулярном проходе не менее 1,8 м.

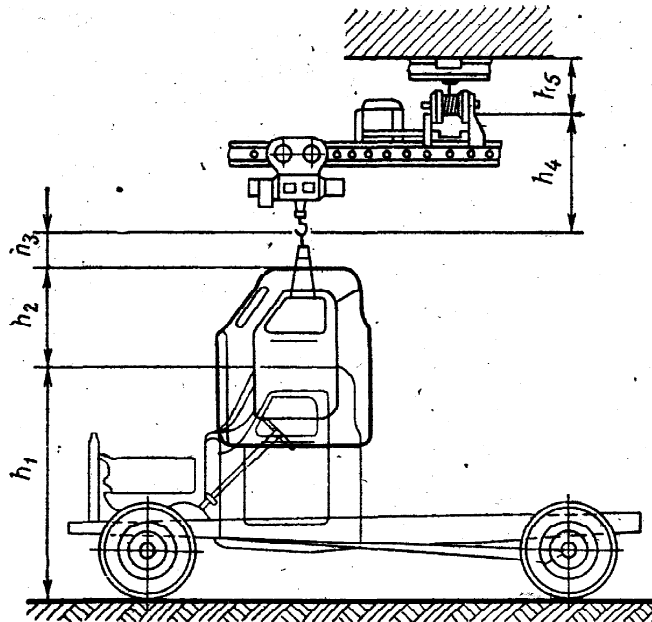


Рис. 1. Схема определения высоты учебно-производственного помещения для разборки автомобилей:

- h_1 — высота автомобиля;
- h_2 — высота поднятия кабины, определяемая принятым технологическим процессом;
- h_3 — зазор, определяемый конструкцией чалочного устройства;
- h_4 — строительная высота кран-балки;
- h_5 — размер, определяемый конструкцией крепления подвесных путей.

Полученные на основании расчетной схемы высоты учебно-производственных зданий (помещений) должны быть округлены в большую сторону до величин, определяемых условиями применения типовых строительных конструкций. В одно-этажных и многоэтажных зданиях высоты должны быть кратны 0,6 м, но не менее 3 м.

Покрытие учебно-производственных зданий принимается скатное или плоское, и предусматривается, как правило, внутренний отвод воды с покрытия. В зданиях шириной не более 36 м (с уклоном покрытия в одну сторону и высотой до 10 м) допускается наружный отвод воды.

Наружные стены учебно-производственных зданий, как правило, следует проектировать панельные. В этом случае шаг наружных колонн должен быть 6 м. Применение кирпичных стен допускается, если это указыва-

ется в здании на проектирование, когда по условиям осуществления строительства применение панелей вызывает значительные трудности и удорожание строительства (дальность доставки и т. п.).

Привязка колонн крайних рядов и наружных стен к продольным разбивочным осям должна быть нулевая. Геометрические оси торцовых колонн основного каркаса должны смещаться с поперечных разбивочных осей внутрь здания на 500 мм, а внутренние поверхности торцовых стен совпадать с поперечными разбивочными осями. Внутренние стены (перегородки) следует, как правило, проектировать с применением панелей промышленного изготовления, а также в виде каркаса с обшивкой листовым материалом или заполнением плитными материалами. Применение для внутренних стен панелей или плит ограничивает возможность месторасположения проемов для дверей (ворот), что должно учитываться при расстановке технологического оборудования.

В учебно-производственных авторемонтных мастерских в качестве наружных ворот наибольшее применение имеют распашные и подъемные. Внутренние ворота в основном применяются раздвижные с откатом полотен в одну или две стороны. Полотна раздвижных ворот при их открывании (закрывании) перемещаются параллельно стенам, не перекрывая примыкающие к ним проезды или проходы. Некоторым недостатком раздвижных ворот является меньшая степень герметизации проема по сравнению с распашными.

Размеры ворот учебных автомастерских в свету должны быть не менее габаритов транспортных средств в загруженном состоянии с увеличением по высоте на 0,2 м и по ширине на 0,6 м. Минимально допустимые размеры ворот: высота — 2,4 м и ширина — 1,8 м. У наружных ворот зданий следует предусматривать пандусы с уклоном не более 10%.

При проектировании генерального плана учебного заведения необходимо, чтобы расположение зданий и сооружений относительно сторон света и направления господствующих ветров обеспечивало наилучшие условия естественного освещения, проветривания помещений и должные условия инсоляции.

Мастерские с оборудованием, выделяющим в атмосферу газ, дым и прочие вредности при резко выраженном направлении господствующих ветров, следует размещать с подветренной стороны основного корпуса учебного заведения.

Площадь участка, предназначенная для озеленения, должна составлять 10 — 15% от общей площади участка, отведенного под мастерские.

