

**2007 вересень № 17 (133)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

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.  
**Sushcenko T. I.,**  
Doctor of Pedagogics Prof.  
**Alkhimov V. M.**

**Founder** — Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

*The collection of studies on  
Pedagogic, History, Philology,  
Biological 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](mailto:mail@lnpu.edu.ua)

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007

## Зміст

Адаменко О. В. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ НАУКОВЦІВ І ДУМОК ОСВІТЯН-ПРАКТИКІВ ПРО ДЕМОКРАТИЗАЦІЮ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ .....	6
<b>Волкова Н. П.</b> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	11
<b>Зюзіна Т. О.</b> ДИДАКТИЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗМІСТУ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ПРОСТОРІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....	17
<b>Вітченко А. О.</b> МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ СВІТОВОЇ ДРАМАТУРГІЇ .....	24
<b>Кучерявий А. О.</b> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТА ВНЗ УКРАЇНИ .....	29
<b>Лобода С. М.</b> ПОНЯТТЯ „ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ .....	36
<b>Морська Л. І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ „СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ .....	41
<b>Харченко Л. П.</b> ЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ .....	46
<b>Ігнатювич О. Г.</b> ТЕРМІНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	50
<b>Сердюк Н. А.</b> З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ ВІДДІЛЕННЯ СУМІЖНИХ ТА ДОДАТКОВИХ ПРОФЕСІЙ ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА .....	56
<b>Ковальчук І. А.</b> ПРИНЦИПИ Й ЗАВДАННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ .....	60
<b>Сергєєва В. Є.</b> СТАН ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ (на прикладі шкіл м. Луганська) .....	65
<b>Сура Н. А.</b> СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ ЯК ОПТИМІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ .....	76
<b>Ваховський М. Л.</b> ГОРАЦІЙ МАНН ПРО СОЦІАЛЬНУ СУТНІСТЬ ОСВІТИ .....	82
<b>Ковальчук Л.</b> ВИХОВАННЯ ДІВЧАТОК У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ XIV—XVIII СТОЛІТЬ .....	87
<b>Мацько Д. С.</b> ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ СПЕЦКУРСУ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....	91

<b>Рибніков С. Р.</b> ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЕКОНОМІКО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ .....	99
<b>Будзей С. В.</b> УЯВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРО МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ .....	104
<b>Алексєєва О. Р.</b> СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР МАЛОГО МІСТА ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ .....	110
<b>Еськова Т. М.</b> СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА .....	117
<b>Луценко І. В.</b> ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВОГО СТУДЕНТСЬКОГО ТОВАРИСТВА В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ .....	121
<b>Демідов Д. В.</b> УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	126
<b>Жевакіна Н. В.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	132
<b>Гончарова О. М.</b> МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ .....	140
<b>Качеровська Т. В.</b> ФАКТОРИ ОПТИМАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ .....	146
<b>Береснєв А. А.</b> ДІЄВИЙ ХАРАКТЕР МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	151
<b>Кравчук О. М.</b> АКТУАЛЬНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ТЕКСТУ В УМОВАХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	159
<b>Маймула Є. Ю.</b> СИСТЕМА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ .....	165
<b>Кубанов Р. А.</b> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	169
<b>Сергєєнко О. М.</b> ОСОБЛИВОСТІ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	176
<b>Скібіна О. В.</b> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ „ІДЕАЛ ПЕДАГОГА” В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ .....	182

<b>Полтавська О. М. УКРАЇНОМОВНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ) .....</b>	<b>187</b>
<b>Шехавцова С. О. ПОЗАНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВНЗ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>195</b>
<b>Холмакова Ю. В. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ .....</b>	<b>203</b>
<b>Грищенко Н. А. ПОЗАНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВИЙ ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ВНЗ .....</b>	<b>208</b>
<b>Павлюк О. М. ШКІЛЬНА МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....</b>	<b>212</b>
<b>Александрова С. А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ІНДУСТРІЇ .....</b>	<b>218</b>
<b>Подорожна І. В. ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” ТА ЙОГО СТРУКТУРА .....</b>	<b>224</b>
<b>Кулдиркаєва О. В. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВНЗ .....</b>	<b>230</b>
<b>Абузахра Л. О. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>235</b>
<b>Полтавська Н. А. МИСТЕЦТВО У ФОРМУВАННІ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....</b>	<b>238</b>
<b>Бугаєвська Г. В. РОЛЬ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....</b>	<b>245</b>
<b>Рамзані Е. В. ПОНЯТТЯ „ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ .....</b>	<b>252</b>
<b>Бутенко Л. Л. ПОНЯТТЯ “КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР” У СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ .....</b>	<b>258</b>
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>267</b>

**О. В. Адаменко**

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ НАУКОВЦІВ І ДУМОК ОСВІТЯН-ПРАКТИКІВ ПРО ДЕМОКРАТИЗАЦІЮ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

Демократизація суспільства неможлива без демократизації освіти – ці процеси міцно пов'язані між собою. В останні роки в напрямку демократизації освіти відбулися певні позитивні зрушення. Метою нашого дослідження був аналіз того, як обґрунтовували напрямки цих зрушень науковці і як оцінюють реальні процеси демократизації управління освітою освітяни-практики – керівники шкіл і вчителі.

Джерельна база дослідження – публікації й дисертації українських авторів з питань управління освітою за 16 років незалежності України (1991 – 2006 роки) та результати опитування 38 директорів і заступників директорів та 185 вчителів шкіл Луганської області.

Методологія дослідження. Аналіз процесів демократизації управління освітою в Україні було здійснено на основі вивчення семантичного спектру назв наукових робіт і порівняння теоретичних положень, представлених в публікаціях і дисертаціях українських авторів, з оцінкою цих процесів освітянами-практиками. Публікації й дисертації аналізувалися за допомогою традиційних якісних методів і методу контент-аналізу. Думки освітян-практиків (учителів і керівників шкіл) з'ясувалися за допомогою методу опитування.

Питання демократизації управління освітою в означений період досліджували В. Бегей, Л. Даниленко, М. Дробнохот, О. Косинська, Б. Мірочник, Н. Островерхова, Т. Рабченко, Н. Сурма, Є. Хриков та ін. Всі вони пропонували певні шляхи демократизації різних рівнів управління освітою, головними серед яких більшість авторів публікацій і дисертацій називали:

- реалізацію демократичних засад у всій структурі та процесі управління;
- відмову від командно-адміністративного стилю та методів керівництва;
- удосконалення стилю, форм і методів роботи керівників;
- свободу дій директора та його заступників;
- суворе дотримання законів, правових та моральних норм поведінки;
- оволодіння культурою спілкування;
- глибоку повагу до вчителів, учнів, батьків;
- забезпечення авангардної ролі керівників школи, здатних забезпечити умови для розвитку творчого потенціалу педагогічного та учнівського колективів, оптимальних умов праці;
- розширення гарантованих прав учителя та учнів;

- подолання формалізму та бюрократизму в керівництві освітою;
- обмеження інспекторського та адміністративного контролю, розширення громадського контролю й самоконтролю;
- впровадження демократичної виборчої системи в усіх ланках управління освітою;
- забезпечення гласності в діяльності органів управління освітою й навчальних закладів;
- опору на колективність і колегіальність управління, підвищення персональної відповідальності за наслідки роботи кожного працівника;
- забезпечення соціальної справедливості під час розподілу навчального навантаження і громадських доручень;
- відмову від закликів та гасел в управлінських рішеннях, залучення до розробки управлінських рішень колективної думки; широке делегування прав і обов'язків зверху донизу, розвиток самоврядування;
- широке залучення вчителів, учнів, батьків до аналізу роботи освітніх закладів і формування програмно-цілевих установок;
- делегування окремих функцій управління методичним об'єднанням, раді школи;
- розвиток конструктивної критики;
- впровадження в практику діяльності керівників високої культури праці;
- звітності директора школи та його заступників перед педагогічним колективом;
- встановлення і розвиток взаєморозуміння між адміністрацією та громадськими організаціями школи, формування колективу школи.

Проведений аналіз змісту публікацій і дисертацій свідчить про те, що в їх авторів не було повної єдності в розумінні шляхів демократизації управління освітою, але всі вони пов'язували демократизацію з перебудовою міжособистісних стосунків, делегуванням певних повноважень суб'єктам, які не є управлінцями за посадами, залученням педагогів до прийняття управлінських рішень. З тим, що саме ці чинники є необхідними умовами демократизації управління школою, погоджуються й освітяни-практики. У ході опитування їх назвали 98,2 % респондентів. Тобто, бачення шляхів демократизації у педагогів-науковців й освітян-практиків практично не розрізняється.

Що ж стосується реального стану справ з демократизацією управління школою, то результати опитування не дають підстав оцінити його оптимістично. Проілюструємо це положення конкретними даними опитування.

Так, респондентам було запропоновано оцінити ступінь реалізованості демократичних засад управління в системі освіти взагалі і в їх навчальних закладах зокрема. Розподіл відповідей на це запитання наведено в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

**Розподіл відповідей керівників шкіл на запитання щодо реалізованості демократичних засад в управлінні школою**

Варіанти відповідей	Оцінка ступеня реалізованості демократичних засад управління			
	У системі освіти взагалі		У навчальному закладі, де працює респондент	
	Абс. частота	%	Абс. частота	%
Уся структура і процес управління побудовані на демократичних засадах	0	0	16	42,1
Демократичні засади частково реалізовані в структурі та процесі управління	20	52,6	21	55,3
Демократичні засади в структурі та процесі управління не реалізовані зовсім	18	47,4	1	2,6
Разом	38	100		100

Аналіз таблиць 1 і 2 дає підстави стверджувати, що керівники навчальних закладів і пересічні вчителі приблизно однаково й не дуже високо оцінюють ступінь реалізації демократичних засад в управлінні системою освіти взагалі і по-різному – ступінь реалізації демократичних засад в управлінні навчальним закладом, у якому вони працюють.

Серед опитаних не було жодного, хто вважає, що вся структура й процес управління системою освіти в Україні побудовані на демократичних засадах. 52,6 % керівників шкіл і 55,7 % вчителів упевнені, що демократичні засади частково реалізовані в структурі та процесі управління системою освіти. Решта респондентів (відповідно, 47,4 % і 44,3 %) вважають, що в реальному житті нема жодних ознак реалізації демократичних засад в структурі та процесі управління освітою.



Таблиця 2

**Розподіл відповідей учителів на запитання щодо реалізованості демократичних засад в управлінні школою**

Варіанти відповідей	Оцінка ступеня реалізованості демократичних засад управління			
	В системі освіти взагалі		В навчальному закладі, де працює респондент	
	Абс. частота	%	Абс. частота	%
Уся структура і процес управління побудовані на демократичних засадах	0	0	4	2,1
Демократичні засади частково реалізовані в структурі та процесі управління	103	55,7	120	64,9
Демократичні засади в структурі та процесі управління не реалізовані зовсім	82	44,3	61	33,0
Разом	185	100	185	100

Різниця в оцінках ступеня реалізації демократичних засад управління конкретним навчальним закладом керівниками шкіл і вчителями, на нашу думку, свідчить про недостатню самокритичність керівників шкіл. Вони більш позитивно оцінюють ступінь демократизації свого керівництва, ніж учителі. Цю тезу підкріплюють і висловлювання вчителів щодо стилю керівництва директорів і завучів, який далеко не завжди є демократичним (лише 15 % респондентів-учителів назвали стиль керівництва в своїй школі демократичним) і необхідності розвитку конструктивної критики (60 % вчителів вважають своє керівництво нездатним сприймати конструктивну критику).

Одним із важливих напрямків демократизації освіти педагоги-науковці називають обмеження інспекторського та адміністративного контролю. У реальному житті в останні часи в багатьох містах України було повернено ліквідовану раніше додаткову бюрократичну ланку в управлінні освітою – районні управління (відділи) освіти. І вчителі, і керівники шкіл (майже 100 %) вважають цей крок нераціональним, таким, що суперечить процесам демократизації освіти. Введення додаткової бюрократичної структури збільши-

ло навантаження на школи в плані підготовки й подання різноманітних звітів, участі в нарадах, додатковому контролю з боку керівників освіти районного рівня в містах.

Аналіз відповідей керівників шкіл і вчителів на блок запитань, пов'язаний з оцінкою участі батьків в аналізі роботи освітніх закладів, формуванні програмно-цільових установок, виховній роботі школи, свідчить про вкрай низьку активність більшості батьків (це відзначили 97,4 % опитаних керівників шкіл і 97,3 % учителів). Розподіл відповідей освітян-практиків на запитання про те, чи вважають вони активну участь громадськості і батьків зокрема в діяльності школи необхідною умовою демократизації і якою є ця участь зараз, наведено в таблиці 3. Респондентам було запропоновано дати оцінки за 10-бальною шкалою, в якій бал „10” відповідав найвищій активності і найбільшій важливості, „0” – відсутності активності й неважливості відповідно.

Таблиця 3

**Оцінка респондентами участі громадськості й батьків зокрема в діяльності школи**

	Середня оцінка за 10-бальною шкалою	
	Керівники шкіл	Учителі
Середня оцінка реальної участі громадськості й батьків зокрема в діяльності школи	3,0	3,5
Середня оцінка важливості участі громадськості й батьків зокрема в діяльності школи	5,6	4,9

Школа – відкрита система, її демократизація неможлива без участі широкої громадськості і батьків зокрема у формуванні цілей і стратегії розвитку освіти, в аналізі й оцінці роботи освітніх інститутів від міністерства до окремої школи, конкретної участі батьків у виховних заходах тощо. І керівники шкіл, і вчителі говорили про відкрите небажання переважної більшості батьків опікуватися проблемами школи. Позиція таких людей – віддати дитину до школи і хай за неї відповідають учителі, а в мене є робота, мені ніколи перейматися педагогічними проблемами. Таку позицію не можна назвати громадянською, вона не сприяє демократизації освіти. І таку ж позицію ми спостерігаємо і в інших сферах життя у багатьох наших громадян: нехай нам зроблять громадянське суспільство, а потім ми станемо брати активну участь у громадському житті і т. ін.

Що стосується оцінки важливості участі громадськості й батьків зокрема в діяльності школи, то, на наш погляд, педагоги недооцінюють її (середній бал за десятибальною шкалою – від 4,9 до 5,6 (див. табл. 3)). Вони хочуть

бачити цю участь переважно у вигляді матеріальних внесків на розвиток матеріально-технічної бази школи та допомоги в організації конкретних виховних заходів (так званих культпоходів, подорожей, святкування днів народження дітей тощо). Більшість педагогів не розуміють важливості участі громадськості у виробленні стратегічних напрямків розвитку школи, глибокому й різнобічному аналізу її роботи.

Прикрим можна назвати й той факт, що, як показали результати опитування вчителів, реалізація всіх головних напрямків демократизації управління школою повністю залежить від керівника навчального закладу. Вони можуть бути реалізовані, а можуть бути і не реалізовані. Таким шляхом вирішити проблему демократизації управління неможливо, можна лише поліпшити справу в окремих навчальних закладах.

На наш погляд, обґрунтованою є точка зору Є. Хрикова, який вважає, що причина авторитарності полягає в концепції управління, орієнтованій на „вплив” як головний засіб управління. Необхідна переорієнтація управління на більш демократичні концепції, зокрема на концепцію управління як діяльності по створенню педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-технічних та інших умов для реалізації мети діяльності освітнього закладу. Крім того, демократизація управління освітою стане реальністю, коли вона буде детально закріплена на законодавчому та нормативному рівні. Це передбачає корекцію принципу єдиноначальності та надання реальних повноважень колегіальним органам управління. Але й цього буде замало, якщо не зміниться психологія освітян, якщо демократична культура не стане провідною якістю їх особистостей.

УДК 371.132

**Н. П. Волкова**

### **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

У сучасному світі спостерігається постійне зростання обсягу знань, швидкості та якості обміну інформацією, що вимагає від системи освіти підготовки майбутніх фахівців до змін у суспільстві й індивідуальному житті, сприйняття їх як об’єктивних явищ, спрямування власної діяльності на конструктивне вирішення проблем, що виходять за межі існуючих теорій, стереотипів. Отже, стратегічним завданням вищої освіти стає підготовка студентів до майбутньої самоосвітньої діяльності, формування в них потреби в постійному оновленні своїх знань, самовдосконаленні, що можливо лише за умови високої внутрішньої навчально-пізнавальної мотивації.

При дослідженні проблем мотивації значна увага приділялась вивчен-

ню природи мотиву (В. Асєєв, Л. Божович, С. Москвичов, Г. Щукіна та ін.), ієрархізації та підпорядкування мотивів (О. Леонтьєв та ін.), структурних характеристик мотиваційної сфери особистості (Л. Божович, Л. Ітельсон), закономірностей формування мотиваційної сфери особистості (Є. Ільїн, С. Рубінштейн, Д. Леонтьєв та ін.). Дослідники акцентували увагу на опосередкованості мотивації (Х. Хекхаузен, П. Якобсон), ситуативному розвитку мотивації (В. Вілюнас), детермінації вибору фіксованою установкою (Д. Узнадзе), ролі пізнавальних та емоційних компонентів у мотиваційних процесах (В. Вербицький, В. Ковальов та ін.), мотивації навчальної діяльності (М. Алексєєва, О. Алексюк, Т. Габай, В. Мільман, В. Моргун).

Щодо професійно-педагогічної комунікації (ППК), то школі потрібен учитель, компетентний у здійсненні ППК, який ставиться до ППК як до особистісної цінності, має бажання й потребу в постійній самоосвіті та самовдосконаленні, володіє культурою й технологіями різноманітних комунікацій, майстерно використовує вербальні, невербальні й комп'ютерні засоби для збагачення комунікацій, оновлення власного комунікативного досвіду. Переконані, що забезпечення компетентності майбутніх учителів у здійсненні ППК є не тільки освітнім, а й внутрішньо-особистісним процесом, результатом якого мають стати справжні зміни свідомості, перетворення комунікативних знань, умінь, навичок, зміна мотивів, цінностей, прагнень, формування адекватної моделі власного „Я”. Зазначене актуалізує проблему формування мотивації навчання студентів у процесі підготовки до професійно-педагогічної комунікації.

Метою цієї статті є розкриття особливостей мотивації навчання в процесі підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації.

Згідно мети були поставлені завдання: розкрити поняття „мотив”, „мотивація”; обґрунтувати сутність поняття „комунікативна потреба”; розкрити шляхи задоволення комунікативно-пізнавальної потреби студентів; розкрити умови забезпечення високого рівня мотивації навчання.

Переконані, що ефективність підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації обумовлена рівнем сформованості в них мотивації навчально-пізнавальної діяльності, комунікативної потреби.

Загальновідомо, що механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви („мотор діяльності”), як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію.

І. Джидар'ян схильний вважати мотивацію „складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають виникнення, напрямок, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [1, с. 168].

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні). Унаслідок усвідомлення й переживання цих потреб (відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів та ін.) у людини виникає

певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії, як мотив. У такому широкому значенні мотивами як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуканнями до дії можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе у той чи інший спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності.

Завдання викладача розвивати позитивну мотивацію студентів, їх прагнення до знань, удосконалення комунікативної діяльності, формування комунікативних навичок і вмінь.

Діяльність студентів у процесі підготовки до ППК визначається наявністю різних мотивів: *зовнішнього схвалення* („комунікативні знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали”), *вимушеності* („вивчаю тому, що передбачено вимогами”, „необхідно скласти залік”); *професійної спрямованості* („це необхідно для професійного розвитку педагога”), *процесуальними* („подобається встановлювати контакти з людьми, апробувати на практиці різноманітні технології комунікації”); *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* („хочу оволодіти комунікативними знаннями, сформувати комунікативні вміння щоб бути впевненим під час різноманітних комунікацій”). Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об’єктивні причини. Переконані, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Формування позитивних мотивів, зміцнення інтересу до проблем комунікації можливе завдяки зовнішнім стимулам, що пов’язані із змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних комунікативних ситуацій, відпрацьовує різні варіанти комунікативної поведінки, здобуває комунікативний досвід, урахуванню потреб студента у майбутній професійній комунікативній діяльності. Організація суб’єкт-суб’єктного спілкування з одногрупниками, викладачами, учителями, учнями; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; спрямованість навчальної діяльності на розвиток практичних комунікативних навичок і вмінь (а не тільки на оволодіння теоретичними знаннями); усвідомлення необхідності підвищення компетентності в здійсненні ППК для майбутньої професійної діяльності позитивно впливають на мотивацію студентів.