Учебно-производственные участки со значительным тепловыделением от технологического оборудования, а также с выделением значительного количества вредностей следует располагать у наружных стен здания мастерских.

Участки, связанные с технологическими процессами, загрязняющи-

ми воздух вредными выделениями, должны быть расположены в изолированных помещениях.

Таким образом, правильное цветовое решение при оформлении помещений производственного обучения повышает эффективность зрительного восприятия, что в свою очередь уменьшает утомляемость учащихся, улучшает ориентацию в производственной сфере, обостряет реакцию на возможную опасность, снижает травматизм и делает труд приятным, а технологическое решение планировки здания оптимизирует учебно-производственные технологические процессы и обеспечивает безопасность работы учащихся.

Перспективы эстетического оформления рабочего места учащегося на уроках производственного обучения и технологическое решение проектировки мастерских, в данном случае, по ремонту автомобилей в профтехучилище, достижимы путём разработки единой системы правильного интерьера и рационального проектирования учебно-производственных зданий.

Литература

1. **Ананасенко А. В.** Проектирование учебно-производственных мастерских. – К., 1998. 2. **Шубин Л. Ф.** Архитектура гражданских и промышленных зданий. – М., 1996. 3. **Верещак Ф. П., Абелевич Л. А.** Проектирование автомобильных мастерских. – М., 1973.

УДК 62:378

О. М. Полтавська

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Освіта повинна допомогти людині стати суб'єктом соціальних відносин, зберегти і розвинути свій особистісний початок, переломлений через менталітет і реалізований у професійній діяльності. Професійне становлення особистості – свідома діяльність індивіда, котра бере відповідальність виконувати соціальні функції. Інженер як особистість не може бути тільки виконавцем нормативної професійної діяльності.

Соціально-професійна позиція особистості містить у собі осмислення її провідної мети діяльності, бажання працювати у визначеній сфері діяльності, а також уміння працювати. Інженер має справу з людським спілкуванням, і його взаємодія з індивідом опосередковуються предметними знаннями і системою соціально-психологічних відносин у різних професійних спільнотах. Розуміння умов зародження і формування професійного спілку-

вання дозволяє вирішувати нагальні питання професійного самовизначення, розуміння неповторності, необхідності збереження індивідуальності кожної людини.

Проблема культури професійного спілкування майбутніх спеціалістів є предметом дослідження фахівців різних галузей – педагогів, психологів, мовознавців, які розглядають питання професійної комунікативності. Так формування навичок професійного спілкування піднімають у дослідженнях різних авторів (Р. Бибрих, І. Браїм, І. Васильєв, О. Гребешок, Т. Гребешок, О. Даниленко, Г. Даниленкова, Г. Керсакова, Є. Лушникова, Є. Руденський, Н. Самсонова), міжособистісного спілкування як підґрунтя фахової комунікативності – у роботах Ю. Бабанського, Б. Гершунського, А. Мудрика, Н. Обозова, Р. Шакурова та ін. Питання формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери розглядає В. Лівенцова, педагогічні умови формування стилю професійного спілкування у майбутніх менеджерів – С. Капітанець, формування навичок ділового спілкування в учнів професійно-технічних закладів – Г. Славтіч, формування професійно-зумовленого мовлення студентів технічного вищого навчального закладу (з технологічних спеціальностей легкої промисловості) – Н. Тоцька. Відповідно до завдань сучасного соціокультурного простору України, подальших напрямів реформування вищої технічної освіти особливого значення набувають питання підготовки до професійного спілкування майбутніх інженерів. Однак питання формування культури професійного спілкування студентів технічних університетів у процесі вивчення курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” залишається проблемним.

Мета статті – визначити особливості професійно спрямованого спілкування сучасного фахівця технічної галузі, основні шляхи формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів, роль мовленнєвої діяльності у професійному самоствердженні майбутніх фахівців технічного профілю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування культури професійного спілкування розглядалася здебільшого в контексті розвитку комунікативної компетентності випускників вищої школи. Її дослідженню присвячено праці О. Бодальова, В. Кан-Калика, О. Киричука, Я. Коломинського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Т. Яценко та ін. Деякі дослідження стосуються розробки системного підходу до формування комунікативних умінь (В. Каплінський, Л. Савенкова), вивчення зв'язку комунікативних умінь з культурою: комунікативною (В. Полторацька), педагогічною (М. Васильєва), загальною (О. Рудницька).

Зміст і шляхи підготовки особистості до ділового спілкування розглядаються в роботах Ю. Смельянова, Ю. Жукова, О. Журавльова, Л. Власова, В. Сементовської, Г. Ковальова, О. Панасюка, Л. Петровської, О. Свенцицького, В. Зігерта, Т. Фідлера, Т. Яценко та ін. Аналіз робіт цих авторів дає можливість

визначити загальні підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутніх інженерів до професійного спілкування. Але в них досліджувалися головним чином соціально-психологічні аспекти комунікативної компетентності. Значно менше уваги приділялося обґрунтуванню педагогічних умов і шляхів цілеспрямованого формування у майбутніх інженерів культури професійного спілкування.

Вивчення цього питання дозволяє говорити про протиріччя між гострою необхідністю у підготовці студента вищої школи технічного спрямування як майбутнього керівника виробництва з високою культурою професійного спілкування і фактичним рівнем підготовки у вищому навчальному закладі, між проголошенням пріоритетного розвитку культуротворчої функції системи освіти й дійсним її станом, між потребою педагогічної практики в науковому осмисленні педагогічних умов формування культури професійного спілкування студентів технічного університету на матеріалі вивчення української мови професійного спрямування і недостатністю наукових досліджень, які б розкривали цей процес.

Особливість сучасного професійного спілкування нового типу полягає у відмові від спрощених раціональних схем спілкування й вироблення нових підходів до переймання різних точок зору, критичного аналізу особистої поведінки, визнання права на самобутність кожної людини, кожного фахівця. Усе це визначає новий тип соціальної дії, який все більше містить у собі культурні складові й підпорядковується логіці культури професійної комунікації.

Сучасний розвиток людського суспільства виділив міжособистісні стосунки в особливу форму спілкування, зміст якого є важливим елементом професійної культури – сукупність знань, навичок, норм і цінностей, що виробляються, накопичуються і відновлюються у процесі діяльності у тій чи іншій галузі діяльності. Якщо на думку філософів спілкування є однією з важливіших передумов становлення людини, то високий рівень професійного спілкування – вирішальна умова успішного підприємництва.

Успіх професійного спілкування залежить від знань й умінь використовувати техніку спілкування. Н.Павелко трактує технологію культури ділового спілкування як сукупність моральних принципів і норм, що регулюють процес взаємозв'язку й взаємодії людей у сферах трудової діяльності. Необхідність моральної регуляції спілкування у сфері трудової діяльності зумовлює потребу упорядкування ділового професійного життя. Задовольняючи цю потребу, культура відіграє важливу комунікаційну роль у спілкуванні людей.

Соціальні, моральні й культурні цінності складають корпоративну культуру спілкування, акумулюють корпоративну культуру суспільства в професійній діяльності. Будь-яка робоча група – це складний соціальний і професіональний організм, що володіє саморегуляцією, зворотніми вертикальними й горизонтальними зв'язками, організаційною культурою. Отже, куль-

туру ділового спілкування можна визначити як сукупність моральних норм і уявлень, регулюючих поведінку й стосунки людей у процесі їх виробничої діяльності.

Незважаючи на широке впровадження української мови у вищих навчальних закладах України, ціла низка питань залишається ще недостатньо з'ясованою і розробленою. Щоправда, зусилля провідних лінгводидактів, учених-лінгвістів, психологів спрямовані на дослідження властивостей мовлення, характеристики його з нормативного та комунікативного боку, що забезпечує формування мовленнєвої компетенції особистості (Н.Бабич, О.Беляєв, С.Єрмоленко, М.Жовтобрюх, І.Зимня, А.Коваль, Л. Паламар, М.Пентиліук та ін.)

У сучасних умовах пріоритетними стають такі якості спеціалістів вищої кваліфікації, як ініціатива, прийняття самостійних рішень, сміливість пошуку, готовність до творчої професійної діяльності. На думку Н.Тоцької, функціонування професійного мовлення забезпечує зміст та процес навчання, які мають свою структуру та взаємодію.

Орієнтація процесу фахової підготовки на інтелектуальні потреби студентів пов'язує процес навчання мови насамперед з його змістовою стороною, що реалізується в програмах. Однією з важливих складових процесу професійної підготовки фахівців з вищою технічною освітою є мовленнєва підготовка. Під кутом досліджуваної проблеми було проаналізовано існуючі підручники, навчальні й методичні посібники. Це дало змогу з'ясувати, що фактично немає єдиної програми та належного методичного забезпечення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” за винятком програми курсу “Українська мова професійного спілкування” кандидата філологічних наук, наукового співробітника Інституту української мови НАНУ О.Тищенко. Готуючи фахівців з будь-якої спеціальності у вищих навчальних закладах, слід брати до уваги те, що невід'ємною частиною їхньої майбутньої діяльності, іміджу і, зрештою, успіху є вміння спілкуватися. Мета професійного спілкування на думку О.Тищенко – урегулювання ділових стосунків у державно-правовій та виробничій сферах життя через організацію, стимулювання, контроль професійно спрямованих навчальних завдань та ситуацій.