У процесі підготовки до ППК, на нашу думку, доцільно говорити про потреби особистості в спілкуванні в контексті мотивації до певної діяльності, зокрема навчальної.

Так, В. Куніцина, Н. Казаринова, В. Погольша визначають потребу в

спілкуванні як суто людську потребу, в основі якої – прагнення людини до єдності та співпраці. Мотивацію до спілкування трактують як спонуку до спілкування певним мотивом, процес вибору засад для певної спрямованості дій [5, с. 29—31]. Згідно Ю. Чуфаровським, мотив спілкування – бажання спілкуватися з певною, проте не завжди усвідомленою метою. Автор наголошує, що соціально-значимі мотиви спілкування як відображення рівня вихованості та соціальної активності особистості, демонструють, які в людини переконання, ідеали, превалюючі потреби, інтереси, звички, риси характеру тощо [8, с. 40—50].

Прихильником іншого підходу є Ю. Пасов [7], який вводить поняття „комунікативна мотивація”, фундаментальною основою якої, з одного боку, є потреба людини як соціальної істоти у спілкуванні взагалі (товариськість чи нетовариськість) і, з іншого боку, більш специфічна „ситуативна” потреба взяти участь у конкретній комунікації, яка не тільки розвиває потребу в спілкуванні у відповідних ситуаціях, але і слугує основою для створення постійної мотиваційної потреби в особистісному зростанні у процесі комунікації взагалі. М. Лисіна визначає потребу в спілкуванні як прагнення людини до пізнання й оцінки інших, а через це – до самопізнання і самооцінки. Науковець трактує мотив спілкування як об’єкт спілкування, тобто, мотивом виступає інша людина (суб’єкт спілкування). Мотиви втілюються або „опредмечуються” в тих якостях людини, заради пізнання й оцінки яких вона вступає у взаємодію з оточуючими [6, с. 12—14].

На противагу даному підходу І. Ільїн [2, с. 209] трактує потребу в спілкуванні як здобуте в онтогенезі знання про способи й засоби задоволення різних потреб завдяки комунікації з іншими людьми. Щодо мотиву спілкування, то він може будуватись на різних засадах (потребах і цілях). Отже, задоволення потреби у спілкуванні або сам процес спілкування часто виступає умовою реалізації інших мотиваційних потреб.

Комунікативну потребу розглядаємо як самостійну потребу у встановленні комунікативних зв’язків з іншими людьми, яка слугує основою для створення постійної мотиваційної потреби в самопізнанні, особистісному зростанні в процесі професійно-педагогічної комунікації взагалі.

Дотримуємося поглядів Г. Хекхаузена про те, що якщо „мета тематично однорідна з дією, так що остання здійснюється заради свого власного змісту”, то ця дія вважається внутрішньо вмотивованою [9]. Тобто *внутрішній мотив діяльності* (зокрема, і процесу комунікації) входить у саму її структуру та регулює її. Саме внутрішня потреба (основа – внутрішнє „Я” [3]) і мотивує комунікативну діяльність студентів у педагогічному процесі. Одночасно ця діяльність може спонукатися й іншими мотивами – престижності, обов’язку чи необхідності (зовнішня мотивація). Варто враховувати, що превалювання зовнішньої мотивації знижує силу внутрішньої [4, с. 238], що є істинно значущою для здійснення повноцінної комунікації.

Говорячи про мотивацію в процесі підготовки майбутніх педагогів до ППК, слід наголосити на твердженні Ю. Пасова про роль „*особистісної*

*індивідуалізації як засобу мотивації*” [7, с. 57]. Увесь матеріал повинен „виходити з бажання студента, зі свідомості потреби того, що він засвоює, а не з примусу чи обов’язку” [7, с. 59]. Для підтримки достатнього рівня особистісної індивідуалізації перед викладачем постає завдання задовольнити *комунікативно-пізнавальну потребу* студентів, що стає можливим завдяки: правильного вибору тематики і змісту інформації, постановки проблем, які є особистісно й професійно значущі, емоційно насичені й цікаві для студентів; плюралізму думок, утвердженню комунікативних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, комунікативного досвіду; включення студентів в аналіз перешкод, бар’єрів комунікації, надання їм можливості виявляти й обирати сенси власних комунікативних дій; стимулювання усталеного інтересу студентів через відчуття задоволення від правильного розуміння, інтерпретації чи використання технологій комунікації; створення ситуації рівно-партнерства як навчального співробітництва; постійного заохочення успіхів студентів; урахування особистісних особливостей студентів, поважного ставлення до інтерпретації їх потреб; створення умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримки унікального розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору; забезпечення можливості для експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації.

Для забезпечення високого рівня мотивації навчання врахували складність і тривалість цього процесу, тому зосередили увагу на розробці системи цілеспрямованих, чітко визначених дидактичних заходів, спрямованих на свідомість, почуття, поведінку студентів, що забезпечує приведення у дію позитивної чуттєво-вольової, емоційної сфери, ціннісної орієнтації особи, розвитку її інтересу до проблем комунікації як феномену, що має не тільки важливе професійне значення, але й містить у собі особистісний сенс. Саме усвідомлення особистісного значення реальних переваг від оволодіння відповідним рівнем компетентності у здійсненні ППК є провідним стимулом активної діяльності студентів.

Виокремлено умови забезпечення високого рівня мотивації навчання:

– збагачення змісту особистісно орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;

– усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;

– організація комунікативно-спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо за умови максимального врахування особистісних особливостей вихованців; переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва; налагодження S-S стосунків між учасниками педагогічної взаємодії;

– реалізація механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями, який сприяє „введенню” в поле самосвідомості студента професійно-рольових настанов, „Я – майбутній учитель”, „Я – учитель-практикант”, „Я – хороший – майбутній учитель” тощо;

– залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності;

– збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій осягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;

– орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку комунікативних умінь;

– стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної комунікативної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;

– виховання відповідального ставлення до навчання;

– забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи залежно від рівня підготовки до ППК) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів комунікативної діяльності, характеру навчального матеріалу; створити умови продуктивної спільної комунікативної діяльності студентів у різноманітних навчальних комунікаціях);

– створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної, комунікативної діяльності, прагнення до самореалізації у різноманітних комунікаціях;

– добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери в процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;

– урахування комунікативних особливостей студентської групи, спрямованість навчання на групу як на суб'єкта комунікації;

– вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики;

– культ високого рівня компетентності у здійсненні ППК, що реалізується через щоденну демонстрацію його переваг.

Реалізація на практиці зазначених умов забезпечує зростання рівня мотивації навчальної діяльності студентів.

Підсумовуючи, вважаємо, що реалізація у процесі підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації зазначених у статті шляхів задоволення комунікативно-пізнавальної потреби студентів та умов забезпечення високого рівня мотивації навчання призвела до позитивних мотиваційних зрушень у студентів, надала їм можливість відчути задоволення від усвідомлення власного зросту й розвитку, рівня підготовки до ППК. Зміна



мотивів спричинила запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості в різновидах ППК, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливий крок в оптимізації підготовки до ППК.

#### Література

1. **Джидарьян И.А.** О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – С. 162—169.
2. **Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
3. **Квинн В.Н.** Прикладная психология: Пер. с англ. – 4-е междунар. изд. – СПб., 2000.
4. **Кидрон А.А.** Коммуникативная способность и ее совершенствование: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Л., 1981.
5. **Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.** Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб., 2002.
6. **Лисина М.И.** Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
7. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
8. **Чуфаровский Ю.В.** Психология общения в становлении и формировании личности. – М., 2002.
9. **Хекхаузен К.** Мотивация и деятельность: В 2 т. – М., 1986. – Т.1.

УДК 378.147

**Т. О. Зюзіна**

### **ДИДАКТИЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗМІСТУ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ В ПРОСТОРІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Цілісна система управління процесом підготовки у ВНЗ складається з діяльності викладача як організатора та керівника навчального процесу та підручника, що є провідним засобом пізнання.

„Освічена людина, – зазначає В. Біблер, – це та, яка зуміла „перемотати” у свій розум і своє вміння все те, що досягнуте на „попередніх ступенях”, причому „перемотати” в єдино можливому (інакше всього не засвоїти) вигляді: у тій самій сконцентрованості, знятості, спрощеності, що краще за все реалізується в „останньому слові Підручника” [2, с.12]. Таке осмислення розвитку цивілізації за логікою прогресу абсолютно прийнятне в науці про культуру згідно принципам єдності логічного та історичного.

Зміст освіти визначає закономірності формування соціального досвіду. Оскільки предметом нашого дослідження є дидактичні аспекти змісту культурологічної підготовки у ВНЗ, то обґрунтованим буде акцентування уваги на змісті освіти. Зміст освіти є основою змісту підготовки в дидактичному плані. Педагоги-культурологи дотримуються позиції, що стихійний вплив на освіту „культури самої по собі”, без спеціально створеного її дидактично-

го образу і культуровідтворюючого механізму скоріше дезорієнтує, аніж сприяє свідомому, моральному і науково верифікованому вибору способів культурної дії [2, с. 15]. Концепції навчального курсу реалізуються в змісті навчального посібника, підручника.

Проблеми методології підручника для вищої школи розроблялися М. Скаткіним, Ч. Мазяжем, Е. Видотою та ін. Дидактичні концепції формування підручника для вищої школи висвітлювалися в працях Ч. Купісевича, В. Зінченка, О. Околелова та ін.

До проблеми аналізу підручників з культурологічних дисциплін (розглядаючи їх як сукупність „Теорії та історії світової і вітчизняної культури”, „Історії зарубіжної і української культури”, „Культурології”, „Світової художньої культури”) з дидактично-інструментальних позицій вдавалася дослідниця З. Донець. Проте її аналіз обмежився характеристикою джерельної бази та виявленням співвідношення теоретичного та історичного.

Мета статті – розгляд проблемно-змістових та структурних характеристик підручників з культурологічних дисциплін з метою дослідження еволюції поглядів на предмет культурології як навчальної дисципліни.

Зміст навчальної літератури – це дидактична формула представлення наукового знання. Оптимальна дидактична модель не залишається незмінною, це визначає постійний рух пошуку в навчальній літературі, зміну поколінь підручників. Значення навчальної літератури і в сучасному суспільстві з широким полем інформаційних можливостей залишається значним. Підручник, що презентує зміст навчання, способи подання інформації, її включення в систему знань особистості впливає на формування типу, стилю мислення, формування системи цінностей особистості.

У підручниках розкриті: зміст освітньої галузі; концепція її вивчення; обсяг і смислові пріоритети навчального матеріалу; логіка і час поетапного вивчення курсу, основні методичні ходи. Посібнику відводиться роль „демонстрації взірців”: взірців викладення навчального матеріалу; взірців аналізу фактів і закономірностей, їх оцінки, взірців питань та завдань.

У цілісній педагогічній системі „підручник” фахівці виділяють три провідні підсистеми: зміст (систему знань); інформацію, що організує процеси наукового мислення, навчальну пізнавальну та практичну діяльність; дидактичні інструментальні засоби [4, с. 22].

У межах нашого дослідження ми будемо розглядати підсистему „зміст” в підручниках з культурологічних дисциплін для вищої школи. Ми враховуємо, що підручник завжди характеризується потенційною „надмірністю” навчальної інформації та має базовий, основний і розширений системні модулі. Нас, перш за все, цікавить базовий системний модуль, як відображення уявлень про специфіку предмету, концепції навчального курсу.

Питання статусу, змісту, обсягу та характеру знань про культуру у вищій школі активно обговорюються в працях українських філософів та педагогів А. Бичко, Л. Левчук, І. Зязюна, О. Семашка, М. Заковича, О. Щолокової, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Шевнюк, Г. Драча та ін. Матеріали науко-

вих публікацій підтверджують, що визначення об'єкту та предмету аналізу культурології як наукової дисципліни продовжується. Тому і навчальний курс характеризується поліваріативністю концептуальних підходів.

Розглядати теоретичні та дидактичні концепції змісту навчального курсу „Культурологія” ми будемо на основі аналізу тенденцій розвитку навчальної літератури – підручників та посібників – за останні п'ятнадцять років. Це визначено тим, що включення в університетський простір культурологічного знання починається з кінця 80-х – початку 90-х років.

Аналізуючи історію становлення навчального курсу „Культурологія” та розвитку його навчально-методичного забезпечення, виправданим, на наш погляд, буде виділення декількох етапів, „хвиль”.

Перша „хвиля” мала місце на початку 1990-х рр., коли вітчизняна культурологічна думка ще не виступала в якості цілісного наукового напрямку, вона розкривалася перед студентами то як філософія культури, то як історія культури, тяжіючи до художньо-естетичної, релігієзнавчої, моральної тематики.

Але вже в середині десятиріччя викладачі стали широко використовувати соціологічний, психологічний, етнологічні підходи до аналізу культури. Потім були освоєні висновки, зв'язані з антропологічними, географічними, екологічними зрізами культури. У цілому більш зваженим стало співвідношення матеріалів теоретичного та історико-фактологічного характеру. Розуміння історичного розвитку культури конкретизувалося в уявленнях про неоднакові типи змін (динамічних, еволюційних, революційних) і різних формах культурних трансформацій (культурний вибух, застій, катастрофа та ін.). Ускладнилися уявлення про будову культури – від оперування простими структурними категоріями (матеріальна, духовна, народна культура) до аналізу морфологічних моделей і одиниць будови культури [1, с. 4]. Перша половина 1990-х рр. характеризувалася гострою нестачею підручників і методичної літератури з культурології, що почасти зм'якшувалася за рахунок появи програм, словників, хрестоматій, які створювалися самими викладачами. З середини 1990-х почався активний період розвитку підручників, який перетворився в „бум” на початку 2000 року, про що свідчить наш науковий-бібліографічний аналіз.

Протягом 90-х років ХХ ст. вітчизняні вчені здійснили чимало досліджень з теоретико-методологічних проблем культурології, розкриваючи складну природу культурних систем і сутність культурної активності людей. Велику допомогу в поширенні наукового розуміння культури зробила перекладна література, особливо роботи класиків культурологічного аналізу Л. Уайта, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, А. Моля, О. Шпенглера, А. Тойнбі та ін. [1, с. 9]. Позитивну роль зіграла публікація різних словників, енциклопедій і довідкової літератури, пов'язаних з проблемами культурології.

„Друга хвиля” формування навчально-методичного забезпечення курсу – підручники другої половини 90-х рр. ХХ ст. У них автори, як правило, розкривають місце й роль культурології в системі наук, представляють ево-

люцію знань про культуру, найважливіші теорії і конкретні персоналії в цій галузі, аналізують історичні етапи розвитку світової культури, її динаміку, будову (морфологію), типологію, субкультури, характерні риси національно-етнічних культур та ін. Найбільш розробленими в підручниках продовжують залишатися підходи, зв'язані з історичним, філософським, соціологічним аналізом культури. Утім, багато авторів проробляють порівняно нові для вітчизняної вищої школи аспекти культурологічної теорії, зв'язані, наприклад, з антропологічними, семантичними, цивілізаційними ракурсами аналізу [1; 7]. Проте, на наш погляд, це в основному має значення для професійної, фахової культурологічної, а не для гуманітарної підготовки. Взагалі, навчальні предмети і посібники, що створюються для фахової підготовки майбутніх професіоналів в сфері культури, тобто викладачів культурології, фахівців у галузі міжкультурних комунікацій, музеєзнавців тощо, здобувають важливе значення для відпрацювання комплексу стійких уявлень про культуру, проте не будуть предметом нашого аналізу.

Не всі аспекти культурологічного знання в навчальній літературі опрацьованні однаково глибоко. Іншими словами, мова йде про два рівні, навчальних матеріалів – стійкому і варіаційному. Однак ситуація швидко змінювалась: ті або інші теми, що ще вчора були не освоєні вітчизняною культурологічною думкою, сьогодні стали предметом ґрунтовного дослідження в підручнику або монографії. О. Кармін, Г. Зверєва зауважують, що так трапилося, наприклад, із уявленнями про господарську культуру, політичну і правову культуру, із проблематикою географії культури, із проблемами екології культури та ін. Такого роду курси увійшли в структуру фахової підготовки представників різних спеціальностей за профілем. Так, проблематика предмета „Міжкультурні комунікації” сьогодні актуальна для будь-якого підприємця, що має контакти в міжнародному бізнесі проте, як вважає Г.Аванесова, рівень розробки прикладних знань про культуру, затребуваних сьогодні сучасною освітою, поки що недостатній, хоч їм і присвячений ряд навчальних посібників [1, 5]. У межах загальногуманітарної дисципліни „Культурологія” прикладний рівень знань, як правило, не представлений, що, на наш погляд, зумовлено обмеженістю бюджету навчального часу на вивчення культурології і, за таких педагогічних обставин, видається обґрунтованим і прийнятним. Ситуація нерівномірності проробки різних аспектів культурологічного знання, різних підходів до його освоєння, представляється природною. У цілому, можна констатувати, що в кінці 90-х завершився перший етап становлення культурології як освітньої дисципліни і почався перехід до акумуляції й осмислення конструктивного досвіду.

Г. Аванесова, підводячи підсумки розвитку культурології як освітньої дисципліни в вищій школі за десятиліття 90-х, говорить про динаміку та поглиблення розвитку цього науково-освітнього напрямку, проте відзначає і недоліки даного процесу. На її думку, на той час рано було говорити про зрілий рівень розвитку даної дисципліни в освіті, про високу якість розробки навчальних посібників і підручників. Про це, на її думку, свідчили такі

характеристики. У навчальних матеріалах з культурології була ще не вироблена традиція розгляду культури як динамічного, суперечливого явища. Перед читачем найчастіше розгорталися вищі прояви культури, її творча сутність. Автори уникали згадувань про те, що історична динаміка культурного процесу знає як висхідні, так і спадні (кризові, катастрофічні) етапи. Крім того, у кожній культурі завжди є в наявності як прогресивний, так і консервативний потенціал, про що майбутні фахівці повинні знати хоча б на прикладі своєї професійної культури. Вона вважала за необхідне звернути увагу на те, щоб вчити студентів бачити в культурній практиці, з одного боку, динамічні і розвиваючі тенденції, а з іншого боку – механізми, що інтегрують те або інше співтовариство, що дозволяють зберегти його стійкість перед загрозою зовнішніх впливів. У підручниках 90-х нерідко давався статичний образ культури, складові частини якого мають між собою мало спільного. Цілий ряд істотних аспектів культури і культурологічного аналізу продовжували залишатися за сторінками підручників. Мова йшла не тільки про проблемно-змістові аспекти культурологічного знання, але і про рівні його організації, структури [4, с. 23].

Основний висновок, зроблений спеціалістами у зв'язку з розвитком культурології у 90-ті роки, полягає в тому, що у вітчизняній освітній практиці склався стійкий комплекс уявлень, які дозволяють трактувати культурологію в сучасному ключі. Про це свідчили структурні складові знань про культуру, задіяні в навчальній літературі, що відзначали О. Фліер, Г. Зверєва, В. Жукоцький, К. Акоюн, Г. Аванесова.

Оглянемо стан розвитку культурології як науково-освітнього напрямку, починаючи з 2000 року, назвавши це „новим етапом”, „третьою хвилею” і маючи на увазі, що він є органічним продовженням двох попередніх „етапів 90-х”. На цей момент склалися наукові школи, що зайняті розробкою підручників, які формують дидактичні концепції навчального курсу, жваво продовжує йти процес розробки одноосібних авторських та колективних підручників, навчальних посібників. Ми будемо здійснювати аналіз на основі характеристик підручників і навчальних посібників, хрестоматій як базового масиву навчальної літератури, не вдаючись до розгляду інших видів навчально-методичної літератури.