Особистісний чинник визначення і формування таких якостей мовця, як самостійний і творчий склад мислення; орієнтування в ситуації; орієнтація на мову співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (тексту); прогнозування реакції слухачів; відповідна дикція; вміння слухати. Труднощі, які виникають під час донесення або сприймання інформації, часто є наслідком вікових, статевих, соціальних та інших розбіжностей; комунікант і реципієнт можуть мати різні темпераменти, характери, переконання, освіти. Подолати ці розбіжності дає змогу мовний етикет (сукупність стандартних словесних формул, уживаних у стандартних ситуаціях), реалізований через мовну етикет-

ну поведінку. Доцільно дати рекомендації для комуніканта і для реципієнта, наприклад: не припускатися типових помилок у сприйнятті співрозмовника (неадекватна оцінка співрозмовника, вплив стереотипу тощо). Усе це спростить і поліпшить процес спілкування фахівців у певній галузі і в будь-якій мовній ситуації.

Маючи необхідні якості, володіючи мовним етикетом, студенти оволодівають особливостями підготовки і ведення співбесіди, дискусії, публічного виступу, телефонної розмови, тощо, виробляючи індивідуальний стиль мови професійного спрямування. У зв'язку з цим є потреба розглянути технології сперечання, доведення до власної думки, переконування тощо (Я.Радевич-Винницький). Тому, на нашу думку, варто на заняттях з української мови професійного спрямування використовувати кейс – метод навчання студентів, запропонований О. Смоляніною.

Кейс-метод навчання зародився в Гарвардській школі бізнесу на початку XX століття, CASE STUDY (навчання на ґрунті реальних ситуацій). Останнім часом кейс-методи навчання знайшли широке поширення в медицині, юриспруденції, математиці, культурології й політології. Кейс-технології в Україні більше відомі розробникам інформаційних систем і баз даних, ніж педагогам і методистам.

Кейс – це опис реальної ситуації. Грамотно виготовлений кейс провокує дискусію, прив'язуючи студентів до реальних фактів, дозволяє промодельювати реальну проблему, з якою в подальшому прийдеться мати справу на практиці. Крім того, кейси розвивають аналітичні, дослідницькі комунікативні навички, виробляють уміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію приймати управлінські рішення. Кейс-метод дозволяє встановити оптимальне єднання теоретичного навчання та практичних навичок. У процесі дискусії, викликаній викладачем у навчальній аудиторії, йде паралельний розвиток студента й огляд ситуації. Особливістю цього метода є його освітня відкритість з одного боку, а з іншого, замкнутість і жорсткість у результативності навчання.

Хороший кейс повинен задовольняти таким вимогам: відповідати чітко встановленій меті створення; мати відповідний рівень складності; ілюструвати кілька аспектів реального життя; бути актуальним для сьогодення; ілюструвати типові ситуації; розвивати аналітичне мислення.

Як свідчить аналіз дисертаційних досліджень ряду авторів, зазначених вище, які вивчали культуру мовлення студентів-нефілологів, формування професійного мовлення студентів. технічної вищої школи не було предметом всебічного вивчення. Науково-технічний прогрес, перебудова соціально-економічної й політичної системи в країні вимагають від фахівців не тільки знання свого фаху, а й високого рівня володіння професійним мовленням. Адже вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці та допомагає краще орієнтуватися в ситуації на виробництві і в безпосередніх

ділових контактах. Безперечно, розвиток професійного мовлення студентів у вищій технічній школі є професійним обов'язком не тільки викладачів гуманітарних дисциплін, а й фахових.

Професійне становлення фахівця будь-якої спеціальності починається із засвоєння майбутнім спеціалістом певного наукового дискурсу професії, або ж “спеціальної мови”, “мови для спеціальних цілей”, “мови для спеціальних потреб”, “мови за професійним спрямуванням” і, зрештою, “професійного мовлення”.

Основними учасниками педагогічного дискурсу є викладач і студент та їх мовлення. З метою збагачення словникового запасу студентів, розвитку їхнього інтелекту дібрано різні завдання, що спонукають майбутніх інженерів до роботи з лексикографічними виданнями. Реалізації комунікативно-діяльнісного підходу сприяють завдання, що орієнтують на побудову власних текстів. Вправи та завдання передбачають повторення й систематизацію вузлових питань, які повинні застосовувати у своїй мовленнєвій практиці випускник ВНЗ: тема й основна думка, типи, стилі, жанри мовлення.