Університетська гуманітарна культурологія представлена протягом свого існування в декількох іпостасях, що знайшло своє відображення в назвах підручників: теорія і історія культури, історія культури, художня культура, культурологія (зазначимо, що під такою назвою підручника в сучасному варіанті може бути представлена і теорія, і історія, і художня культура, ця назва стала універсальною, проте і малоінформативною відносно підходу до структурно-проблемного ракурсу змісту підручника).

Щодо підручників з назвою „Культурологія”. З початку включення до навчальних планів університетів курсу „Культурологія” підручники з вищезначеними назвами пройшли недовгий, але інтенсивний шлях розвитку. Ми вдалися до процедури підрахування кількості підручників та навчаль-

них посібників для ВНЗ, що представляють науки про культуру з 1990 р. до 2006 р.

Аналіз ми здійснили за такими параметрами. Підручники видані в Україні: а) з 1990–1999 рр. б) 2000–2006 рр., порічно. Підручники видані в Російській Федерації: а) 1990–1999 рр; б) 2000–2006 рр. Вочевидь, що існує єдиний освітній простір і підручники, видані в Російській Федерації широко використовувалися та й використовуються сьогодні в навчальному процесі університетів України, хоч результати нашого аналізу доводять, що питома вага українських підручників за період 2000–2007 рр. різко збільшилася, а їх якість значно підвищилася. У наш список увійшли і незначна кількість підручників Білорусі. Взагалі ми нарахували близько 200 підручників, що представляють науки про культуру, виданих з 1990 по 2006 р.

Аналіз показав, що склалися наукові школи, які займаються розробкою підручників для ВНЗ, що презентують науки про культуру. Такі центри склалися в Києві на чолі з О. Бичко, Л. Левчук, Ю. Легеньким, В. Лобасом, М. Заковичем, І. Зязюном, О. Семашко, О. Шевнюк, О. Щолоковою, Н. Миропольською, Л. Масол; у Харкові – на чолі з І. Цехмістром, В. Шейком; у Львові під керівництвом А. Яртися, С. Шендрика, В. Пічі, С. Черепанової та ін. У Москві склалося декілька наукових шкіл, що випрацьовують дидактичний образ культурологічного знання для представлення в гуманітарному просторі університетської освіти, найвизначніші з них під керівництвом Н. Багдасар'ян, О. Радугіна, П. Гуревича, В. Розіна, О. Фліера; у Ростові-на-Дону – під керівництвом Г. Драча, Л. Столяренка; у Санкт-Петербурзі – під керівництвом М. Кагана, О. Карміна; у Мінську – під керівництвом І. Ляваша, А. Неверова, у Волгограді – під керівництвом А. Пігалєва.

У перерахованих центрах склалося по декілька концепцій навчального курсу, підходів до його дидактичної інтерпретації. Виходить і велика кількість авторських посібників. Підручники, що готуються науковими центрами перевидаються неодноразово і мають вид різних за жанром навчальних видань: курси лекцій; відповіді на питання до іспитів, посібники для самостійної роботи, тощо. У посібниках містяться крім тексту лекцій словники основних понять, контрольні запитання, тестові та творчі завдання, хрестоматії. У зв'язку з процесами євроінтеграції та орієнтацією на збільшення частки самостійної підготовки, переходом до модульно-рейтингової системи організації навчального процесу багато з підручників фактично стали навчально-методичним комплексом і містять в одному томі й курс лекцій, і хрестоматію, і питання до заліку й екзамену; і тести, і тематику рефератів, і розширені списки літератури.

Класифікація підручників здійснювалась нами за низкою ознак. Зокрема, в контексті логіки нашого дослідження ми виділили наступні підстави для класифікації:

1. За підходами до аналізу культури (за типами парадигмально-концептуальної побудови). Згідно цього критерію ми виділили типи підручників: філософські; історичні; художні та мішані (лінійні та нелінійні).

2. За вирішенням проблеми співвідношення історичних та локальних типів культур.

У цьому контексті найважливішою є проблема варіантів представленості національної культури, та культур національних меншин, оскільки саме це є передумовою вирішення проблем полікультурного виховання в полі етнічному середовищі. Згідно даної підстави можна виділити підручники з контекстним та виокремленим представленням національної культури; характеристикою домінування культур різних народів за принципами „від близького до далекого” чи «від далекого до близького».

3. За „широтою” та „звуженістю” проблемно-тематичних полів. У контексті нашого дослідження це означає два варіанти підходів: чи представлена духовна культура в „повноті” всіх підсистем (філософія, право, мораль, релігія, наука, мистецтво тощо), тобто „широко”; чи представлена духовна культура „звужено” – тільки через підсистеми: наука, освіта.

Наше дослідження показує, що культурологія як навчальний курс за півтора десятиріччя його існування в освітньому університетському просторі зазнала значних змін і отримала „новий вигляд”, сформувала нове розуміння специфіки навчального предмету, цілей і завдань культурологічної освіти в нових соціокультурних умовах. На наш погляд, вектор змін має наступні тенденції: від фундаментального – до прикладного; від теоретичного – до художнього; від концептуально-методологічного – до елементарно-просвітницького; від філософського – до історико-фактологічного.

Означені зміни, на наш погляд, обумовлені наступними факторами: а) представленістю в соціогуманітарній частині навчальних планів університетів автономних навчальних дисциплін, що презентують різні складові духовної культури (зокрема, філософія); б) тенденцією до зниження загальнокультурного рівня молоді в умовах домінування медіа як носія „сучасного пласта культури” та необхідності підвищити гуманітарну ерудованість на основі посилення вивчення класичного здобутку, зокрема в галузі художньої культури. Гуманітарна культурологічна підготовка має за мету підвищення загальної культури, соціокультурної компетентності.

Поліконцептуальність курсу призводить до того, що підручники та навчальні посібники з культурологічних курсів, що представляють проект змісту навчальної дисципліни, продовжують розроблятися як науковими школами так і окремими авторами

Аналіз проблемно-змістових аспектів академічного культурологічного знання, рівнів його організації та структури через віддзеркалення в підручниках та навчальних посібниках для вищої школи, дозволяє відслідкувати еволюцію процесу визначення предмету культурології як навчального курсу

Таким чином, ми дослідили як змінюється дидактична інтерпретація культурологічного знання в підручниках та посібниках для вищих навчальних закладів.

Подальшого дослідження потребує проблема обґрунтування теорети-

ко-методологічних засад відбору та методики вивчення художнього твору в межах гуманітарного культурологічного знання.

#### Література

1. **Аванесова Г.А.** О некоторых результатах развития культурологии как образовательной дисциплины в высшей школе // Наука о культуре: Итоги и перспективы: Науч.-информ. сб. – Вып. 4. – М., 2003. – С. 3—10.
2. **Ванюшкина Л.,** Копылов Л. Какой учебник нужен курсу МХК? // Искусство в shk. – 2005. – №2. – С.11 – 15.
3. **Дубовицкая Т.Д.** Контекст и содержание педагогического образования и их дидактическая интерпретация // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 34 – 38.
4. **Дынич В.И.** Культуровоспроизводящая модель образования: от теории к практике // Наука и образование на пороге XXI тысячелетия: Тез. докл. Междунар. конгресса: В 2 кн. – Кн. 2 – Мн., 2000. – С. 168 – 169.
5. **Марусинець М.М.** Методологічні аспекти вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр./ Редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 39. – С. 248–253.
6. **Околелов О.П.** Дидактическая специфика современного вузовского учебника // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.20 – 25.
7. **Олешков М.Ю.** Содержание образования: проблемы формирования и проектирования // Педагогика. – 2004. – № 6. – С.31–39.
8. **Онкович Г., Донець З.** Культурологія чи історія культури? („Історія української та зарубіжної культури”: блочно-модульне викладання) // Вища освіта України. – 2001. – № 2.
9. **Онкович Г.** Гуманітарна освіта потребує осучаснення? // Вища освіта України. – 2005. – №4.
10. **Орлов А.А.** Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 48 – 56.

УДК 371.32

**А. О. Вітченко**

### **МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ СВІТОВОЇ ДРАМАТУРГІЇ**

*Головна мета вивчення драматичного твору в школі – це засвоєння двоєдності його художньої природи: літературної і театральної, що сприятиме вихованню вдумливого читача і кваліфікованого глядача.*

*Л. Мірошніченко*

Пріоритетним завданням шкільної літературної освіти в Україні визнається створення належних умов для „розвитку естетичних смаків учнів, розу-



міння ними специфіки художньої літератури як виду мистецтва...” [1, с. 56]. Особливої уваги при цьому заслуговує процес викладання драматургії, методичне забезпечення якого має відповідати міжвидовій природі драми, сприяти збагаченню глядацького досвіду і театральньо-творчих здібностей школярів.

У сучасній методичній науці принцип міжмистецького підходу до вивчення драматичних творів застосовується під час розв’язання важливих проблем шкільного курсу зарубіжної літератури: визначення мети, змісту, основних етапів сучасного уроку зі світової драматургії (Л. Мірошниченко); розкриття специфіки читання п’єси і застосування відповідних прийомів, видів і форм організації читацької діяльності старшокласників (О. Ісаєва); використання наочних засобів навчання в роботі з текстом драматичного твору (Т. Матюшкіна), під час засвоєння елементів теорії драматичного мистецтва (О. Ніколенко, В. Мацапура); з’ясування місця і ролі театральних тлумачень драматургічної класики в активізації читацького сприйняття (В. Маранцман, О. Михайлова, О. Орлова); дослідження особливостей порівняльного вивчення творів світової і вітчизняної драматургії (А. Градовський, К. Нартов), читання й аналізу драматичних творів на факультативних заняттях (М. Качурін, Д. Мотольська). Разом з тим поза увагою залишаються методичні підходи до тлумачення драми, організації шкільного інтерпретаційного процесу із збереженням його особистісної і розвивальної спрямованості, що обумовлює актуальність даної розвідки, її теоретичне і практичне значення.

Мета статті – розкрити специфіку інтерпретації творів світової драматургії у школі, визначити методичні підходи до організації шкільного інтерпретаційного процесу під час осягнення драми як явища словесного і театрального мистецтва.

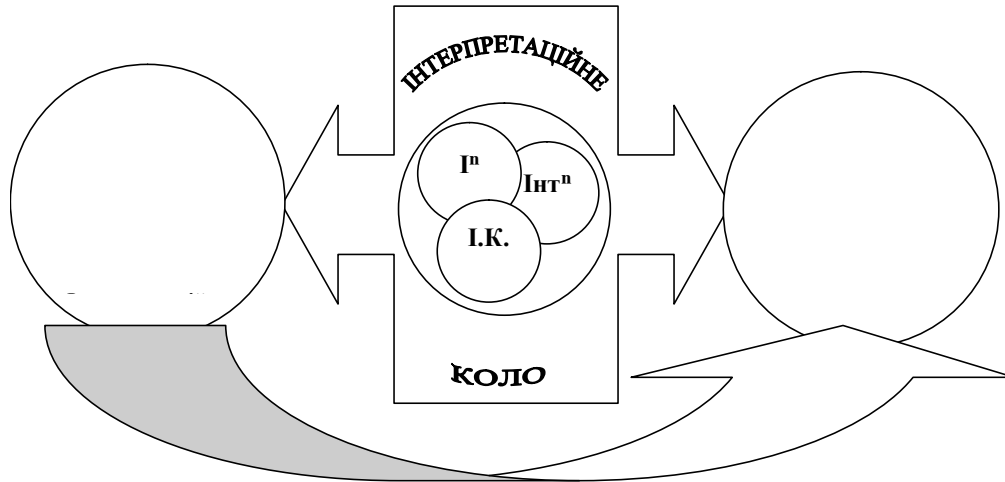
У визначенні методології інтерпретаційного процесу спираємося на праці М. Бахтіна, В. Біблера, Ю. Борєва, Г.-Г. Гадамера, О. Левідова, М. Наумана, О. Потєбні. Розкриттю специфіки тлумачення драматичних творів сприяють дослідження Е. Бентлі, В. Блока, Д. Гачева, М. Гуляєва, У. Еко, М. Кагана, А. Карягіна, Б. Костелянца, Ю. Лотмана, П. Паві, Г. Поспелова, В. Сахновського-Панкеєва, В. Халізева, Р. Ді Янні. Так, У. Еко у своїй статті „Надітерпретація текстів” зазначає, що історія проблеми інтерпретації пов’язана з тривалою дискусією навколо питання про те, що слід вважати основною метою інтерпретаційного процесу: „...Виявлення того, що автор мав намір розповісти, чи також виявлення того, що текст промовляє незалежно від інтенції автора” [3, с. 561]. Якщо відомий італійський дослідник розглядає інтерпретацію як „стимул розвитку розумових здібностей та сприйнятливості”, залишаючи за текстом провідну роль в окресленні інтерпретаційної перспективи, то його французький колега П. Паві зосереджується на питаннях художньо-творчого тлумачення драми. Автор „Словника театру” на-

голошує, що з часів поширення ідей про самодостатність сценічних постановок і необхідність звільнення від „сліпого підкорення всемогутньому тексту в його єдиному значенні” інтерпретацію вже не розглядають як вторинне явище. Саме цим пояснюється позиція П. Паві щодо варіативності й різноманітності тлумачень, співтворчості виконавців і глядачів у сценічному прочитанні твору. „Інтерпретація допускає різноманітні конкретизації й усілякі прочитання одного й того ж самого твору, – стверджує науковець, – вона передбачає оцінювати продуктивну роботу глядача по творчому сприйняттю..., ставленню до вистави...” [5, 124].

Зарубіжні і вітчизняні філологи сходяться на думці, що основне завдання інтерпретації полягає в тому, щоб зрозуміти, як твориться значення й форма літературних явищ, досягти зміст твору, його підтекст і контекст. Очевидним недоліком філологічної теорії інтерпретації вважаємо її однобічність у визначенні пріоритетів наукового дослідження інтерпретаційного процесу. Якщо представники рецептивної естетики (В. Ізер, Г. Яусс) актуалізували проблему ціннісного співвідношення „читач-текст” і довели важливість естетичної функції читача, то питання про роль і місце інтерпретатора в осучасненні мистецького твору, про спрямованість інтерпретаційного процесу, співвідношення його складових (інтерпретатор – інтерпретанта – інтерпретаційний контекст) залишаються поза увагою дослідників.

Актуалізуючи визначені питання для сучасної методичної науки й шкільної практики викладання, виходимо з методологічної настанови виховувати компетентного читача (глядача, виконавця), здатного тлумачити драму в різних видах художньо-творчої діяльності, розробляти на основі прочитаного власні інтерпретаційні версії. Вирішення порушеної проблеми потребує чіткого уявлення про структуру та спрямованість цього процесу, характер інтерпретаційних зв'язків, механізми пошуку нових тлумачень, що наочно відображено в рис. 1.

Суб'єктом інтерпретаційного процесу виступає інтерпретатор (In), якому належить провідна роль у тлумаченні мистецького твору. Перебуваючи в різних позиціях – читацькій, глядацькій, виконавській, інтерпретатор прагне досягнути текст (інтерпретанту – Intn) в усій його різноманітності й багатомірності, для чого занурюється у відповідний контекст (I.K.), взаємодіє з опосередкованими (письменник, режисер, актор) і безпосередніми (інші читачі, глядачі) учасниками інтерпретаційного діалогу. У результаті чітко окреслюється інтерпретаційне коло, у якому герменевтична традиція збагачується новими культурно-історичними реаліями й смислами, а закріплене в попередньому досвіді тлумачення (інтерпретаційна константа) трансформується в осучаснену версію (інтерпретаційну змінну).



*Рис. 1. Схема інтерпретаційного процесу*

Інтерпретаційний процес розпочинається тоді, коли читач вступає у взаємодію з авторським текстом і, долаючи труднощі в розумінні прочитаного, намагається деталізувати або реконструювати драматичний текст, поглибити образні характеристики, мотивувати дії та вчинки персонажів. Перший сплеск інтерпретаційної реакції спостерігається під час читання п'єси, коли початкове уявлення про події (дійових осіб) у творі уточнюється шляхом відтворення сюжетних і позасюжетних елементів. На цьому етапі розробляється мовленнєвий портрет дійової особи (читання „в особах” і „за ролями”), відпрацьовуються словесно-художні засоби зображення (коментування прийомів артикуляційної, інтонаційної, тембрової характеристики). Спостерігаючи за динамікою розвитку драматичного образу, читач навчається вибирати виконавські прийоми його словесної інтерпретації, обґрунтовувати власні рішення текстом п'єси.

Значного імпульсу інтерпретаційній діяльності надає аналіз твору, під час якого на основі текстуальних і позатекстових матеріалів, різноманітних тлумачень (літературознавчих, критичних, мистецьких) поглиблюються читачькі уявлення й оцінки, оновлюються попередні трактування, формуються вміння синтезувати словесні і невербальні прийоми характеристики драматичних образів.

На завершальному етапі відбувається творча інтерпретація п'єси, що інтегрує читачькі знання, глядацький досвід і сценічно-ігрові уміння в процесі розробки школярами власних інтерпретаційних версій. Вивчення інтерпретаційного контексту значно збагачує виконавські пошуки учня-інтерпретатора, які у свою чергу дозволяють перевірити трактування на відповідність законам сценічного мистецтва, відпрацювати прийоми їх творчого втілення. Останнє потребує не лише вчитування в драматичний текст, занурення в театральний контекст, але й легкості виникнення творчого задуму, його реалізації в індивідуальних інтерпретаційних рішеннях і виконавських прийомах.

Дослідження порушеної проблеми передбачає визначення й розмежування видів інтерпретації, розробку відповідних критеріїв тлумачення драматичних творів. Спираючись на класифікації методистів Г. Беленького [2, с. 28] і В. Маранцмана [3, с. 22], виділяємо такі види інтерпретації: літературознавча, критична, мистецька, читацька. Оскільки основною метою літературної освіти у школі вважається підготовка компетентного читача, то провідним видом тлумачення програмових творів на уроках літератури має бути читацька інтерпретація, що відзначається синтетичним характером і включає елементи літературознавчої, критичної і мистецької інтерпретації. Якщо підґрунтям наукового підходу до тлумачення мистецьких явищ виступають концептуальність, об'єктивність, цілісність і завершеність, то читацька інтерпретація допускає виявлення суб'єктивного ставлення до прочитаного твору, осягнення художнього тексту через актуалізацію власного естетичного досвіду, особистісне освоєння мистецького явища у виконавській діяльності. Визначальним критерієм успішності літературознавчої, критичної, мистецької інтерпретації завжди виступає міра осягнення змісту і форми художнього твору, тоді як для читацької інтерпретації пріоритетного значення набувають критерії самопізнання, самореалізації, діалогічності особистісного спілкування з мистецтвом, здатності до художньо-творчої комунікації.

В умовах шкільного навчання інтерпретаційний процес набуває деяких специфічних ознак, а саме:

- підвищується значення „суб'єкт-суб'єктної” взаємодії, адже й засвоєння інтерпретаційного досвіду, і опанування засобів словесно-художнього тлумачення відбуваються в ході особистісної комунікації;
- посилюється роль емоційного чинника в інтерпретації твору;
- активізується індивідуальний виконавський пошук (втілення інтерпретаційних версій у різноманітних видах творчої діяльності).

На характер шкільного інтерпретаційного процесу впливають як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники, у тому числі особливості тексту, що витлумачується. Автор звичайного тексту-повідомлення, як правило, зосереджується на змісті й обсязі інформації, текстова структура його словесного творення відзначається фактологічною насиченістю, тяжінням до максимально повного й точного викладу матеріалу. Функції художнього тексту значно перевершують прагматичні завдання, оскільки письменник розраховує на діалог і співтворчість із читачем, на його активну участь в „оживленні” знакової системи твору. Щоб зацікавити потенційних учасників такого діалогу, митець свідомо залишає у тексті різноманітні недомовленості (так звані „лакуни”), які провокують читача на домислення, домальовування, добудовування незавершених елементів твору. Широкі можливості для цього надає драматичний текст з його еліптичністю, зосередженістю на підтексті, синестетичністю, яка передбачає взаємодоповнюваність словесних і невербальних засобів зображення. Звідси витікає, що шкільний інтерпретаційний процес необхідно спрямувати на підготовку компетентного читача (глядача й виконавця), здатного долати труднощі у сприйнятті й розумінні драматичного твору за допомогою відповідних знань, глядацького досвіду й сценічно-виконавської техніки.

Успішність тлумачення драми залежить від системної організації шкільного інтерпретаційного процесу та реалізації таких передумов:

1) засвоєння необхідних знань з історії, теорії і критики драматичного мистецтва, чітке уявлення про міжмистецькі зв'язки (література – драматургія – театр);

2) обізнаність щодо класичних і сучасних спроб сценічного прочитання творів зарубіжних драматургів;

3) наявність читацького і глядацького досвіду, прагнення до постійного його збагачення шляхом самостійного читання п'єс, перегляду вистав;

4) активна участь у художньо-творчій комунікації, налагодження особистісних контактів із драматургами, театральними діячами, критиками, досвідченими глядачами тощо;

5) володіння прийомами виконавського (словесно-художнього, сценічно-ігрового) тлумачення драматичного твору.

Оскільки шкільний інтерпретаційний процес характеризується своєю розвивальністю та особистісною спрямованістю, то його метою і кінцевим результатом має стати певний рівень інтерпретаційної компетенції учня. Тому перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язуємо із розробкою технології формування інтерпретаційної компетенції старшокласників засобами драматичного мистецтва.

#### Література

1. **Волошина Н.Й., Сімакова Л.А., Фасоля А.М., Шевченко З.О.** Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі // Всесвітня літ. в середніх нав. закладах України. – 2004. – № 5. – С. 56 – 57.
2. **Беленький Г.И.** „Информпробежка” или изучение? // Литература в школе. – 2003. – №9. – С.26 – 29.
3. **Еко У.** Надінтерпретація текстів // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття / За ред. М. Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Л., 2001. – С. 549 – 563.
4. **Маранцман В.Г.** Цели и структура курса литературы в школе // Литература в шк. – 2003. – № 4. – С.21 – 24.
5. **Пави П.** Словарь театра: Пер. с фр. / Под ред. К. Разлогова. – М., 1991.

УДК 378.035.6

**А. О. Кучерявий**

### **ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА МОЖЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТА ВНЗ УКРАЇНИ**

Підготовка фахівця у вищому навчальному закладі, яка регулюється державними вимогами, торкається різних сфер його особистості. Насамперед це стосується практичної сторони підготовки – освітньо-кваліфікаційних

характеристик, що за задумом ініціаторів Болонського процесу мають бути близькими за змістом у будь-якій країні Європи та не матимуть ознак належності до певної нації. У той же час у ході навчання відбувається всебічне становлення особистості, набуває фундаментального обсягу її досвід свідомої поведінки в соціальному та національному середовищах, що вимагає від державних установ особливої уваги. Адже випускник вищого навчального закладу має акумулювати та розповсюджувати досягнення національної культури, будувати свій життєвий шлях з метою продовження надбань української інтелігенції, та від його національної зрілості залежатиме зміст прийнятих ним рішень у багатьох сферах життєдіяльності. Особливо це стосується тих навчальних закладів, де відбувається підготовка фахівців для правоохоронних структур, випускники яких забезпечуватимуть захист державності, національних багатств та здобутків українського народу. Таким чином, проблема щодо вивчення стану та перспектив стимулювання розвитку національної свідомості курсантів вищих навчальних закладів МВС України є актуальною.

Завдання професійної підготовки майбутніх правоохоронців були предметом теоретичного аналізу В. Андросюк, А. Лігоцького, В. Пліско, В. Синьова, Г. Яворської та ін. У більшості публікацій цих науковців розглядається і аспект стимулювання розвитку національної свідомості курсантів у ВНЗ України. Зокрема, обґрунтовано сутність поняття „національна свідомість”, фактори впливу на процес її формування, показані основні цілі та шляхи стимулювання розвитку національної свідомості й самосвідомості особистості курсанта. Проте слід констатувати недостатню теоретичну й практичну розробку зазначеної проблеми: а) не обґрунтовані принципи стимулювання розвитку національної свідомості майбутніх правоохоронців; б) немає класифікації методів організації та стимулювання фахової підготовки курсантів в аспекті забезпечення процесу оволодіння ними національними цінностями; в) чітко не визначені оптимальні педагогічні умови розвитку національної свідомості курсантів; г) не в повному обсязі окреслений зміст педагогічної роботи у ВНЗ системи МВС України, адекватний розв’язанню проблеми стимулювання розвитку національної свідомості особистості майбутнього правоохоронця; г) не всебічно обґрунтовані критерії оцінювання сформованості в курсантів рівнів національної свідомості.

Мета статті: 1. Узагальнити точки зору науковців на природу національної свідомості, з’ясувавши відмінність понять „національна ідентичність” та „національна свідомість”. 2. З’ясувати фактори впливу на процес формування національної свідомості особистості та критерії оцінювання рівнів її сформованості. 3. За результатами аналізу досвіду формування національної свідомості у студентів ВНЗ Донбасу, визначити основні форми і засоби стимулювання розвитку національної свідомості в майбутніх фахівців. 4. Розкрити зміст діяльності науково-педагогічного колективу закладів освіти МВС України, спрямованого на стимулювання розвитку національної свідомості особистості курсанта; визначити можливості щодо формування національ-

ної свідомості курсантів ВНЗ МВС України на прикладі здійснення навчально-виховної роботи у Донецькому юридичному інституті Луганського державного університету внутрішніх справ. 5. Визначити основні напрями та можливості удосконалення процесу формування національної свідомості особистості курсанта ВНЗ МВС України.

Природа національної свідомості є предметом вивчення та дискусій багатьох учених, зокрема вчених-педагогів, у тому числі, В. Борисова, С. Борисової, О. Литвинова та ін. Цілком природно, що більшість учених починає розгляд цього поняття з вивчення поняття „національна ідентичність”. Глибоке та ґрунтовне дослідження еволюції цих термінів у різних галузях наукового пізнання, їх сучасного тлумачення ми знаходимо в праці В. Борисова [1].

За В. Борисовим, національна ідентичність – це співвіднесення „Я” із нацією, спосіб організації для даного індивіда його уявлень про себе і про націю, до якої він себе зараховує. Цілком слушно зазначено, що шляхами, якими людина крокує до самоідентифікування, є категоризація – включення себе до тієї чи іншої категорії (ідентифікація) – та національна ідентичність, як повне національне ототожнення індивіда.

У даній роботі ґрунтовно доведено, що національна ідентичність визначає явище та зміст національної свідомості індивідуума. Визначення феномену національної свідомості протягом сторіч філософами, істориками, політологами, соціологами, психологами та іншими вченими багатьох країн світу не було однозначним. Однак його сучасне тлумачення, на думку В. Борисова, свідчить про те, що національна свідомість є інтегрованим поняттям, яке уособлює систему наступних компонентів:

1. Усвідомлення особливостей національної культури своєї нації (самоназви, походження й історичного минулого членів нації, території, яка вважається Батьківщиною, мови, культури, економіки, що представляють елементи різних сфер чи підсистем національної культури).

2. Усвідомлення психологічних особливостей своєї нації (національний характер, національний темперамент, етнопонаціональна спрямованість (моральні переконання, ціннісні орієнтації, погляди, ідеали і т.п.), специфічні для етносу здатності). Зокрема, щодо психології українця зазначено, що за описом І. Матюші: „Це психологія працелюбного, заощадливого господаря, розумного й умілого хлібороба, кмітливого й творчого винахідника, мужнього захисника прав і свобод особистості, державної незалежності Батьківщини – України”. Автор дослідження також посилається на роботи В. Яніва, в якій наведені більшість якостей з „релігійної постави”, яка обумовлює антеїзм (тісний зв’язок українця з землею та природою), інтровертованість, глибоку співчутливість, не войовничість і в той же час пристрасну не опановану реакцію (гайдамачина, опришки). У той же час автор зазначає, що в українців „поруч із помстою і навіть ідеалом помсти – іде зразу ж таки ідея християнського всепрощення”.

3. Усвідомлення тотожності зі своєю нацією, що передбачає національ-

ну ідентичність особистості (під національною ідентичністю розуміється загальна система уявлень про складові національного світу, що інтегрують індивіда з національною спільнотою; визначено три типи ідентичності: націоцентрична (орієнтація особистості тільки на одну національну спільноту), поліетнічна (рівноцінне ставлення до декількох етносів, знання чи бажання знати кілька мов, бажання одночасно перебувати в двох чи декількох культурних середовищах) і транснаціональна – особистість, не зараховуючи себе до жодної нації, відносить себе до всього людства, виходячи на надетнічний та наднаціональний рівень уявлення про своє „Я”).

4. Усвідомлення власних психологічних особливостей (передбачає перенос людиною психологічних властивостей нації безпосередньо на себе та призводить до усвідомлення ступеня присутності, виразності прояву й розвитку їх у самої людини. Однією з таких властивостей є національна гідність).

5. Усвідомлення себе суб'єктом своєї національної спільноти. Процес усвідомлення себе суб'єктом в національному аспекті передбачає об'єктивний і суб'єктивний зв'язок індивідуума зі своєю національною спільнотою. Об'єктивний зв'язок полягає в соціальній залежності людини від суспільства, а суб'єктивний – передбачає психологічну прихильність особистості до умов життєдіяльності своєї нації. Усвідомлення себе як представника певної національної спільноти тісно пов'язане з емпатією, формами якої є співпереживання та співчуття. Треба погодитись з цим науковцем, що умовою формування національної визначеності є опанування людиною системою національних цінностей, орієнтовним змістом якої може бути:

- абсолютні цінності: віра, надія, любов, сумління, чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, досконалість, мудрість, благородство;
- національні цінності: історична пам'ять, українська ідея, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, почуття національної гідності, любов до рідної культури, українська мова, пошана до національних символів, самопожертва в боротьбі за свободу нації, толерантне ставлення до інших націй, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи, почуття гумору, любов до праці.

Також мають місце громадянські, сімейні та особисті цінності.

6. Соціально-моральна самооцінка національного, що є свого роду самоставленням на основі переживань, що виникають у ході генезису національної самосвідомості на різних етапах її становлення.

За результатами наукового дослідження С. Борисової [2], визначено критерії оцінювання рівнів сформованості національної свідомості та фактори впливу на процес формування національної самосвідомості (у цій праці терміни свідомість та самосвідомість використовуються як дуже близькі за сутністю). Зокрема згаданими критеріями є цілісність культурних знань, усвідомлення національної приналежності, поважне ставлення до культури, відповідальність за реалізацію національних інтересів, практична участь у розвитку культури, адекватність культуротворчій діяльності.

Узагальнюючі фактори впливу на процес формування національної са-



мосвідомості, провідними з них С. Борисова слушно визначає такі: 1) науково-світоглядний, що впливає на розвиток національної свідомості особистості в процесі вивчення нею історії країни, спеціальної літератури тощо; 2) художньо-мистецький, вектор впливу якого на національну свідомість і самосвідомість пов'язаний з ознайомленням особистості з різними видами художньої творчості тощо; 3) побутово-інформаційний, що стимулює розвиток свідомості та самосвідомості особистості через певний життєвий устрій, способи спілкування.

З нашої точки зору, перелічені фактори не можна вважати оптимальними. По-перше, авторкою не враховані фактори, що забезпечують поворот національної свідомості особистості на самосвідомість. По-друге, нею не актуалізовано фактор професійної відповідності національній ідентичності, який у багатьох випадках постає окремо від побутово-інформаційного, а тим більше від інших факторів. До таких професій, що за своїм змістом передбачають високий рівень сформованості національної свідомості у відповідного фахівця, ми в першу чергу маємо віднести військові та правозахисні, духовно-мистецькі, дипломатичні, педагогічні тощо.

Джерелом народження концептуального бачення щодо стимулювання розвитку національної свідомості майбутнього фахівця є результати аналізу відповідного досвіду у ВНЗ України.

У більшості ВНЗ України стимулювання розвитку національної свідомості починається з проектування змісту вищої освіти. Насамперед йдеться про розробку навчальних планів і програм. Так, наприклад, цим питанням приділяється велика увага на загальнотехнічному факультеті Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, у Глухівському державному педагогічному інституті ім. С.М. Сергєєва-Ценського, Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка, Донецькому національному університеті, Краматорському економіко-гуманітарному інституті та ін.

У цих та інших ВНЗ України студентам пропонують спецкурс „Національна самосвідомість як загальнолюдська цінність”. Як правило, відповідний розділ програм „Національна свідомість” містить підрозділи „Сутність національної самосвідомості”, „Формування позитивних стереотипів”, „Ознайомлення з національною ідеєю українського державотворення”, „Усвідомлення багатства народних традицій та звичаїв і краси, мелодійності української мови”, „Усвідомлення людиною своєї етнічної ідентичності, національної належності”. Оволодіння студентами національними цінностями здійснюється не тільки в процесі лекцій, практичних занять, але й під час їх зустрічі з представниками суспільно-політичних рухів, організації творчих вечорів, конференцій, конкурсів за проблемами розвитку національної культури. Особливо слід сказати про позитивний досвід формування національної свідомості у студентів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка засобами музичного мистецтва й культиву-

вання української пісні. Добре зарекомендував у Східній Україні народний фольклорний ансамбль Донецького національного університету „Дивина”. Цей перелік позитивної практики формування національної свідомості в студентів ВНЗ України можна й продовжити. Однак розв’язання цього завдання саме у ВНЗ системи МВС України вимагає спеціального наукового осмислення і практичної реалізації розробленої моделі й програми.

Таким чином, в Україні існує практика формування національної свідомості в студентів вищих навчальних закладів, що приносить свої позитивні результати.

Сьогоднішня структура підготовки правоохоронців уже містить певні можливості для формування національної свідомості курсантів. Так, зокрема, робочими навчальними планами передбачено вивчення низки культурологічних навчальних дисциплін, та дисциплін, що висвітлюють питання української державності. До них можна віднести історію України, культурологію, історію держави та права України тощо. Відома зацікавленість Міністерства внутрішніх справ у впровадженні навчального курсу з історії українського козацтва.

Іншими засобами формування національної свідомості у курсантів є їх залучення до участі в конкурсах та заходах, присвячених творчості видатних вітчизняних діячів літератури та мистецтва, рідному краю. Значну роль в організації подібної роботи з курсантами в Донецькому юридичному інституті відіграє кафедра українознавства.

Майбутніх правоохоронців залучають до культурної спадщини України й працівники бібліотеки, які систематично влаштовують виставки, присвячені творчості українських літераторів.

Певна діяльність здійснюється також відділом роботи з персоналом та офіцерами факультетів інституту. Курсанти залучаються працівниками інституту до заходів, що є традиційними для українських правозахисників. Йдеться передусім про вшанування пам’яті загиблих працівників міліції, відзначення державних та традиційних християнських свят, відвідування театру, виставок тощо.

Дуже суттєве значення мають заходи, під час яких курсантів залучають до охорони громадського порядку, особливо до забезпечення безпеки громадян на виборчих дільницях під час виборів Президента України або народних депутатів, адже в цей час юні міліціонери мають в першу чергу виявити відповідальність за усунення перешкод здійсненню народного вибору, реалізувати відчуття пошани до громадян України.

Але в роботі різних підрозділів інституту у плані розвитку національної свідомості курсантів можна виділити й певні недоліки. Найбільший з них: не здійснюється діагностика рівнів сформованості національної свідомості правоохоронців.

Також до недоліків можна віднести розрізненість зусиль різних підрозділів інституту та відсутність координатора такої роботи.

Окремим недоліком відповідної діяльності роботи треба вважати

відсутність створення умов для формування самосвідомості молодих правоохоронців. Адже курсанти, що залучаються до більшості заходів, часто густо роблять це не задумуючись, за „військовою” звичкою щодо прийняття до виконання будь-які ініціативи керівництва. У той же час гарантією ефективності проведеної виховної роботи мають стати національно орієнтовані свідомі дії курсантів. Треба планувати систему бесід офіцерів-вихователів із підлеглими, під час яких стимулюється думка курсантів про ті заходи та події, що були організовані з метою формування їх національної свідомості. Під час цих бесід курсантів слід орієнтувати на характеристику особистісного сприйняття побаченого та опис відчуттів щодо власної участі в згаданих заходах.

Певний потенціал для формування національної свідомості курсантів має центр психотренінгових технологій Донецького юридичного інституту, внесок працівників якого у формування особистості правоохоронця відомий далеко за межами України. Проте цей потенціал ще до кінця не є реалізованим. Для цього потрібно, щоб певними провідними науково-дослідними установами в сфері психології разом з фахівцями з українознавства були розроблені програми відповідних тренінгів.

Враховуючи вищезазначене, можна виділити такі напрями щодо удосконалення процесу формування національної свідомості курсантів:

1. Систематичне проведення моніторингу рівнів сформованості національної свідомості в курсантів.

2. На підставі результатів діагностичних досліджень визначення ролі кожного підрозділу інституту та заходів, що вони здійснюють у напрямі формування національної свідомості майбутніх правоохоронців.

3. Створення централізованої системи формування національної свідомості курсантів у ВНЗ, до якої слід залучити кафедри, факультети та інші його структурні підрозділи. Функції цієї системи: передбачення максимальної самостійності та створення умов для активної позиції курсантів у питаннях національної культури. Реалізація цих функцій вимагає визначення ефективних засобів формування національної свідомості.

4. Визначення потенціалу правових й інших навчальних дисциплін щодо формування національної свідомості у курсантів. Особливу увагу треба звернути при цьому на історичний розвиток законодавства окремих галузей, значення певного законодавства не стільки для покарання злочинців, скільки для захисту державності, прав та свобод в Україні, їх цінності та значущості для кожного українця.

5. Створення умов для формування національної самосвідомості курсантів: психологічних, навчально-матеріальних, кадрових, естетичних, методичних.

Є сенс запропонувати вітчизняним науковцям у сфері розробки психологічних тренінгів разом із фахівцями-українознавцями розробити нові особистісно орієнтовані програми та сценарії тренінгів національно формуючої спрямованості.

Таким чином, за результатами реалізації поставлених цілей статті, можна зробити наступні висновки:

1. В Україні існує теоретична база та певний практичний досвід щодо формування національної свідомості у осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах.

2. У системі вищої освіти МВС України закладено підстави для формування національної свідомості у курсантів та здійснюється певна робота. Однак в цій роботі існують певні недоліки, усунення яких вимагає розробки спеціальних моделей і програм.

3. Можна виділити шість напрямів щодо удосконалення процесу формування національної свідомості курсантів. Вони стосуються застосування ефективних засобів вивчення стану її розвитку у кожного з них, удосконалення самої системи виховання у курсантів національних цінностей, перегляду ролі і функцій різних кафедр у цій справі, створення необхідних і достатніх умов щодо формування національної свідомості у майбутніх правоохоронців, більш активного застосування викладачами психологічних тренінгів тощо.

#### Література

1. **Борисов В.В.** Виховання національно свідомої особистості: Метод. реком. кураторам академ. груп студ. / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; Глухів. держ. пед. ін-т ім. С.М. Сергєєва-Ценського; Краматор. екон. гуманітарн. ін-т. – К., 2000. 2. **Борисова С.В.** Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2002. 3. **Борисова С.В., Литвинов О.М.** Формування національної самосвідомості сучасної молоді як проблема педагогіки вищої школи: питання методології // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Одеса, 2002. – С. 127 – 131.

УДК 371.13.001

**С. М. Лобода**

### **ПОНЯТТЯ „ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Сьогодні в умовах кардинальних змін суспільства педагогіка як наука здобуває інші функції й наповнюється новими смислами. У сучасній освіті й педагогічній науці позначився концептуальний поворот у русло ідей, що представляють педагогіку в загальнокультурному процесі розвитку. Перехід до нової освітньої парадигми, домінуючим чинником якої виступає культура, об'єктивно вимагає розвитку концептуальної системи поглядів, що інтег-

рують культурологічні підстави інноваційних механізмів історичного процесу розвитку педагогічної думки. Розуміння професійної діяльності педагога як культурної діяльності, культурної ідентифікації й особистісної самодетермінації актуалізує коло проблем, найважливішою з яких є проблема педагогічної творчості вчителя, оскільки досягнення сучасних цілей освіти пов'язане зі здатністю вчителя здійснювати культуротворчу, людинознавчу функції тощо.