Основна увага на заняттях приділяється формуванню важливих умінь і навичок добирати літературу, що стосується визначеної проблеми; реферувати прочитане, складати конспект, план висловлювання; правильно володіти голосом, доречно використовувати невербальні засоби-жести, міміку; користуватися розмаїттям виражальних мовних засобів; установлювати контакт з аудиторією; аналізувати усний і писемний риторичний текст; об'єктивно оцінювати виступи; аргументовано доводити свою думку, переконувати, викликати бажання висловлюватися, брати участь у дискусіях, диспутах; моделювати ситуації спілкування, послідовно дотримуватися правил ділової гри, переконливо виконувати обрану роль.

Оскільки реалізація мовної системи відбувається в мовленні, курс української мови за професійним спрямуванням має спиратися на комунікативно-діяльнісний підхід, що насамперед передбачає розвиток та вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до цього, курсу повинен містити всі мовні факти, закони й правила, що дозволяють вільно, грамотно, виразно спілкуватися українською мовою. Знання мови при цьому не є самоцільною метою навчання, а розглядаються як підґрунтя для свідомої, систематичної роботи із удосконалення мовленнєвих навичок (О.Горошкіна). Таким чином, формулу “знати й уміти” життя трансформує у формулу “знати, щоб уміти”. Критерієм відбору лінгвістичного матеріалу має стати його значущість у формуванні мовної та мовленнєвої компетенції студентів.

Таким чином, оволодіння нормами літературної мови має супроводжувати всі практичні заняття з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, тому викладач повинен передбачати систематичне повторення вузлових питань курсу, пов'язаних передусім з відомостями про усне й

писемне мовлення. Щоб говорити і знати як це робиться, людина повинна мати складну сукупність здібностей, умінь і навичок, стратегій і схем дій, що належить до мовної особистості мовця. Однак саме вони разом з певним набором мовних одиниць і категорій є необхідною умовою здійснення мовленнєвої діяльності, її оперативним фундаментом.

Подальшого вивчення потребує питання взаємозв'язку фундаментальних та спеціальних дисциплін у формуванні мовленнєвої культури фахівців технічного спрямування, розвиток мотивації студентської молоді вищої технічної школи до вдосконалення навичок культури професійного спілкування та ін.

Література

1. **Горюшкіна О.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю.
2. **Джидарьян И.** О листе потребностей, Эмоции и чувств в мотивации личности. – М., 1974.
3. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации. – М., 1982.
4. **Капітанець С.** Педагогічні умови формування стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: Автореф. дис. ... канд. пед наук. – Хмельницький, 2001.
5. **Лівенцова В.** Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль, 2002.
6. **Михайлова С.И.** Кейс и кейс-метод: общие понятия // Маркетинг. – 1999.
7. **Павелко Н.** Культура делового общения: содержание и социальные функции: Автореф. канд культуролог. наук. – Краснодар, 1998.
8. **Славтїч Г.** Формування навичок ділового спілкування в учнів професійно-технічних закладів освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 2000.
9. **Смолянинова О.** Кейс-метод обучения студентов. – Красноярск, 2000.
10. **Тоцька Н.** Формування професійного зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001.

УДК 378.041

О. М. Сергєєнко

КУЛЬТУРА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Визначальні зміни у різних галузях суспільного життя в нашій країні неможливі без змін у системі освіти. Необхідність трансформації освітнього середовища серед усіх інших причин зумовлена й інтеграцією України в європейський простір.

В Україні, як й в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Європейські вищі навчальні заклади взяли на себе завдання та головну роль у створенні Європейського простору вищої освіти. Стояти осторонь цього процесу Україна не може, тому у травні 2005 року (Бергенський саміт, Норвегія) приєдналася до Болонського процесу.

Важливим стратегічним напрямом реалізації завдань Болонського процесу визнається організація навчання протягом усього життя, починаючи з дошкільного до післяпенсійного етапу. Впровадження цієї ідеї в життя починається з 1972 року, коли ЮНЕСКО введено це поняття як поняття глобальної перспективи, яке характеризується наступними аспектами: потреби і права людей на навчання впродовж життя, формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстом навчання, адекватне фінансування для обох видів навчання, охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими, пошук шляхів демократизації доступу до навчання [1].

Поняття „навчання впродовж життя” (Lifelong Learning – LLL) з новою силою заявило про себе в 90-ті рр. ХХ ст. у зв'язку з всесвітньою економічною кризою і зростанням безробіття. У 1996 році, на засіданні ОЕСР (Організація Економічної Співпраці та розвитку) було зроблено висновок про те, що з початку ХХІ сторіччя навчання впродовж життя повинне бути необхідним для всіх і, таким чином, повинне бути доступним для всіх. У результаті, ОЕСР визначила п'ять основних особливостей стратегії навчання протягом життя: визнання неформального і неофіційного (спонтанного) компонентів навчання; розвиток основних навиків для всієї молоді і дорослого населення з метою розвитку дійсного прагнення до навчання; перспектива охоплення всього життя шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення; результативне і ефективне керівництво фондами з необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо, через введення нових стимулів; питання з керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучити і координувати діяльність інших інстанцій.