Культура в сучасному суспільстві розглядається як домінуючий чинник у побудові освітніх систем. Освіта як частина культури стає вирішальним чинником знаходження й розвитку власне людських якостей, людського образу. Творчість більшістю дослідників найрізноманітніших наукових шкіл визнається невід'ємною сутністю людської природи (А. Бергсон, В. Біблер, І. Дубина, М. Бердяєв, Г. Башляр та ін.), а вона, у свою чергу, набуває сенсу тільки в контексті культури. Предметна діяльність повинна бути опосередкована „гідною системою координат” (В. Зінченко). Такою „системою координат” виступає культура (М. Бахтін, М. Бердяєв, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, П. Флоренський та ін.).

Культурологічний підхід у розвитку педагогічної науки передбачає визначення особистості вчителя як суб'єкта творчої діяльності, здатного до особистісної орієнтації в сучасному світі, який вміє брати участь у діалозі культур. У контексті культурологічного підходу педагогічна діяльність у найширшому значенні орієнтована не тільки на виробництво й присвоєння нових знань, цілей, цінностей, особистісних смислів, але й на розкриття сутнісних сил, діяльнісних здібностей людини, її готовності компетентно й відповідально виконувати професійні та соціальні ролі, продукувати нові ідеї й технології.

Проблема педагогічної творчості в українській педагогічній науці є широко дослідженою. Основи „педагогіки творчості” як науки знаходимо в працях К. Ушинського, Б. Грінченка, Я. Мамонтова, С. Русової, Я. Чепіги та ін. С. Сисоєва виділяє такі напрямки дослідження з педагогічної творчості на початку ХХІ століття [1, с. 90–91]:

- дослідження співвідношення поняття педагогічної творчості із супровідними ознаками, властивостями, якостями особистості (В. Лісовська, В. Крутецький, М. Поташник, Л. Степанко та ін.);
- розгляд індивідуального стилю діяльності особистості як найважливішої ознаки її творчого характеру (Є. Климов, В. Мерлін, Н. Петров, Я. Пономарьов, Г. Філонов та ін.);
- з'ясування механізму взаємозв'язку творчого мислення й педагогічної майстерності (Ю. Азаров, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Тарасевич та ін.);
- розвиток науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, Г. Щукіна та ін.);
- дослідження суб'єктивних аспектів педагогічної творчості, видів і

механізму педагогічної імпровізації (І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров та ін.);

- вивчення педагогічних умов, шляхів і засобів формування творчої позиції особистості (В. Андреев, О. Бодальов, Н. Кичук, М. Демінчук, Л. Лузіна, О. Мороз, В. Рибалко та ін.);

- створення методик виявлення й розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості (В. Моляко, П. Перепелиця, М. Смульсон, М. Холодна та ін.).

Мета статті – проаналізувати основний зміст поняття „педагогічна творчість учителя” в історичній ретроспективі з огляду на сучасні провідні наукові тенденції.

Творчість є одним з головних визначень людської суттєвості. Це розумова практична діяльність, результатом якої є побудова оригінальних неповторних цінностей і перетворення матеріального світу й духовної культури. Це діяльність людини, яка перетворює природний та соціальний світ у співвідношенні з потребами людини на основі об’єктивних законів діяльності. Саме спроможність до творчої діяльності характеризує особистість, підкреслює своєрідність її психології [2, с. 215–219].

Грунтовний аналіз тенденцій історичного розвитку дослідження творчості та численних виявів творчості на основі вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень було проведено Я. Пономарьовим [3; 4]. Учений розглядає різні спроби створення теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні, зауважує, що в Росії першими звернули увагу на питання педагогіки та психології творчості дослідники в галузі словесності, історії літератури й мистецтва.

На межі XIX та XX століть як спеціальна галузь дослідження почала складатися „наука про творчість”, що іменувалася „психологією творчості”. Психологія творчості досліджує процес, психологічний „механізм” її перебігу. Вітчизняна психологічна школа (Г. Альтшуллер, Л. Гурова, А. Єсаулов, О. Матюшкін, В. Моляко, П. Просецький, В. Семиченко, В. Рибалко та ін.) досліджувала й розробляла шляхи розвитку творчих можливостей молоді: методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методику розв’язання творчих завдань, конструювання взаємин у дослідницькому колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі гурткової роботи тощо.

Поняття „творчість” формувалося як психолого-педагогічний феномен. Творчий характер педагогічної діяльності є її найважливішою об’єктивною характеристикою. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, але й якісні характеристики. Дати адекватну оцінку змісту й організації педагогічної праці можна, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності. У 80–90-х рр. XX століття виокремилася як галузь загальної педагогіки „педагогіка творчості”. У 1989 році в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова була створена перша на теренах СРСР кафедра педагогічної творчості, яку очолила док-

тор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України С. Сисоєва. Ця подія стала потужним поштовхом до розвитку наукового напрямку з педагогічної творчості в Україні.

Нагальна потреба виділення педагогіки творчості в окрему галузь загальної педагогіки зумовлена об'єктивними процесами демократизації й гуманізації освіти, результатом яких є особистісно орієнтована спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання й виховання. Твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, сприймається сучасною педагогічною громадськістю як незаперечний факт [1; 5].

Педагогічна творчість не тотожна до поняття „педагогіка творчості”. Педагогіка творчості – це галузь загальної педагогіки, що вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей у процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно корисних та індивідуально значущих для неї видах життєдіяльності [1, с. 83]. В. Андреев наголошував на тому, що це наука про педагогічну систему двох діалектично взаємообумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності та спілкування з метою всебічного й гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і їх творчих колективів [6].

Особливості прояву педагогічної творчості визначаються структурою педагогічної діяльності й охоплюють всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну й гностичну. „Творчість педагогічна стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії й тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості” [7, с. 326].

Педагогічна творчість, перш за все, розглядається як процес вирішення педагогічних завдань в обставинах, що змінюються. „Педагогічна творчість – діяльність, спрямована на постійне розв'язання незліченного ряду навчально-виховних завдань у мінливих обставинах, під час якої педагогом виробляються й утілюються в процес спілкування з дітьми оптимальні, органічні для цієї педагогічної індивідуальності нестандартизовані педагогічні рішення (В. Кан-Калік). Пошук і знаходження нових, раніше відсутніх та неописаних методів і засобів праці – „відкриття” вчителем відомих у науці та досвіді поєднань методів, прийомів та умов їх застосування, бачення кількох варіантів вирішення однієї задачі, оновлення відомого відповідно до нових вимог (А. Маркова)” [8, с. 206]. Звертаючись до вирішення безмежної кількості типових і нестандартних завдань, педагог так само, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату згідно з вихідними даними; аналіз наявних засобів, необхідних для перевірки припущення й досягнення шуканого результату; оцінка отриманих даних; формулювання нових завдань.

У сфері особистості педагогічна творчість проявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання й побудова програми самовдосконалення: „Педагогічна творчість – це безперервний внутрішній поштовх учителя, духовно збагачуючись, передавати свої надбання дітям. Це прагнення створити нову школу, де панували б товариські стосунки між учнями й учителями, де мистецтво виховання повинно зводитися тільки до того, щоб спрямовувати й регулювати діяльність дитини. Педагогічна творчість – це духовна самовіддача. Головним плацдармом педагогічної творчості є шкільний урок...” [9, с. 8–9]. Творчість учителя – це високий ступінь його професійної діяльності, спрямованої на пошук більш досконалих методів, прийомів і засобів навчально-виховного процесу. Педагогічна творчість розуміється як мистецтво вчителя в постійному вдосконаленні навчально-виховного процесу на основі професійних знань і здібностей до цієї діяльності.

Створення нового завжди пов'язане з успішним опануванням уже існуючої бази знань. Про важливість виявлення й вивчення вже створеного досвіду для творчого педагогічного процесу писали А. Макаренко і В. Сухомлинський.

Так А. Макаренко відзначав: „Я переконався, що як би людина успішно закінчила вищий педагогічний навчальний заклад, хоч яка б вона була талановита, а якщо не вчитиметься на досвіді, ніколи не буде хорошим педагогом. Я сам навчався у старших педагогів, і в мене багато хто вчився” [10, с. 428].

В. Сухомлинський наголошував: „Запозичення педагогічного досвіду – дуже складна справа, це – творчість. (...) Чим більше ви вивчаєте й спостерігаєте досвід своїх старших колег, тим необхідніші вам спостереження, самоаналіз, самовдосконалення, самовиховання. На основі самоспостереження, самоаналізу у вас народжуватимуться власні педагогічні ідеї” [11, с. 524].

Професійні знання включають у себе не тільки результати педагогічних і психологічних досліджень, але й накопичений поколіннями досвід учительської діяльності. Інакше кажучи, це знання, засвоєні на рівні їх застосування в реальному навчально-виховному процесі. Така система загальнопедагогічних знань характеризує компетентність фахівця в певній галузі й допомагає здійснити науковий підхід до вирішення професійного завдання. Специфіку педагогічних знань характеризує їх включеність у діяльність, під час якої відбувається формування професійних умінь. Рівень практичного оволодіння сучасними науковими знаннями визначає характер діяльності педагога. Учитель, який творчо працює, аналізує факти та явища реального навчально-виховного процесу, які він спостерігає, на основі теоретичних знань, розвиває в собі наукове передбачення результатів дій: „Новизна педагогічного пошуку у своєму найвищому прояві – це створення нових педагогічних систем, відкриття невідомих закономірностей, це нові ідеї, методи, засоби” [12, с. 13].



Таким чином, педагогічна творчість – надзвичайно багатогранне поняття, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розглядається як особисті властивості й майстерність педагога, вміння й методики розв'язання педагогічних задач тощо.

У науковому дискурсі не знайшов достатнього висвітлення комунікативний бік проблеми, що складає перспективу подальших педагогічних досліджень у цьому напрямку. Творчість педагога не меншою мірою проявляється й при вирішенні комунікативних завдань, що виступають своєрідним тлом і основою педагогічної діяльності. Представлений в історії педагогічної думки досвід комунікативної творчої діяльності П. Куліша, Б. Грінченка, І. Франка, І. Огієнка, С. Русової, А. Макаренка, Г. Ващенко, В. Сухомлинського, В. Шаталова та інших потребує наукового дослідження, оскільки просте засвоєння цього досвіду породжує лише погану копію й не призводить до помітних результатів у розвитку здібності до творчості сучасного вчителя.

#### Література

1. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К., 2006.
2. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М., 1968. – Т. 4. – С. 215–219.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М., 1976.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
8. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навч. посібник для пед. ін-тів. – Суми, 1995.
9. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1992.
10. Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – К., 1954. – Т. 4. – С. 428.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 524.
12. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.

УДК 004: 378.096

**Л. І. Морська**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ „СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ” НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

На сьогодні комп'ютери застосовуються практично в усіх сферах життєдіяльності людини, й освітня галузь не є винятком. Інформатизація суспільства стосується галузі освіти не лише в якості інформаційного забезпечення навчального процесу, але й як невід'ємна частина самого процесу підготовки школярів та студентів з різних дисциплін, що не мають безпосе-

реднього відношення до інформатики. Тому підготовка в галузі інформатики та інформаційних технологій для майбутнього педагога стає не менш важливою, ніж для фахівця будь-якої іншої галузі, а процес інформатизації виходить за межі виключно інженерно-технічного й набуває соціального та гуманістичного значення.

Процес гуманізації сфери використання ІТ впливає як на гуманітарні науки, так й на ті, що безпосередньо пов'язані із цими технологіями (інформатику, електроніку тощо). У наукових дослідженнях можна зустріти інформацію про розвиток так званих гуманітарних інформатик (педагогічної, соціальної, філологічної та ін.) [1, с. 54], що, відповідно, дає підстави стверджувати про диференціацію у розвитку загальної інформатики на два напрямки: технічний, що вивчає технологію обробки інформації (з точки зору інженерії), та гуманітарний, який досліджує проблеми взаємодії людини і комп'ютера.

Отже, у зв'язку з гуманізацією інформаційної сфери діяльності людини, зокрема педагогічної діяльності вчителя, наповнення навчальних закладів комп'ютерною технікою не може забезпечити успішне (ефективне) використання ІТ у навчальному процесі, що й сповільнює інформатизацію не лише освітньої галузі, але й, внаслідок попередньої перешкоди, усього суспільства. Для успішного впровадження концепції інформатизації освіти, відзначеної в численних урядових документах [4, с. 177], потрібно, щоб не лише профільні вчителі інформатики могли працювати з наявною в розпорядженні школи комп'ютерною технікою, але й учителі-предметники, які не спеціалізуються в галузі інформатики, могли на достатньо високому рівні використовувати ІТ у навчанні учнів з метою інтенсифікації засвоєння учнями змісту відповідних предметів.

Анкетування вчителів іноземних мов Тернопільської області (усього в анкетуванні взяли участь 348 учителів) свідчить про те, що більшість учителів (89 %) попри інформованість про можливості ІТ у навчанні іноземної мови, не використовують ці технології у своїй професійній діяльності. Причини небажання використовувати ІТ у навчанні учнів вони вказують такі:

1) відсутність знань у галузі інформатики та інформаційних технологій, що приводить до провалу спроб використовувати ІТ у навчанні іноземної мови (наприклад, недоліки у роботі комп'ютерної техніки та програмного забезпечення й невміння їх усунути; відсутність знань та умінь використовувати ті програмні ресурси, що необхідні для обробки інформації для іншомовної комунікації, як письмової, так і усної тощо);

2) відсутність належних знань у галузі інформатики та ІТ, що приводить до незадовільного засвоєння змісту спеціалізованих курсів „ІТ у навчанні іноземних мов”, „ІТ у професійній діяльності вчителя іноземних мов” та ін.

Для вирішення згаданих вище проблем, пов'язаних з небажанням учителів іноземних мов використовувати ІТ у своїй професійній діяльності, необхідно у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечити належну організацію вивчення дисципліни „Сучасні інформаційні технології (СІТ)”, яку студенти факультету іноземних мов опановують під час І-го року навчання.

Метою цієї статті є обґрунтування особливостей вивчення студентами факультету іноземних мов дисципліни „СІТ” та визначення відповідних рекомендацій щодо організації вивчення змісту зазначеної вище дисципліни.

У науково-методичній літературі є низка праць, у яких досліджується проблема диференціації методик навчання інформатики на різних факультетах (О. Ковригін, Ю. Нежинська, Н. Морзе та ін.). У дисертаційному дослідженні Ю. Нежинської [5, с. 26] зазначається, що такі методики, як варіант оптимального вирішення проблеми навчання студентів гуманітарних спеціальностей у галузі інформатики та ІТ, повинні бути науково обґрунтованими, їх потрібно коректувати та впроваджувати за допомогою навчально-методичних механізмів управління педагогічним процесом.

У дослідженні О. Ковригіна доведено, що підготовлені в галузі інформатики та ІТ без врахування специфіки своєї майбутньої професійної діяльності студенти-педагоги гуманітарних спеціальностей не можуть грамотно використовувати комп’ютерну техніку у своїй педагогічній діяльності, що значно гальмує процес інформатизації освітньої сфери суспільства [1, с. 60].

Попри існування наукових праць, що висувають проблему диференціації навчання інформатики на різних факультетах педагогічних навчальних закладів, недослідженими залишаються питання про зміст навчальної програми та методичний аспект викладання інформатики на гуманітарних факультетах вищого педагогічного навчального закладу, зокрема на факультеті іноземних мов. Викладачі, що спеціалізуються у галузі інформатики та читають курс „СІТ” студентам факультету іноземних мов, не володіють методикою навчання іноземних мов і тому не можуть адекватно враховувати потреби майбутніх учителів іноземних мов в ефективному використанні ІТ у професійній діяльності. Викладачі факультету іноземних мов, навпаки, не володіють належними знаннями та вміннями в галузі ІТ. Тому вирішення зазначеної проблеми вбачаємо у розробці та формулюванні відповідних науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо організації вивчення дисципліни „СІТ” студентами факультету іноземних мов, які повинні бути враховані при розробці змісту навчальної програми з цієї дисципліни та методики її викладання з метою створення ефективної основи для подальшої підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання ІТ у професійній діяльності, зокрема для оптимального засвоєння змісту спеціалізованих курсів „ІТ у навчанні іноземних мов”, „ІТ у професійній діяльності вчителя іноземної мови”, „Комп’ютерна лінгводидактика” тощо, які студенти факультету іноземних мов вивчатимуть під час 3-го та 4-го років навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ураховуючи результати здійсненого нами дослідження щодо визначення змістового наповнення моделі спеціальної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання ІТ у професійній діяльності та основних компонентів структури інформаційної компетенції згаданого вчителя [6, с. 295], а також власний педагогічний досвід у підготовці студентів факультету іноземних мов до використання ІТ у майбутній професійній діяльності

під час читання курсу „ІТ у навчанні іноземних мов”, вважаємо за необхідне виділити такі методичні рекомендації щодо організації навчання дисципліни „СІТ”, що входить до блоку природничо-математичного циклу для усіх педагогічних спеціальностей вищого педагогічного навчального закладу, на факультеті іноземних мов:

1. Беручи до уваги специфіку методики навчання іноземних мов, що передбачає широке використання текстової інформації для формування вмінь читання та писемного мовлення, під час вивчення змісту дисципліни „СІТ” студенти факультету іноземних мов повинні досконало опанувати текстовий редактор Word.

2. Ураховуючи особливості іншомовної комунікативної діяльності, що передбачає використання іноземної мови в усному спілкуванні, студенти факультету іноземних мов повинні вміти користуватися інструментальними програмними ресурсами, що здійснюють обробку аудіо-візуальної інформації, тобто звуковими та відео редакторами з метою використання створеної звукової та відео інформації, її редагування, а також створення власної звукової та відеоінформації для навчання учнів іноземної мови. З цією метою рекомендуємо ввести в програму курсу „СІТ” вивчення таких програмних засобів як, наприклад Sound Forge (для обробки звукової інформації) Pinnacle Studio чи ArcSoft Show Biz (для обробки відеоінформації).

3. Одним із провідних принципів навчання іноземних мов вважається принцип наочності [2, с. 48], а значна частина інформації, що надходить від вчителя до учнів під час навчання іноземної мови, передається за допомогою словесних методів, зокрема пояснення з метою семантизації лексичних одиниць та функціональних особливостей граматичних явищ чи структур. Можливості інструментального програмного засобу PowerPoint, на нашу думку, найкраще забезпечують наочне використання методу пояснення під час вивчення іноземної мови. Тому, студенти факультету іноземних мов повинні на належному рівні володіти програмою PowerPoint (програмою для створення презентацій), що дозволяє демонструвати навчальний текстовий, звуковий, графічний, анімаційний та відео матеріал одночасно.

4. Ураховуючи сучасні тенденції розвитку методики навчання іноземних мов щодо особливостей тестового контролю сформованості рівня іншомовної комунікативної компетенції, вважаємо за необхідне ввести до курсу „СІТ” для студентів факультету іноземних мов навчальний матеріал, що передбачає засвоєння студентами знань про теоретичні та методичні аспекти комп’ютерного тесту з іноземної мови та формування в них відповідних умінь розробки та застосування такого тесту [3].

5. Спілкування іноземною мовою в реальних ситуаціях міжкультурної комунікації передбачає наявність співрозмовника чи партнера у спілкуванні, що завжди передбачає зворотний зв’язок під час вивчення іноземної мови. Такий зв’язок можна забезпечити за допомогою інтерактивності, яка є основою для створення різних електронних навчально-методичних матері-

алів: електронний підручник, посібник, енциклопедія, навчальна програма. Відповідно, одним із провідних компонентів інформаційної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови вважаємо сформованість теоретичних знань про принципи ефективного функціонування електронних навчально-методичних ресурсів та вмінь їх створювати. Тому, у змісті курсу „СІТ” для студентів факультету іноземних мов слід відвести належне місце проблемі розробки та створення інтерактивних навчально-методичних ресурсів з іноземних мов (підручника, посібника, енциклопедії, словника тощо).

6. Аналіз навчальних і довідкових ресурсів з іноземних мов, наявних у мережі Інтернет, свідчить про те, що більшість учителів іноземних мов світу розміщують навчально-методичну інформацію для своїх учнів на власноруч створених учительських сайтах, а також з метою презентації свого досвіду для інших учителів світу. Це забезпечує ефективність навчальної співпраці між учителем та учнем, між різними вчителями світу й створює додаткові можливості використання іноземної мови у реальному спілкуванні, тому вважаємо за необхідне до змісту курсу „СІТ” ввести опрацювання програми Microsoft Publisher, що на елементарному рівні (без особливих знань та вмінь основ програмування) дозволяє створювати електронні публікації (сайти, бюлетені тощо).

Урахування зазначених вище рекомендацій щодо організації навчання студентів факультету іноземних мов під час вивчення змісту дисципліни „СІТ” забезпечить належну основу для засвоєння змісту спеціалізованих курсів „ІТ у навчанні іноземних мов” чи „ІТ у професійній діяльності вчителя іноземної мови” і, відповідно, ефективну підготовку майбутніх учителів іноземних мов до використання ІТ у майбутній професійній діяльності.

#### Література

1. **Коврыгин А.В.** Построение курса информатики и информационных технологий для гуманитарных специальностей педагогического вуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Новосибирск, 2005. 2. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авт. під керів. С.Ю. Ніколаєвої. – К., 1999. 3. **Морська Л.І.** Проектування моделі електронного підручника з іноземних мов // Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов: Зб. наук. пр. – Луганськ, 2005. – С. 177–183. 4. **Морська Л.І.** Теоретико-методичні основи розробки та застосування комп'ютерного педагогічного тесту: Монографія. – Тернопіль, 2006. 5. **Нежинская Ю.А.** Педагогические основы преподавания курса информатики для студентов гуманитарных специальностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Новосибирск, 1997. 6. **Скалій Л.І.** Поняття професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. – Слов'янськ, 2003. – С. 293—296.

**Л. П. Харченко**

## **ЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Гуманізм у сучасному суспільстві набуває особливої актуальності, оскільки сьогодні розв'язується проблема відродження і подальшого розвитку України на новій, гуманістичній основі. Суспільство гуманістично настільки, наскільки цінна в ньому людина, і гуманну людину може виховати гуманний учитель.

Мета статті – аналіз етико-педагогічних ідей українських педагогів другої половини ХІХ століття, які можуть бути покладені в основу гуманістичного процесу навчання у ВНЗ і підготовки майбутнього вчителя до гуманістичної взаємодії з учнями.

Окремі аспекти етичних взаємовідносин учителя і учня розглядалися В. Мішаткіною, Н. Коноваловою, В. Саф'яновим, Н. Рибаквою

Христина Данилівна Алчевська (1841—1920) – прогресивний педагог, дослідник К.Д. Ушинського, видатний діяч народної освіти – сама була прикладом беззавітного служіння справі народної освіти і цінувала в учителях щирість і відповідальність у професійній діяльності, готовність віддати себе справі виховання і навчання. Таким виглядає образ студента, майбутнього педагога, який з'явився в її школі: „З цієї першої зустрічі я винесла враження чогось бадьорого, свіжого, чесного, енергійного, чогось такого, що не прибито системою виховання, яка давить, що сміливо прокладає собі шлях у житті на арені суспільної діяльності, сили, яка не складає безнадійно руки і не опускає покірно голови. Він нагадав мені мою молодість, мою давнішню щасливу зустріч з людиною, яка дала мені багато гірких, багато світлих хвилин і в результаті – хороший вплив. Я була підкуплена всім тим, що трапилось, але і в цьому тумані я не могла не розрізнити дуже виразно, що ця людина, або, краще сказати, хлопець, щиро і діяльно ставиться до шкільної справи, що він багато думав над нею, багато читав і що школа для нього не іграшка, не забава, не проведення часу, а серйозне завдання, улюблена мета” [1, с. 260].

Х.Д. Алчевська була педагогом, яка любила свою роботу, своїх учнів і ця любов визначала характер її стосунків з вихованцями. „Іноді я відчуваю прилив щастя і від наповненого улюбленою роботою дня, і від зборів, що вдалися, і від одержаного щирого листа, і цей прилив такий великий, що мені здається, що немає на світі людини щасливіше за мене; іноді яка-небудь нікчемна невдача здається мені величезним нещастям і приводить в неспідроблений відчай” [1, с. 261].

Образ учителя-професіонала і гуманіста розкривається і в творах прогресивного російського письменника, публіциста, громадського діяча Воло-

димира Галактіоновича Короленка (1853—1921), дитинство та юність якого пройшли в Україні. Учитель Веніамін Васильович Авдієв, який володів педагогічним даром, зміг відкрити для учнів художню цінність літератури й встановити теплі, дружні, шанобливі стосунки з учнями. „З цього дня художня література перестала бути в моїх очах тільки розвагою, а стала захоплюючою і серйозною справою. Авдієв зумів запалити і роздути ці душевні емоції в яскраве полум'я. У нього було інстинктивне чуття юності і – талант. Все, що він читав, говорив і робив, набувало в наших очах особливого значення.

Незабаром між Авдієвим і нами зав'язалися прості і близькі відносини. Він запрошував нас до себе, пригощав чаєм за своїм неодруженим столом і завжди тримав себе просто, дружньо і весело. Ніколи не відчувалося навмисності і дидактизму; легкий жарт і питання про тільки що прочитану ким-небудь з нас повість Тургенева, Пісемського, Гончарова, Помяловського, вірші Некрасова, Нікітіна або Шевченка спліталися непомітно, невимушено... Дотепер в душі моїй, як аромат квітки, збереглося особливе відчуття, яке я виносив з собою з квартири Авдієва, відчуття любові, пошани, молоді радості розуму, що розкривається, і подяки за цю радість” [2, с. 275—276].

Борис Дмитрович Грінченко (1863—1910) – відомий український педагог – вважав, що на особі вчителя ґрунтується все навчання і виховання. Він хотів його бачити високоосвіченою, високоморальною персоною, яка досконало знає свою справу, сумлінно виконує вчительській обов'язок, є справедливою, послідовною і цілеспрямованою у своїх діях.

Педагог висміює обмежених учителів, які вбивають у дітях прагнення до знань, знушаються над ними морально та фізично. Таким учителям Б.Д. Грінченко протиставляє образи справжніх народних учителів, які живуть життям народу і з любов'ю виховують його дітей на культурних здобутках попередніх поколінь.

Саме таким учителям він присвячує свій вірш.

#### Учителям

*Великій серця, великі розуми!  
Я змалечку до вас мов до рідні тулився:  
Ви сяєвом своїм виводили з пільми  
Мій розум, поки він ізрієши, через вбився.*

*Навчався я від вас над всім кохати світ  
Із правдою їти та з волею брататися  
І у боротьбі за їх із наймолодших літ  
Ані приваб-спокус, ні сили не боятися.*

*У храм пишної краси ви відвели міні  
Щоб міг небесної утіхи зазнавати  
І щоб серед клопів, робивши тут земне  
Міг духом вільним я до неба досягти.*

*Безмірна дяка вам, великій творці!  
У храмі вашому покійно я схиляюсь –  
І вслід за вами йти, небесні посланці  
Аж поки я живу – побожно присягаю [3, с. 70—71].*

У спогадах Марії Грінченко Б.Д. Грінченко постає як учитель, який дбайливо ставиться до природи дитини: „Грінченко школярів не карав і ”без обіду” не зоставляв. Лавденков спробував зоставити без обіду тих школярів, про яких думав, що вони Грінченкові улюбленці... Грінченко сказав йому, що не дозволить так знущатися з дітей. Розмова була дуже гостра” [4, с. 397]. Степан Васильович Васильченко (Панасенко) (1878—1932) – український письменник, журналіст, педагог – відзначав, що замучені повсякденною потребою сільські вчителі не можуть підняти освіту і культуру народу. „Вчитель народний у нас в загальній своїй масі – темна, жалюгідна, нікчемна людина на великій ниві, що такий, яким він тепер є, не може заробити щиру симпатію суспільства, що для цього йому необхідна освіта, йому необхідна соціальна сила” [5, с. 318].

Жебрацьке, безправне положення вчителів, як правило, перетворює їх на „дитячих деспотів”, що не уміють і не хочуть з повагою ставитися до дітей. „Неспокійне життя і заняття в класі з ненормальною завжди постановкою справи розхитують його нерви і роблять дратівливим, нервовим, дитячим деспотом, а щогодинна потреба доводить до того, що вчителі стають скупими, їх розпалює бажання достатку, і бували випадки, коли вчителів віддавали під суд за лихварство. А вчитель з живим, радісним поглядом на світ божий, з веселим, здоровим сміхом, з радістю в житті – треба багато обійти шкіл, щоб знайти такого вчителя” [5, с. 320—321]. Тому можна зробити висновок, що морально-етичні відносини між учителями й учнями в сільській школі швидше виключення, чим правило.

С.В. Васильченко визначає умови перетворення сільського вчителя в професіонала й гуманіста: „Вчитель у селі повинен бути енциклопедистом, у нього при школі повинна бути широка, з усіх галузей наук бібліотека. Для вчителя необхідний особливий тип вищої школи, де давали б знання з усіх життєвих наук. Учителю необхідно дати життєве забезпечення нарівні з учителями гімназій та інших міських шкіл. Учитель повинен бути у себе в школі господарем, ні від кого не залежним, у школі викладати як йому буде краще, а інспекторів щоб духу не було біля школи. Тоді він буде схожий на людину і не соромитиметься називати себе сільським учителем” [5, с. 317].

Етико-педагогічні ідеї висвітлюються і в працях Тимофія Лубенця (1855—1936) – відомого педагога, методиста, громадського діяча. У „Педагогічних бесідах” на відміну від С.В.Васильченка він славить народного вчителя, який своїми справами заслуговує любов і пам’ять народу: „Ми не знаємо скромнішої, безвісної і разом з тим кориснішої людини для підростаючого покоління, як народний учитель. Він працює так само просто, як росте дуб, і так само безперервно, як світить сонце. Важка праця вчителя, та зате на



долю його надано вище благо смертного, недоступне для інших рядових трудівників, – це добра пам'ять у серцях підростаючих поколінь. „Він помер, але він живий!” – цю фразу сміливо можна віднести і до життєдіяльності вчителя; його душа й ідеал завжди живуть у вихованому їм поколінні, творить йому безсмертя.

Хай же велика справа народної освіти буде, з одного боку, душевною справою кожного народного вчителя, який захоплюється, любить дітей, який своїм викладанням збуджує допитливість дитячого розуму, і, з іншого боку, справою кожної освіченої людини, члена суспільства, свято відданої своєму народу і віруючої в його могутність.

А за таких умов народна школа стане дійсно світочем істинної освіти, що виховує підростаюче покоління у душі християнської моральності, в гарячій любові і в безмовній відданості своїй рідній землі та її славі, тому що народ, у якого кращі школи, – перший народ; якщо він не такий тепер, то стане ним завтра” [6, с. 327].

Етичні якості вчителя Т.Г. Лубенець вважає визначальними в процесі виховання і навчання: „Той учитель, який зуміє торкнутися душі учнів, етично впливає на них, навіть якщо б він і не так абсолютно умів застосовувати методи викладання, стоїть набагато вище за той тип учителя, який переслідує одну виучку учнів, нічим не зігріваючи їх почуття” [6, с. 333].

Софія Федорівна Русова (1856—1940) – видатний педагог, історик, письменниця, видавець – категорично засуджувала бездумну сувору шкільну дисципліну, виступала за панування в навчальному закладі жвавого настрою, веселості, поваги і любові вчителів до дітей.

Моральний авторитет учителя повинен стояти високо, як старшого товариша, з ним діти обмірковують всі шкільні справи. Народному вчителю С.Ф. Русова надає провідне місце у навчанні, фізичному і духовному зростанні дітей. Він має бути національно свідомим українцем, який володіє високим рівнем культури, педагогічним надбанням попередніх поколінь педагогів, скарбами народної педагогіки, здатний творчо використовувати їх на практиці.

С.Ф. Русова застерігала вчителів від рутинерства, формалізму, казенної дисципліни. Носій добра і краси, вчитель ніколи не вживає щодо дітей кари або погроз. На переконання педагога, любов до дітей – той ґрунт, на якому виховання досягає своїх завдань.

У ХХ столітті питання педагогічної етики широко були висвітлені в теоретичній та практичній діяльності Антона Семеновича Макаренка (1888–1939) – видатного радянського педагога. Виховання, вважав він, може бути справою колективу вихователів. Поєднання виховання з діяльністю цілого колективу висувала проблему стосунків у ньому. Завдання досвідчених педагогів – навчити молодих учителів методиці виховання й навчання, педагогічний колектив повинен бути організацією однодумців.

Проблема гуманізму і гуманістичної педагогіки виходить на перший план, знаходить нові риси й масштаби та багато в чому вимагає переосмислення

історичного досвіду етико-педагогічних ідей як пріоритетної мети підготовки майбутнього вчителя.

#### Література

**1. Алчевская Х.Д.** Передуманное и пережитое // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М., 1988. **2. Короленько В.Г.** История моего современника Вениамина Васильевича Авдиева // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М., 1988. **3. Грінченко Б.Д.** Учителям. Твори. — У 2 т. – Т.1. – К., 1990. **4. Грінченко М.** Школи, де вчителював Борис Грінченко // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / За ред. В.Г. Кременя. – К., 2003. **5. Васильченко С.В.** Записки учителя // Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М., 1988. **6. Лубенец Т.Г.** Педагогические беседы // Антология педагогической мысли Украинской ССР. Сост. Н.П. Калениченко. – М., 1988.

УДК 371.13

**О. Г. Ігнатович**

### **ТЕРМІНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Розробка термінологічних питань педагогіки особливо актуальна в період реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до вітчизняних і зарубіжних джерел інформації, кооперації і співпраці вчених різних країн. Подальше удосконалення організації діяльності вищих навчальних закладів різного рівня акредитації, організація нових типів і видів освітніх установ значно збагатили науку новими поняттями, підсилили потребу в систематизації і впорядкуванні її термінології. Виникли нові поняття й терміни, що стосуються управління системою освіти, атестації й акредитації навчальних закладів, змісту й цілей освіти, навчання за допомогою комп'ютерів і мультимедіа засобів тощо. Все ширше проникає в словник педагогіки термінологія, пов'язана з мережею Інтернет.

Незважаючи на актуальність і значущість проблеми, понятійно-термінологічний апарат педагогіки дотепер залишається слабо розробленим. Педагогічній науці справедливо дорікають у довільному тлумаченні її предмету, власних законів, категорій, основних понять, синонімії. Багато термінів суперечливі або не відповідають поняттю. Подекуди реалії педагогічного процесу не мають адекватного терміну. У підручниках немає єдиного трактування найважливіших категорій педагогіки: виховання, навчання, освіта та ін. Педагогічна лексика нерідко переобтяжена іншомовними елементами. Звернення до дисертаційних досліджень, підручників та посібників у галузі

педагогіки в останні роки засвідчує, що іноді винахід нових понять, термінів і навіть категорій педагогіки стає мало не самоціллю. Загальноприйняті педагогічні терміни механічно замінюються новими, запозиченими з інших наук, без критичного перегляду всієї системи, що призводить до ще більшої заплутаності.

Питання розвитку педагогічної термінології, педагогічного тезаурусу розглядалися в дослідженнях О. Бережнкової, Б. Бім-Бада, І. Зязюна, І. Кантора, А. Коджаспірова, Г. Коджаспірової, Б. Комаровського, І. Кочан, В. Краєвського, Г. Мацюк, В. Міжерикова, Т. Панько, В. Полонського, В. Разумейко, Є. Рапацевича та ін.

Складність вирішення проблеми посилюється й тим, що багато понять у педагогіці перетинаються одне з одним, їх ознаки частково є загальними, і тому їх важко відокремити і розташувати ієрархічно. Запропоновані філологічні, термінографічні, лінгвістичні, історичні та інші підходи проблеми дотепер не вирішили. Актуальним залишається питання забезпечення теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної термінологічної системи, удосконалення підходів до термінологічної підготовки майбутніх учителів.

Мета статті – визначити специфіку термінологічної підготовки майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки у педагогічному ВНЗ.

Володіння термінологією завжди розглядалося важливим елементом професійної компетентності фахівця у будь-якій галузі. Ступінь володіння педагогічною термінологією може служити показником кваліфікації вчителів і наукових співробітників. Слід особливо підкреслити, що йдеться не лише про термінологічну обізнаність у фаховій галузі, а й про професійну лексику, пов'язану з науковим простором педагогіки в цілому.

Упорядкування понятійно-термінологічного апарату вітчизняної педагогіки також важливо для її входження в міжнародний освітній простір, оскільки, окрім бар'єру національних мов, існують відмінності між вітчизняними і зарубіжними понятійними системами, отже, і значеннями термінів. У нашій країні термінологія має не тільки наукове, але й соціальне значення. Термін виступає своєрідним каталізатором, джерелом постановки й усвідомлення проблеми. Залежно від того або іншого його трактування може бути дана об'єктивна або помилкова оцінка фактичного стану справ.

Важливий етап у розробці понятійно-термінологічного апарату педагогіки – систематизація і угруповання понять та їх визначень. При розробці понятійно-термінологічного апарату педагогіки слід урахувувати увесь сучасний контекст, тобто слововживання в наукових працях, дисертаціях, а також лексику з існуючих педагогічних енциклопедій і словників.

Розвиток наукової думки і соціальної практики створюють об'єктивну необхідність у подальшому вдосконаленні мови науки, відборі лексичних засобів, які точно й однозначно виражають наукове знання в матеріальній

знаковій формі. Така мова повинна спиратися на достовірні факти, правильні уявлення про них, відповідні слова для їх передачі. Це положення має особливе значення для педагогіки, понятійно-термінологічний апарат якої через історичні причини, що склалися, потребує максимальної точності й однозначності.

Аналіз практики професійної підготовки майбутнього вчителя й педагогічної літератури свідчить про наявність суперечності між потребою студентів в освоєнні потоку навчальної інформації й обмеженими можливостями її засвоєння, обумовленими соціально-культурними, психологічними й педагогічними чинниками, зокрема труднощами з оперуванням педагогічною термінологією.

Робота з педагогічними текстами буде ефективна, якщо обґрунтувати розуміння тексту як засобу підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів; сприймати педагогічні тексти з урахуванням багатозначності понять і прагнення до термінологічної визначеності в їх змісті; аналізувати педагогічний текст з орієнтацією на практичне застосування в подальшій професійній педагогічній діяльності.

Термінологічна робота фахівців у галузі освіти свідчить про деякі тенденції у використанні професійних термінів. Значна кількість термінів, визначень, понять конкретної предметної галузі використовується фахівцями лише в „наближеному” вигляді. Тобто, люди, маючи достатньо професійне уявлення про суть об’єкту, предмет розмови, намагаються сформулювати власні визначення, занадто вільно оперують термінами. Практика роботи в педагогічному ВНЗ свідчить про те, що від студента в більшості випадків потрібно вимагати не стільки точне формулювання, визначення того або іншого терміну, дане викладачем, скільки розуміння його суті і вміння не перекрутити зміст терміну при формулюванні його визначення своїми словами.

Традиційно навчальні матеріали готуються викладачем переважно на основі особистого наукового і практичного досвіду, інтуїції. При цьому укладачі не завжди використовують державні стандарти, що описують ті або інші поняття предметної галузі. Така ситуація стосується й укладання підручників та навчально-методичних посібників. Внаслідок цього відбувається певна підміна стандартизованого поняття його довільним, інтуїтивним формулюванням, що на думку викладача (автора підручника/посібника) адекватно відображає основний зміст, цього поняття, терміну та є свідченням так званого “авторського підходу” до тієї чи іншої теми, проблеми. Однак, слід підкреслити, що за результатами декількох модифікацій одного й того ж терміну у свідомості студентів складається своє власне, відмінне від стандартизованого, визначення даного терміну, поняття. Таким чином, формується спотворена інформологічна модель предметної галузі.