У рамках загальноновизнаної концепції навчання впродовж усього життя цілком актуальною є проблема розвитку самоосвітньої діяльності сучасної студентської молоді, яка постійно знаходиться у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Мета статті – визначити основні напрямки дослідження самоосвітньої діяльності студентської молоді як педагогічної проблеми.

Слід наголосити, що самоосвітню діяльність ми розглядаємо не лише як організаційну форму навчальної діяльності студентів, а й як **важливий елемент особистісної культури**, який спрямовує не лише навчальну, а й особистісну діяльність людини у різних галузях життя. Провідна ідея сучасного соціокультурного простору України щодо надання можливості кожній людині навчатися протягом життя приводить до необхідності формування саме культури самоосвітньої діяльності як важливої складової культури особистості.

Ступенева освіта в Україні зумовлює практику продовження навчання випускників ВНЗ I-II рівнів акредитації у навчальних закладах наступного рівня. Зрозуміло, що успішність організації навчальної діяльності багато в чому буде залежати від сформованих вже на перших етапах знань, навичок та вмій самоосвітньої діяльності, від мотивації фахівця щодо цих питань.

Самоосвіта як складова освітнього процесу особистості розглядається в соціології, зокрема в наукових працях К.Мангейма (теорія обумовленості знання соціально-історичними умовами їх опанування); Р.Мертон (розгляд поняття „знання” як такого, що включає у себе „...всю гаму продуктів культури”); М.Шелера („вищої аксіоми”, що розглядає вибір знань з особистими мотивами індивіда, які необхідні йому для подальшої життєдіяльності); Т.Парсонса (аксіологічний підхід до аналізу знань). Звернення у вивченні питання самоосвітньої діяльності до соціологічних теорій необхідно, тому що тільки у суспільстві відбувається самореалізація індивіда.

Питання взаємодії самоосвіти і освіти були розглянуті в роботах Л.Уорда, А.Турена, російських учених М.Руткевича, Л.Когана, Ф.Філіппова, О.Шукліної та ін.

Соціальні проблеми самоосвіти як організаційної структури проаналізовано у працях вітчизняних авторів: В.Астахової, М.Лукашевича, В.Солодкова, О.Якуби, М.Головатого та ін.

Історичний аспект дослідження самоосвітньої діяльності представлено у роботах А.Айзенберга [1]. Особливе значення надається читанню як формі самоосвіти. Книга як культурний текст зумовлює необхідність визначення роботи з книгою як становлення культурних потреб та здібностей людини в аспекті саме культурологічного підходу до аналізу проблематики самоосвітньої діяльності.

Дослідження генезису становлення поняття „самоосвітня діяльність” свідчить про наявність двох основних етапів його розвитку: дослідження проблем самоосвіти в контексті загальних проблем навчання та виховання (до XIX ст.) та виділення самоосвітньої діяльності у самостійний вид людської діяльності та спеціальних об’єкт дослідження (з XIX ст.).

Перший етап пов'язано із античним періодом, коли Сократом було запропоновано розгляд самопізнання як самопобудови людини. Дослідники середньовіччя зосереджували увагу на розвитку мислення як могутнього засобу пізнання. Саме в цей період поява книжкових джерел стимулювала зародження самонавчання як специфічного виду діяльності.

Епоха Відродження пропагувала ідеї гуманізму, творчої самостійності людини (П.Д.Мірандола, М.Монтень, М.Кузанський та ін.), самоосвіту як діяльність людини щодо власного самотворення.

Інтенсивний розвиток наукового знання у XVI-XVIII ст. створило підґрунтя для подальшого визначення провідних напрямків самоосвітньої діяльності. Питання пізнавальної діяльності людини у німецькій класичній філософії, цілісна педагогічна концепція Я.А.Коменського сприяли утвердженню принципів свідомості та активності як універсальних принципів самоосвіти. На необхідності активізації навчально-пізнавальної діяльності особистості наголошували Ж.Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег, Й.Герbart, Ф.Фребель, Дж.Дьюї, О.Нейл та ін. Таким чином, прогресивна європейська педагогічна думка XIX – початку XX ст. актуалізувала ідеї щодо взаємозв'язку процесу навчання та самонавчання, урахування інтересів та власного досвіду учнівської молоді.