Науково-педагогічне дослідження передбачає визначення понятійно-

термінологічного поля дослідницької роботи, основою якого є термін. У термінознавстві немає загальноприйнятої дефініції поняття „термін”, що пов’язано з різними підходами до його вивчення:

- термін – не особливе слово, тільки слово в особливій функції (Винокур, 1939);
- терміни – слова, спеціальні, обмежені своїм особливим призначенням, слова, що прагнуть бути однозначними, “точно вираження понять і назва речей” (А. Реформатський, 1955);
- термін – “слово або словосполучення спеціальної (наукової, технічної і т.п.) мови, що створюється (приймається, запозичується і т.п.) для точного вираження спеціальних понять і позначення спеціальних предметів” (О. Ахманова, 1966);
- термін – слово або словосполучення спеціальної сфери вживання, що є найменуванням наукового або виробничо-технічного поняття і що має дефініцію (В. Даниленко, 1977);
- термін – номінативна лексична одиниця (слово або словосполучення) спеціальної мови, що приймається для точного найменування спеціальних понять (С.Гриньов, 1993).

Разом з тим, традиційним є уявлення про те, що термін або позначає, або одночасно і позначає, і виражає поняття, що відноситься до спеціальної галузі людської діяльності. Здатність терміна до позначення поняття є його найважливішою ознакою. Тому одна з найбільш стійких характеристик терміну, що повторюється в самих різних визначеннях – його зв’язок з поняттям або зі спеціальним поняттям.

У довідниковій літературі психолого-педагогічного характеру “термін – це слово або словосполучення, яке використовується у спеціальному, головним чином науково-технічному, значенні для визначення понять науки, техніки, мистецтва” [4, с. 583]. Відзначимо, що термін педагогічний – точно обмежене в науковому і практичному сенсі педагогічне поняття, що розкриває сенс однорідних педагогічних явищ або процесів.

Аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити сутнісні характеристики термінів, що мають бути враховані у термінологічній підготовці майбутніх учителів:

- терміном може бути слово, словосполучення або, навіть скорочення;
- приналежність терміну до фахової галузі знання, чим зумовлено те, що він використовується для назви (найменування, номінації) понять тієї чи іншої наукової галузі,
- змістовна точність, чіткість, обмеженість значення терміну, що безпосередньо пов’язане із науковим визначенням-дефініцією, яке одночасно є і визначенням терміну. Саме тому дефініція є необхідною приналежністю терміну;
- відносна незалежність від контексту та однозначність;

- синтаксична єдність незалежно від числа елементів, що входять до складного терміну;
- номінативний характер, системність, благозвучність, інтернаціональність та ін.

Ю. Рождественський зауважував, що “аудиторія завжди виказує незадоволеність, коли висловлена думка важка для розуміння: у неї виникає відчуття неповноцінності, а також незадоволеність оратором. Навпаки, для того, щоб слухачі відчували задоволення, їхні зусилля щодо сприйняття мови повинні бути нагороджені розумінням. При цьому якщо розуміння дається занадто легко, аудиторія незадоволена, оскільки вона приготувалася здійснити велику роботу. Якщо ж зусилля щодо сприйняття мови відповідають тому, як це собі уявляла аудиторія, вона відчуває задоволення від самого факту засвоєної мови” [5, с. 27].

Точне використання термінів є свідченням якості наукової мови. Саме терміни складають головну специфіку мови науки, визначають її принципову відмінність від загальнолітературної мови по декількох напрямках: семантично (терміни іменують тільки спеціальні поняття); функціонально (володіють не тільки номінативною, але й дефінітивною функціями); сферою розповсюдження (у своїй прямій функції служать засобом професійного спілкування); джерелами, способами і засобами створення (грунтуючись у цілому на загальнолітературних джерелах, способах і засобах створення, мають і свої спеціалізовані ресурси); семіотичним складом одиниць найменування (окрім загальномовних словесних знаків, широко використовуються символи).

Терміни розвиваються разом з наукою, що зумовлює появу багаторусної семантичної структури. Деякі поняття розглядаються з різних позицій представниками численних наукових шкіл і напрямів, що приводить до створення термінологічної омонімії. Важливо враховувати, що лексико-семантичні процеси (полісемія, омонімія, синонімія, антонімія) відображають конкретні факти функціонування термінів у мові, а не їхню природу. Крім того, у складі дефініції терміна також можуть бути присутніми лексеми або цілі інформаційні частини, що свідомо утруднюють адекватну інтерпретацію наукового поняття адресатом.

Суттєвою проблемою у процесі професійної підготовки майбутніх учителів була й залишається проблема щодо навчання майбутніх учителів вільного оперування педагогічною термінологією, самостійної роботи з визначення тих чи інших термінів. Слід спрямовувати студентів на те, що класичне визначення, або класична дефініція, складається з двох частин: а) вказівка на більш-менш поширений клас предметів, тобто виділення родового поняття; б) вказівка на такі ознаки (видові відмінності), за допомогою яких поняття відрізняється від усіх інших. На відміну від класичного, у “вільному визначенні” має місце описовий характер кваліфікації.

Основою для вдосконалення термінологічної підготовки майбутніх учи-

телів є тезаурус педагогіки як предметної галузі, що представляє разом з тематичним словником своєрідний “тлумачний словник”, що містить терміни та їх класичні (експертні) формулювання.

Базовими одиницями галузевого тезауруса є терміни, коли йдеться про тезаурус як такий, і дескриптори, коли йдеться про інформаційно-пошуковий тезаурус. “Дескриптор — це слово (термін), яке вибирається з низки синонімічних термінів як представник цієї низки (предмету інформаційно-пошукового запиту) в інформаційно-пошукових системах (тезаурусах). Перелік дескрипторів формує пошуковий образ документа” [3, с. 31].

Основу структури інформаційно-пошукового тезауруса з педагогіки складає польова модель мови. Відповідно до цієї моделі поле стає однією з найважливіших категорій, в якій системно і синтетично розглядаються однорідні за своїм змістом одиниці, при цьому описується не тільки сама мова, але й система відповідних понять. Поле задається певним смисловим змістом, домінантою поля.

Відповідно до Тезаурусу ЮНЕСКО у галузі освіти дескриптори розміщені у восьми широких групах, що позначені як поля й охоплюють галузь педагогіки і освіти та суміжні з ними галузі науки й техніки. Предметно-понятійні поля педагогічного тезауруса описують:

- соціально-політичний і суспільний устрій, у межах якого здійснюється педагогічний процес (Поле 1. Контекст. Наприклад, дескриптори ПОЛІТИКА, ДЕМОГРАФІЯ, НАУКА, СІМ'Я і т. д.);
- галузь дослідження і принципи управління освітою (Поле 2. Управління і дослідження. Наприклад, такі дескриптори, як: ПЛАНУВАННЯ ОСВІТИ, УПРАВЛІННЯ КАДРАМИ, КЕРІВНИЦТВО ШКОЛОЮ, СТАНДАРТИ і т. д.);
- організацію процесу навчання (Поле 3. Навчання. Сюди входять такі дескриптори, як: ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ, НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН, ПРОГРАМОВАНЕ НАВЧАННЯ, НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ і т. д.);
- суб'єкти освітнього процесу (Поле 4. Люди. Сюди входять такі дескриптори, як: УЧНІ, УЧИТЕЛІ, ВИКЛАДАЧІ, КОНСУЛЬТАНТИ і т. д.);
- розвиток і навчання з психологічної й фізіологічної точок зору (Поле 5. Розвиток і навчання. Сюди входять такі дескриптори, як: РОЗУМОВІ ПРОЦЕСИ, ЕМОЦІЇ, ФІЗІОЛОГІЯ і т. д.);
- навчально-наочний зміст процесу навчання і виховання (Поле 6. Зміст. Сюди входять такі дескриптори, як: БІОЛОГІЧНІ НАУКИ, ВИЩА ОСВІТА, ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА і т. д.);
- матеріальну базу процесу навчання і виховання (Поле 7. Речі. Сюди входять такі дескриптори, як: РЕСУРСИ, ШКІЛЬНІ МАЙСТЕРНІ, ЕОМ, НАОЧНІ МАТЕРІАЛИ і т. д.);
- просторово-часові рамки і етнічні характеристики освітнього проце-

су (Поле 8. Місце. Час. Простір. Сюди входять такі дескриптори, як: КОНТИНЕНТИ, ЄВРОПА, УКРАЇНЦІ, ХРОНОЛОГІЧНІ РАМКИ і т. д.).

Ураховуючи освітнє значення педагогічної інформації, доцільно в процесі поповнення тезауруса новими термінами керуватися такими лінгвістичними принципами, як стійкість мовної норми, консерватизм мовного матеріалу, поширеність мовного матеріалу як принцип норми, авторитет галузевого і лінгвістичного джерела як ознака норми, принцип функціональної і комунікативної доцільності, взаємозумовленість граматичних, лексичних і семантичних чинників.

Таким чином, функціональна значущість галузевого педагогічного тезауруса пов'язана з термінологічною системою педагогіки як науки, оптимальністю способів класифікації, зберігання і передачі спеціальної інформації, створенням пошукового образу документів в електронних бібліотечних інформаційно-пошукових системах. Термінологічна підготовка майбутніх учителів має розглядатися як обов'язковий елемент професійного становлення педагога.

Подальші напрями дослідження пов'язані із обґрунтуванням та розробкою педагогічних технологій ефективної термінологічної підготовки майбутніх учителів.

#### Література

1. **Дронова Г. Е.** Способы объяснения термина в академической лекции // Изв. Урал. гос. у-та. – 2005. – № 39. – С. 207 – 220.
2. **Кондаков Н. И.** Логический словарь-справочник. – М., 1975.
3. **Краткий** словарь лингвистических терминов. – М., 1995.
4. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн., 2005.
5. **Рождественский Ю. В.** Риторика публичной лекции. – М., 1989.

УДК 378.147

**Н. А. Сердюк**

### **З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ ВІДДІЛЕННЯ СУМІЖНИХ ТА ДОДАТКОВИХ ПРОФЕСІЙ ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Проблема придбання практичних умінь та навичок була завжди дуже важливою й не тільки для молоді. Вибираючи собі професію, ми іноді не враховуємо всі свої інтереси та потреби. Протягом усього життя кожній людині потрібно багато чого і в особистому, і в професійному плані. Наприклад, обравши професію вчителя, майбутньому педагогу потрібно вміти офор-



млювати класну кімнату, допомагати учням вирощувати кімнатні квіти, вміти оказати першу медичну допомогу, проводити бесіди про зовнішній вигляд, про одяг і багато іншого. Розмаїття та складність вимог до фахівця будь-якої галузі зумовлює урізноманітнення напрямків його професійної підготовки.

Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка має давні традиції у вирішенні цієї проблеми. У 1999 році було створено Відділення суміжних та додаткових професій. За цей час досягнуто достатнього рівня організації освітніх послуг.

Відділення здійснює діяльність у різноманітних напрямках: досліджуються інтереси студентів університету, школярів; розширюється перелік професій та спектр освітніх послуг; задовольняються потреби населення в навчанні; підвищується кваліфікація майстрам виробничого навчання тощо.

Головним завданням Відділення суміжних та додаткових професій є вирішення проблем професійної підготовки студентів ВНЗ, учнівської молоді та населення регіону. Усі бажаючі мають можливість за скороченим терміном навчання одержати суміжну чи додаткову професію освітньо-кваліфікаційного рівня „кваліфікований робітник”. Це сприяє поширенню можливостей застосування одержаної професії в нових соціально-економічних умовах та різнобічному розвитку особистості, а також забезпеченню фахового удосконалення громадян, поглибленню, розширенню й оновленню професійних знань, умінь та навичок.

Основними напрямками діяльності Відділення суміжних та додаткових професій є підготовка, перепідготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем „кваліфікований робітник” та підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання.

Для визначення переліку робітничих професій було проведено опитування студентів ВНЗ. Їм було запропоновано відповісти на питання анкети, у якій було представлено напрямки діяльності, які є сьогодні найбільш престижними:

- економічні (основи малого бізнесу, основи підприємницької діяльності, конторський службовець — бухгалтерія);
- оздоровчі (медична сестра з масажу, медична сестра з догляду за хворими, долікарська медична допомога);
- інформаційні технології (основи комп’ютерної грамотності, оператор комп’ютерного набору, комп’ютерний дизайн, новітні комп’ютерні технології);
- філологічні (11 іноземних мов спілкування, журналістика);
- художні (художник-оформлювач, керівник танцювального колективу, фоторепортер);
- технічні (слюсар з ремонту автомобілів, токар, столяр, тесляр, дизайн меблів, дизайн інтер’єру, ландшафтний дизайн);
- побутові (перукар, швачка, майстер манікюру, майстер педикюру, косметик-візажист, декоратор інтер’єру текстилем);

- туристичні (агент з організації туризму).

Для здійснення вказаної діяльності Відділення суміжних та додаткових професій готує матеріали для ліцензування, одержує ліцензії державного та регіонального зразка на провадження освітньої діяльності. Деякі з професій пройшли державну атестацію.

Навчальні плани і робочі програми з дисциплін розробляються відповідно до Положення про Відділення суміжних та додаткових професій і відповідають Державним Стандартам професійно-технічної освіти, Стандартам оздоровчого напрямку, Стандартам туристичної діяльності.

Для проведення занять у Відділенні суміжних та додаткових професій використовується матеріальна база університету (комп'ютерні класи, швейна майстерня, кабінети масажу в профілакторії, зали перукарні, гримерні з візажу, манікюру, кабінети валеології, автомобільні майстерні, лінгафонні кабінети та інші. Практику з усіх професій слухачі проходять у профілакторіях, лікарських установах, салонах, дитячих будинках, швейних фабриках та в інших установах необхідного напрямку.

Сировину та матеріал для забезпечення навчального процесу закуповують працівники Відділення суміжних та додаткових професій.

Слід звернути увагу на те, що в навчальному процесі значна кількість часу використовується на практичні заняття, які обов'язково проводяться в спеціалізованих приміщеннях.

Найбільшою популярністю користуються наступні професії.

**КОСМЕТИК.** Матеріальна база зазначеної професії – база університету: кабінет косметики. За роки існування Відділення підготувало 62 фахівці, які працюють у нашому місті, у містах області та далеко за її межами (Росія, Англія, Австрія та ін.). З цієї професії тільки наше Відділення суміжних та додаткових професій має ліцензію Державного зразка на підготовку фахівців цього напрямку за освітньо-кваліфікаційним рівнем „кваліфікований робітник”.

**ШВАЧКА.** Матеріальна база швейної майстерні відповідає сучасним вимогам до приміщень професійного спрямування такого типу, включає сучасне обладнання, зокрема 15 швейних машин високого класу обробки, у т. ч. виробничі, оверлоки. За цією професією підготовлено 95 фахівців, майже всі вони працюють на приватних підприємствах міста та області.

**МАСАЖ.** У процесі підготовки фахівців з масажу особлива увага приділяється знанням з основ анатомії та фізіології, психології спілкування. Заняття з масажу проводяться в масажних кабінетах профілакторію університету та в кабінетах масажу міської водолікарні.

**АГЕНТ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТУРИЗМУ.** Фахівці такого профілю опановують знаннями та навичками з основ економіки, транспортних перевезень, роботи туристичної компанії, іноземної мови, охорони праці, психології спілкування та ін. В університеті створено туристичну агенцію, котру Відділення суміжних професій використовує для навчання. Це професія, за якою тільки наше Відділення готує фахівців для міста та області, за рік підготовлено 12 осіб для розвитку туристичної індустрії.

**ПЕРУКАР.** Матеріальна база для навчання перукарів в університеті представлена у вигляді перукарського салону „Галатея”, у якому розміщено 65 робочих місць, представлено комплекс навчально-дидактичних матеріалів. Це одна з престижних професій для молоді. Відділення готує фахівців перукарського мистецтва протягом 6-ти років. Підготовлено 148 осіб, які працюють у салонах краси міста Луганська та області; 25 кваліфікованих робітників працюють за кордоном.

**МАНІКЮРНИЦЯ.** Заняття з манікюру проводяться в спеціально обладнаних майстернях. Відділення суміжних професій підготувало 110 кваліфікованих робітників з цього напрямку.

**ОПЕРАТОР КОМП'ЮТЕРНОГО НАБОРУ ТА КОМП'ЮТЕРНИЙ ДИЗАЙН.** Майбутні фахівці цього напрямку вивчають структуру та функції ПК, 10-ти пальцевий метод набору, роботу в редакторі Word, Excel та інше. З цієї професії Відділення готує фахівців протягом семи років і випустило 295 кваліфікованих робітників, які працюють майже на всіх підприємствах міста та області.

У Відділенні суміжних та додаткових професій двічі на навчальний рік проводиться анкетування слухачів з метою оцінювання якості викладання, а також оцінки організації навчального процесу, наявності матеріальної бази тощо.

У Відділенні суміжних та додаткових професій працюють найкращі викладачі університету: професори, доценти, кандидати наук, майстри виробничого навчання з великим педагогічним та виробничим стажем роботи в навчальних закладах, оскільки навчальний процес має низку особливостей: це – мінімум лекцій, спрямованість на практичну підготовку, слухачі бажають одразу навчитися відповідним умінням та навичкам і використовувати їх на практиці.

Викладачі спільно з працівниками Відділення готують навчально-методичне забезпечення та методичні рекомендації для проведення занять, зокрема додаткові матеріали для вивчення програм ПК та комп'ютерного дизайну, аудіоматеріали для занять з іноземної мови та ін. У навчальному процесі з різних спеціальностей широко використовуються сучасні інформаційні технології, зокрема спеціальні програми: „1-С підприємство”, „COLOR DRAW”, „PHOTOSHOP”, „3D MAX” та інші.

Контингент слухачів Відділення складають студенти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка та інших навчальних закладів різного рівня акредитації, школярі, молодь та особи незайнятого населення, а також іноземні громадяни (йорданці, араби, індуси, китайці, росіяни). Навчання іноземних громадян здійснюється за окремими ліцензіями.

У Відділенні суміжних та додаткових професій щороку одержують професію та кваліфікацію „кваліфікований робітник” безробітні, які зареєстровані в обласному, міському та районних центрах зайнятості населення, а також проходять підвищення кваліфікації з різних спеціальностей.

Теоретична та практична підготовка з різних спеціальностей, що здійснюється у Відділенні суміжних та додаткових професій, завжди буде допомагати студентам у різних ситуаціях професійного та особистісного життя.

УДК 373.5.037

**І. А. Ковальчук**

## **ПРИНЦИПИ Й ЗАВДАННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

Проблема статевого виховання була й залишається актуальною, тому що від її вирішення багато в чому залежить майбутнє підростаючого покоління. Цій проблематиці приділено значну увагу в педагогічній вітчизняній та зарубіжній літературі. Вона була цікавою й для видатних учених минулого, її продовжують досліджувати сучасні педагоги.

Статеве виховання це – спеціально організована, цілеспрямована педагогічна діяльність з оволодіння вміннями й навичками статевої поведінки, становлення жіночої/чоловічої індивідуальності, що передбачає врахування статевої та індивідуальних особливостей розвитку хлопчиків і дівчаток шкільного віку.

Статеве виховання учнів повинне будуватися на певних теоретичних засадах. Такими засадами є принципи й завдання статевого виховання.

Принцип природовідповідності (В. Ратіхій, Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.). Застосування його в нових умовах вимагає розробки екологічної й гуманістичної педагогіки. Цей принцип дозволяє звернути увагу на саму людину – дівчинку/хлопчика, дівчину/юнака як частину природи, на її сутнісні сили, тілесність і духовність як рівноцінні компоненти цілісної індивідуальності.

Сучасне тлумачення принципу природовідповідності пов'язує соціальне виховання із загальними законами розвитку природи й людини, індивідуальними й віковими особливостями статевої соціалізації, формуванням відповідальності за розвиток самого себе як суб'єкта життєдіяльності [6, с. 32].

Принцип природовідповідності передбачає визнання духовного й тілесного начал у дитині як рівноцінних. Процес дорослішання дитини – це не тільки духовне збагачення, але й фізична зміна людини, формування ставлення дитини до свого тілесного „Я”, уявлення про тіло як про засіб взаємин з навколишнім світом, як регулятор статевої поведінки. Поведінка людини – це сукупність природжених і набутих реакцій. Вона містить рефлексії й інстинкти, сексуальні й несексуальні реакції. Положення про тріаду гормони – мозок – поведінка має важливе значення: завдяки людському мозку можливим є самоуправління спонук та інстинктів; становлення цілісного

„образу Я” є доцільним відповідно до статеворольових та індивідуальних особливостей дівчинки, дівчини / хлопчика, юнака.