Проблема самоосвіти представлена у працях О.Герцена, М.Чернишевського, М.Добролюбова та інших видатних представників революційно-демократичного напрямку у вітчизняній гуманітарній думці. Однак, дослідники вважають, що практично перша теорія самоосвіти була розроблена видатним бібліографом М.Рубакіним у 80-ті рр. XIX ст. і була втілена в оригінальну систему самоосвітнього читання, що передбачала поступовий перехід від засвоєння конкретних знань до загальних, абстрактних. Для свого часу відзначена теорія може розглядатися як доволі прогресивна та продуктивна.

Педагогіка радянських часів зосереджувала увагу на політичній самоосвіті, на самоосвітній діяльності учителя як провідника певних ідеологічних ідей у широких народних масах.

Аналіз наукового доробку у галузі педагогіки та психології самоосвітньої діяльності другої половини XX – початку XX ст. дозволяє зробити висновок про наявність двох тенденцій у визначенні сутності самого поняття „самоосвітня діяльність”. З одного боку така діяльність розглядається як пізнавальна діяльність щодо самовдосконалення людини та, з іншого, як самостворювальна діяльність, як свідомо побудова внутрішнього світу особистості, образу людини.

Перша тенденція ґрунтується на визнанні самоосвіти та самоосвітньої діяльності як основи для становлення громадянської позиції, для морального самовдосконалення (це по суті є продовженням поглядів на самоосвіту,

властивих ХІХ ст.). Друга тенденція базується на філософських підходах до розвитку людини, представлених у поглядах М.Бахтіна, М.Бердяєва, В.Зеньковського, В.Соловйова, Л.Толстого, П.Флоренського, а також на ідеях феноменологічних та екзистенціальних концепцій ХХ ст. М.Князева, аналізуючи цю тенденцію, підкреслює співвідношення самоосвіти із „самобудовою” та пов’язує проблему із здатністю свідомо та індивідуально вибирати собі соціокультурне середовище життя, в якому існування можливе незалежно від такого середовища і, навіть, всупереч йому [3, 31]. Саме в напрямку самостворення, самодобудови розуміє самоосвітню діяльність і В.Слободчиков [4]. Слід підкреслити, що зв’язок самоосвітньої діяльності із загальнокультурними тенденціями і складає провідну лінію дослідницького пошуку цього феномену в сучасному науковому дискурсі.

Для реалізації самоосвіти, визначення напрямків самоосвітньої діяльності необхідне відповідне культурно-освітнє середовище. Тому пріоритетним завданням педагогіки вищої школи і слід розглядати створення такого середовища, здатного ініціювати та регулювати механізми самоосвітньої діяльності особистості в сучасних умовах.

Потрібно розрізняти поняття самоосвітня діяльність, самоосвіта, самовиховання. Поняття самоосвіти є головним у визначенні підходів до розуміння процесу самоосвітньої діяльності. Різні дослідники вкладали різний зміст у розуміння поняття „самоосвіта”:

- зворотня, внутрішня сторона навчання, найважливішими формами якого є домашнє завдання, взаємне навчання за допомогою консультантів, виконання самостійних творчих робіт. Її сутність полягає в тому, щоб педагогічні прийоми, методи, способи навчальної роботи перевести у внутрішній план особистості, створювати умови успішного оволодіння ними (А.Воротнікова);
- активна цілеспрямована пізнавальна діяльність людини, яка пов’язана з пошуком та засвоєнням знань у галузі, що цікавить людину (В.Смирнов);
- система внутрішньої самоорганізації із засвоєння досвіду поколінь, спрямована на власний розвиток (В.Безрукова);
- освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи та проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі, основним засобом якої є самостійне вивчення літератури (С.Гончаренко);
- цілеспрямована робота людини, пов’язана із пошуком та засвоєнням знань у певній галузі (Ю.Бабанський);
- інтелектуальна діяльність з саморозвитку, результатом якої є ті зміни, які відбуваються в самому суб’єкті (Д.Ельконін);
- цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самим учнем (А.Громцева);

- пізнавальна діяльність, здійснювана відповідно до внутрішніх спонукань і відсутністю обов'язковості (Н.Іванов, Н.Хміль);
- пізнавальна діяльність, що ґрунтується на попередніх формах навчання (Н.Голованов);
- внутрішньо мотивована діяльність (В.Павловський);
- діяльність, здійснювана з ініціативи самої особистості (Б.Райський, М.Скаткін);
- добровільне, систематичне добування знань, засноване на пізнавальному інтересі (Т.Лопатіна);
- інтеграційний стан, у якому перебуває особистість у конкретний момент часу (Г.Серіков);
- аспект освіченості (Е.Федорова),
- вид діяльності, провідною функцією якої є самореалізація особистості (О.Шукліна).

Не зважаючи на наявність різних підходів до визначення поняття „самоосвіта” та „самоосвітня діяльність”, слід підкреслити, що практично усі автори вважають, що самоосвіта є пізнавальною діяльністю, що спрямована, насамперед, внутрішніми потребами та установками особистості. Це вказує на єдність навчання й самоосвіти, що і представляє пізнавальну діяльність. Самоосвіта передбачає наявність позитивної мотивації, прояв вольових зусиль, наявність цілеспрямованості й самоорганізованості, досягнення високого рівня інтелектуального розвитку, сформованість пізнавальних умінь, досягнення високої самостійності, наявність об'єктивної самооцінки.

Розвиток умінь самоосвітньої діяльності потрібно розглядати як основну характеристику готовності й здатності людини до самоосвіти, що здобуває особливе значення в контексті безперервної освіти – освіти через все життя, замість освіти на все життя.

Така постановка питання пов'язана з реформуванням усієї системи освіти. Актуальним і доцільним визнається переорієнтація навчально-виховного процесу із відтворення зразків минулого досвіду, на освоєння способів перетворення дійсності, оволодіння засобами й методами самоосвіти, умінням учитися (Ю.Кулюткін).

Таким чином, сучасні дослідження з соціології, психології, педагогіки переконують в тому, що проблема самоосвіти та культури самоосвітньої діяльності є актуальною психолого-педагогічною проблемою протягом усього часу існування людства. Загальна культура та професійний рівень майбутнього фахівця визначається не стільки сумою знань, що набуваються у процесі професійної підготовки, а, насамперед, вмінням набувати їх у процесі самоосвіти, сформованою культурою самоосвітньої діяльності. Самоосвітня діяльність студентської молоді – це цілеспрямований вид освітньої діяль-

ності, пов'язаний із з процесами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації, виробленням умінь та навиків самостійно здобувати актуальні знання та трансформувати їх у практичну діяльність.

До перспективних напрямків дослідження слід віднести розробку технологій самоосвітньої діяльності студентської молоді, зокрема, майбутніх фахівців культурно-освітньої галузі.

Література

1. **Айзенберг А.Я.** Самообразование: история, теория и современные проблемы. – М., 1986.
2. **Болонський** процес у фактах і документах: (Сорбона – Болонья – Саламаніка – Прага – Берлін) / Упоряд.: М.Ф.Степко та ін. – Тернопіль, 2003.
3. **Князева М.Л.** Ключ к самосозиданию. – М., 1990.
4. **Слободчиков В.И.** Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования в образовании): Дис...д-ра псих. наук: 19.00.01, 19.00.07. – М., 1994.
5. **Хмель Н.Д., Иванов Н.Д.** Организация самообразовательной работы студентов. – Алма-Ата, 1969.

Відомості про авторів

1. Асріян Вікторія Львівна – аспірант кафедри авіаційної педагогіки та психології Державної Льотної академії України.

2. Бабаян Олена Олексіївна – старший викладач кафедри обліку і аудиту Вищої школи бізнесу – Інституту економіки та менеджменту, м. Алчевськ.

3. Балицька Тетяна Василівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

4. Дятлова Олена Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

5. Зінченко Вікторія Олегівна – асистент кафедри фінансів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

6. Курліщук Інна Іванівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

7. Луценко Ірина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

8. Мала Тетяна Василівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

9. Мацько Дмитро Сергійович – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

10. Мішина Лілія Миколаївна – заступник директора-декана з виховної роботи Старобільського факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

11. Мрачковська Марина Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

12. Нікіфорова Лариса Борисівна – викладач кафедри гуманітарних дисциплін Херсонського економічно-правового інституту, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

13. Олексенко В'ячеслав Михайлович – кандидат фізико-мате-

матичних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

14. Паращук Роман Володимирович – здобувач Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

15. Петльована Лілія Леонідівна – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницького економічного університету.

16. Петренко Сергій Анатолійович – асистент кафедри інженерно-педагогічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

17. Полтавська Олена Миколаївна – викладач кафедри мовної підготовки Донбаського державного технічного університету, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

18. Предик Аліна – м. Чернівці.

19. Рамзані Еліна Анатоліївна – викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

20. Рибніков Святослав Романович – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

21. Сергєєнко Ольга Миколаївна – викладач Київського обласного училища культури і мистецтв, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

22. Скібіна Олена Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

23. Філатьєва Тетяна Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

24. Харченко Олена Олександрівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, викладач природничих дисциплін Лисичанського педагогічного коледжу ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

25. Шуляр Василь Іванович – доцент кафедри теорії і методики літератури Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомилинського, заслужений учитель України.

ВІСНИК
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальна за випуск:
Бутенко Л. Л.

Здано до складання 22.05.2007 р. Підписано до друку 22.06.2007 р. Формат 60x84 ¹/₈.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. 19,3. Наклад 100 прим. Зам. № 428.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.