Принцип культуровідповідності (Дж. Локк, К.-А. Гельвецій, І. Песталоцці, А. Дістерверг, К. Ушинський, П. Каптерев, С. Гессен та ін.) передбачає орієнтацію на культуру суспільства, традиції народу, правила окремих субкультур, культурний рівень конкретної дитини на фоні загального розвитку культури – формування культури взаємин статей, надання їм естетичного й емоційного смислів, а не зведення міжособистісних стосунків до примітивної сексуальної взаємодії (І. Кон, В. Каган).

З позиції принципу культуровідповідності статеворольова соціалізація розглядається як соціокультурне явище, статеve виховання школярів у контексті конкретної соціокультурної ситуації, реальної життєдіяльності молодших школярів, підлітків і старшокласників. „З дорослішанням дівчинки або хлопчика важливо допомогти їм навчитися суб’єктивно аналізувати власні емоційні переживання, розуміти їх мотиви, нести відповідальність за вираження власних почуттів, адекватних за ступенем, інтенсивністю й формою конкретній ситуації, поважати почуття інших; формувати в дітей довільність в емоційній сфері, інтелектуалізацію, окультурювання власних переживань; створювати педагогічні умови для оволодіння статеворольовою поведінкою й самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності відповідно до норм культури сучасного суспільства” [7, с. 154].

Зі змінами в суспільстві відбуваються й зміни статевиx ролей, культури стосунків статей. На зміну жорсткому протиставленню маскулітності/фемінітності приходять динамічні уявлення про чоловічі й жіночі ролі, що ґрунтуються на партнерських стосунках. Від чоловіка й жінки вимагається не тільки засвоєння загальноприйнятих норм статеворольової поведінки, але й оволодіння гнучким статеворольовим репертуаром, розвиток власної унікальності, своєрідності, самовдосконалення жіночої/чоловічої індивідуальності. Якщо раніше на перший план ставились зовнішні заборони, то тепер їх змінили завдання самореалізації дівчинки і хлопчика, дівчини і юнака; виникає потреба в саморегуляції статеворольової поведінки школярів.

Принцип свободи незалежного розвитку людини передбачає, що кожен чоловік і кожна жінка мають право на власний внутрішній світ, жіночу/чоловічу індивідуальність, право на інтимні, потаємні почуття, стосунки. Прагнення до абсолютної свободи в сексуальних зв’язках є не що інше, як втеча від власної відповідальності й обмеження себе в справжній свободі шляхом відмови від самостійного свідомого вибору статеворольової поведінки, від самоздійснення неповторної жіночої / чоловічої індивідуальності. Статеve виховання націлене на подолання неузгодження свободи й відповідальності, створює необхідність прислухатися до свого внутрішнього „Я”, формує затребуваність у самостійній відповідальній, гідній статеворольовій поведінці дівчаток і хлопчиків, дівчат і юнаків.

Принцип реальності (реалістичності) розглядає статеve виховання в контексті реального життя, побудоване на основі закономірностей психо-

сексуального розвитку школярів. Статеворольова соціалізація певною мірою є і стихійною соціалізацією, чинниками якої можуть бути ненавмисні соціалізуючі впливи природи, групи однолітків, значимі люди своєї й протилежної статі, засоби масової комунікації, випадкові спостереження. Важливими є реалістичне уявлення вчителя про можливості виховання школярів у процесі стеворольової соціалізації, урахування її тенденцій, наявних у сучасному світі.

Принцип реалістичності визнає положення про те, що сексуальний інстинкт, який має дуже важливу біологічну функцію, повинен бути контрольованим і дисциплінованим нарівні з будь-яким іншим потягом – без насилля й страху, коли виявляється незручним для якоїсь галузі його вільний відтінок. Сексуальний інстинкт є нормальною людською потребою, і уявлення про нього не повинні мати негативне емоційне забарвлення. Необхідно бачити різницю, яка існує між насильницьким придушенням інстинкту – джерелом багатьох нервових, психічних розладів, нездорових фантазій, що нервують – і сублимацією, трансформацією інстинкту в різноманітній діяльності й проявах любові. Люди, які прагнуть насильницьки придушити інстинкт, нерідко страждають від його сильних непередбачених проявів. Прагнення обманути, цілком знищити тільки заганяють його в глибину підсвідомості (З. Фрейд), де він вислизає з-під нагляду й може мститися, посягати на здоров'я, настрої духу, характер, опосередковано впливати на стеворольову поведінку людини.

Розглядуваний принцип спрямований якраз не на повне придушення сексуальності, а на свідому саморегуляцію стеворольової поведінки школярів за допомогою трансформації й сублимації сексуальної енергії в інші форми любові й види діяльності.

Принцип соціальності розкриває найважливіші умови соціалізації, стеворольової соціалізації, якими, за А. Мудриком, є мега-, макро-, мезо- й мікрочинники, що сприяють засвоєнню стевих ролей і норм сексуальної культури. Ця система чинників може й позитивно, і негативно впливати на процес стеворольової соціалізації молодших школярів, підлітків і старшокласників. Вихователі, організовуючи виховний процес, повинні сприяти позитивній стеворольовій соціалізації.

Принцип взаєморозуміння й довіри. Відповідно до цього принципу розуміння дитини не означає прийняття її позицій як власних, воно передбачає толерантне (терпиме) ставлення до чужих поглядів, невтручання в особисте життя іншої людини, що спонукає до взаєморозуміння, довіри, взаємоповаги дорослих і дітей, хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат. Молодші школярі, особливо дівчатка, з довірою ставляться до своїх учителів, легко відкривають їм свої таємниці. Підлітки, навпаки, прагнуть віддалитися від дорослих, щоб відчути власну дорослість. Старшокласники знову ніби наближаються до дорослих, оскільки потребують допомоги в професійному й індивідуальному стеворольовому самовизначенні, однак зберігають дистанцію. Застосування принципу взаємодопомоги й довіри передбачає праг-

нення дорослих до зближення з підлітками й старшокласниками й разом з тим уміння поважати їх потребу в збереженні дистанції, право на інтимність думок, почуттів, переживань, готовність завжди при необхідності допомогти їм.

Принцип незбудження сексуального потягу, відповідно до якого в роботі з дітьми молодшого шкільного віку слід не затримувати їхню увагу надовго, не вдаватися до надто детальних пояснень, включати їх в активні, різноманітні види предметно-практичної, творчої діяльності; у роботі з підлітками й старшокласниками – сприяти саморегуляції статевої поведінки, формуванню культури взаємостосунків статей, розвитку ширих, взаємошанобливих, взаємовідповідальних, емоційно насичених стосунків.

Принцип конкретності й зрозумілості в руслі статевого виховання не припускає натяків, двозначностей, сором'язливого замовчування. Відповіді з використанням грамотної термінології повинні бути конкретними, зрозумілими, ураховувати рівень розвитку дитини, допомагаючи дівчинці або хлопчикові в розв'язанні життєвих ситуацій, що склалися, сприяючи позитивній статевої соціалізації.

Принцип самореалізації передбачає визнання різносторонності особистості хлопчика / дівчинки, статевої поведінки залежно від ситуацій, створення умов для розвитку й самовдосконалення чоловічої / жіночої індивідуальності в процесі реальної життєдіяльності, найбільш повного саморозкриття, самоздійснення своєї унікальності [7, с. 153–158].

Реалізація педагогічної діяльності у сфері статевої соціалізації ґрунтується на розв'язанні завдань виховання школярів різного віку.

#### **Завдання статевого виховання дітей молодшого шкільного віку (6–10 років)**

1. Формування початкових знань про мотиви створення сім'ї, про появу дитини на світ, про статеві відмінності хлопчиків і дівчаток, про себе як представника чоловічої/жіночої статі, індивідуальності, яка має власні достоїнства; уявлень про статевою поведінку чоловіків і жінок, про мужність і жіночність як позитивні особистісні якості чоловіків і жінок, про стосунки статей як показник щирої дружби, емоційної прив'язаності, любові.

2. Виховання поваги до себе й інших. Формування у хлопчиків і дівчаток навичок статевої поведінки, умінь взаємодіяти й співробітничати між собою.

3. Розвиток у молодших школярів здатності бути відкритими й емоційно чуйними, умінь виражати свої почуття й оцінювати власні й інших людей прояви любові й прив'язаності.

4. Формування у дітей потреби бути самостійними, бажання допомагати дорослим, прагнення турбуватися про близьких, навичок самообслуговування й виконання елементарної хатньої роботи, умінь правильно поводитись з незнайомими людьми.

### **Завдання статевого виховання підлітків (10 – 14 років)**

1. Ознайомлення з закономірностями психосексуального розвитку хлопчиків і дівчаток підліткового віку, навчання адекватно усвідомлювати й переживати зміни зовнішності й внутрішнього світу, що відбуваються в період статевого дозрівання.

2. Виховання поваги до себе, формування вмій і навичок статевої поведінки, здатності бути самостійним у своїх вчинках, потреби в саморозвитку й самовдосконаленні; орієнтація на встановлення гармонійних стосунків з дорослими й ровесниками своєї й протилежної статі.

3. залучення підлітків до активної трудової, спортивної, творчої й розумової діяльності як ефективного способу позбавлення від сексуального напруження, спрямування сексуальної енергії в русло творчості. Розвиток умій контролювати й регулювати власну статевою поведінку.

4. Виховання у хлопчиків і дівчаток шанобливого ставлення до представників своєї й протилежної статі; розвиток здатності бачити в людині не тільки зовнішні достоїнства, але й внутрішні, духовні якості, які характеризують її як особистість; орієнтація підлітків на чисті, світлі, романтичні почуття й стосунки.

### **Завдання статевого виховання старшокласників (15–17 років)**

1. Ознайомлення старшокласників з особливостями сексуальності чоловіків і жінок, юнаків і дівчат; формування в них здатності регулювати власну статевою поведінку, стримувати сексуальні бажання, не керуватися миттєвими поривами, нести відповідальність за здійснені вчинки.

2. Формування умій і навичок статевої поведінки, яка відповідає суспільним нормам, умій установлювати оптимальні стосунки з людьми в сім'ї, виробничій (навчальній), дозвільній діяльності, в емоційно-міжособистісних стосунках та інших сферах життя, виховання культури статевої поведінки.

3. Розвиток здатності кохати, ніжно, турботливо, поважаючи особистість коханого, з належною увагою ставитись до сексуального боку свого життя. Формування розуміння того, що сексуальні стосунки цінні й корисні тільки тоді, коли вони є логічним продовженням психологічної й духовної близькості двох людей, які кохають одне одного.

4. Надання старшокласникам допомоги в усвідомленні своїх достоїнств і недоліків, формуванні власного стилю статевої поведінки. Орієнтація на самовдосконалення чоловічої/жіночої індивідуальності, формування у своєму характері позитивних якостей маскулітності/фемінітності, потреби дотримуватись здорового способу життя, стежити за зовнішньою привабливістю, внутрішнім душевним станом, сексуальним здоров'ям.

Підбиваючи підсумки, можна зробити висновок, що статево виховання учнів повинно базуватись на певних принципах, до яких ми відносимо принципи: природовідповідності, культуровідповідності, свободи, реальності, соціальності, взаєморозуміння й довіри, незбудження сексуального потягу, конкретності й зрозумілості, самореалізації.



Також виховна діяльність у галузі статевої соціалізації учнів потребує постановки завдань статевого виховання молодших школярів, підлітків і старшокласників.

#### Література

1. **Исаев Д.Н., Каган В.Е.** Половое воспитание детей. – Л., 1988.
2. **Кон И.С.** Сексуальная культура XXI в. // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 3 – 15.
3. **Кравець В.П.** Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя: Монографія. – Тернопіль, 1997.
4. **Кравець В.П.** Гендерна педагогіка: Навч. посібник. – Тернопіль, 2003.
5. **Мезеря И.В.** Воспитание культуры отношений полов: Учеб. пособие для факультатив. занятий по программе «Основы культуры отношений полов» в старших кл. сред. общеобраз. шк. – Луганск, 1999.
6. **Мудрик А.В.** Ведение в социальную педагогику: Учеб. пособие для студ. – М., 1997.
7. **Столярчук Л.И.** Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания: Монография. – Волгоград, 1999.
8. **Хиглинг М.** Как беседовать с ребенком о сексе. – СПб., 1998.
9. **Элиум Д., Элиум Дж.** Воспитание дочери. – СПб., 1997.
10. **Элиум Д., Элиум Дж.** Воспитание сына. – СПб., 1997.

УДК 373. 5. 034

**В. Є. Сергєєва**

### **СТАН ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ (на прикладі шкіл м. Луганська)**

У духовному аспекті підлітковий вік характеризується як перехід від дитинства до дорослості, у якому тісно переплітаються суперечливі тенденції. Якщо в дитячому віці дитина орієнтована на світ речей, над смислом яких вона часто не замислюється, то в роки отрочтва перед підлітком відкривається світ ідей. На думку психологів, особистість підлітка ще глибоко незріла, багато в чому дисгармонійна. Водночас поведінка підлітка стає соціально значимою й орієнтованою.

Загальнолюдські цінності, відображаючись у свідомості підлітка, значною мірою переломлюються його особистісними структурами, оскільки частина з них відкидається (тобто не становить на цей момент значимості для суб'єкта або ж заперечується ним у принципі), а інші осмислюються, оцінюються, формуючи особливий вид ставлення до явищ дійсності – ціннісне ставлення.

На основі привласнених цінностей відбувається перетворення самої особистості підлітка, який у процесі отримання інформації узагальнює свої знання про цінності, закріплює їх в особистих переконаннях, керується власною ієрархією цінностей, включаючись у ціннісно-значиму для нього діяльність.

Відповідно до концепції нашого дослідження, формування зрілих загаль-

нолюдських цінностей у підлітків ґрунтується на їхній готовності до участі в катарсичній духовній діяльності. Ця готовність охоплює інтелектуальну, моральну, емоційну й поведінкову сфери особистості. Нами було розроблено програми констатувального й формувального експерименту, яка передбачала розв'язання комплексу завдань. Головними серед них були вивчення, виявлення й розкриття: рангової оцінки підлітками еталонного набору загальнолюдських цінностей; змісту загальнолюдських цінностей, значимих для підліткового віку; взаємної залежності між ціннісною свідомістю, домінуючими почуттями й соціальною поведінкою підлітків; соціальних чинників, які впливають на формування ціннісної сфери школярів; зв'язку духовних цінностей підлітків з їхніми життєвими планами й перспективами; установок підлітків на особистий саморозвиток і самовдосконалення; домінуючих „світоглядних почуттів” (С. Рубінштейн) підлітків; ціннісних очікувань підлітків щодо інших людей; готовності підлітків проявляти співчуття, жалість, толерантність до інших людей; установки на активну творчу діяльність і поведінку; взаємозв'язку ціннісної й мовної свідомостей підлітків; ставлення підлітків до іноземної мови як до мети й засобу реалізації життєвих планів.

Мета статті – виявлення зрілих загальнолюдських цінностей у підлітків та їхньої готовності до участі в катарсичній духовній діяльності, яка охоплює інтелектуальну, моральну, емоційну й поведінкову сфери особистості.

На основі розробленої теоретичної еталонної моделі загальнолюдських цінностей, підліткам було запропоновано проранжувати їх за ступенем важливості для життєдіяльності людини. В оцінках 407 школярів 14–15 років загальнолюдські цінності мають такі ранги порівняно з теоретичною моделлю.

<i>Еталонна модель</i>	<i>Ранги, установлені підлітками</i>
1. Життя	Життя
2. Здоров'я	Здоров'я
3. Особиста свобода	Суспільство
4. Суспільство	Особиста свобода
5. Пізнання	Праця
6. Спілкування	Особиста відповідальність
7. Індивідуальність	Пізнання
8. Творчість	Інформація
9. Праця	Спілкування
10. Особиста відповідальність	Індивідуальність
11. Інформація	Творчість
12. Усебічний розвиток особистості	Усебічний розвиток особистості

Безсумнівним лідером серед цінностей є „життя”: воно випереджає в рейтингу на 1/3 голосів цінність „здоров’я”, яка зайняла другу позицію. У свою чергу, „здоров’я” на стільки ж позицій стоїть вище, ніж цінність „свобода”. Далі з великим відставанням від трійки лідерів компактно розташувалась група цінностей, які мають невеликий розрив між собою, – суспільство, пізнання, спілкування, індивідуальність, творчість. Останні чотири місця займають „аутсайтери” – праця, власність, інформація, усебічний розвиток особистості.

Порівняно із запропонованою нами еталонною теоретичною моделлю думки підлітків збіглись за трьома позиціями: *життя* (1), *здоров’я* (2), *усебічний розвиток особистості* (12).

Більш значимими в очах підлітків виявились наступні цінності: *свобода* (було 4-е місце, стало 3-є), *пізнання* (7 – 5); *спілкування* (9 – 6), *індивідуальність* (10 – 7), *творчість* (11 – 8). Опустились у ранговій таблиці цінності *суспільство* (було 3-є місце, стало 4-е), *праця* (5 – 9), *власність* (6 – 10), *інформація* (8 – 11).

Величезна цінність життя й здоров’я обумовлена спрацюванням інстинкту біологічного самозбереження, природного для кожної нормальної в інтелектуальному, психологічному плані людської істоти: усім нам властиво уникати смерті й деградації. За нашими спостереженнями, саме в підлітковому віці особливо гостро усвідомлюється граничність людського існування. Підліток усвідомлює (дізнається він про це значно раніше), що він, як і всі люди, смертний, і починає особливо цінувати життя і, як умову його максимального продовження, – здоров’я.

Саме природне, інстинктивне відчуття цінності життя й здоров’я забезпечує їм лідерство й у духовному відношенні. Те, що значиме для себе особисто, визнається безумовно цінним і для собі подібних, тобто для всіх людей.

Високе ціннісне положення *свободи* пояснюється й її важливим соціальним, політичним, ідеологічним значенням у культурі нашого суспільства, та її особливою психовіковою роллю в розвитку підлітків. У 14–15 років, з ростом особистої самосвідомості, підліток прагне вийти за межі „рабського” дитинства у привабливу для нього „вільну” юність. Імовірно, саме збільшення ступеня свободи збігається в підлітків з розумінням соціальної дорослості. Бути вільним, а отже дорослим – дуже престижно й значимо в підлітковому віці.

Підліток – „істота шкільна”, отже, суспільна. Соціальний статус учня зобов’язує його майже постійно перебувати в колективі, брати участь у колективних формах діяльності й спілкування, вбирати духовно-культурні результати розвитку суспільного колективу (цінності, знання й т. ін.), нести відповідальність за колектив, дотримуватись прийнятих у колективі правил і норм поведінки й т. ін. Крім того, шкільне середовище – важлива сфера формування громадянського „Я”, особистого самоутвердження й суспільного визнання підлітків. Цим і пояснюється високе місце *суспільства* в їхньому ціннісному „табелі про ранги”.

**Пізнання** (у вузькому розумінні – учіння) – провідний вид діяльності для школяра, в якому він формується й проявляє себе в соціальному й особистісному планах. Як учень підліток усвідомлює своє значення й цінність для інших людей: учителів, ровесників, батьків. Через самопізнання підліток стає особистістю, набуває нових якостей і рис, оволодіває більш складними способами й засобами життя й діяльності. Багато в чому завдяки пізнанню підлітки досягають бажаної свободи й незалежності від дорослих.

**Спілкування** підлітків тісно пов'язане з колективною пізнавальною діяльністю, часто безпосередньо в неї вплітається. Однак спілкування має й самостійне значення, оскільки є формою природного засвоєння соціокультурного досвіду. Крім цього, кожній людині необхідно порівнювати себе з кимсь, вступати з ним у змагання, перевищувати в чомусь, переймати від нього нове, удосконалювати способи діяльності й спілкування, розширювати їх сферу. Завдяки спілкуванню задовольняється психологічна потреба підлітків у багатому, „різновалентному емоційному насиченні” (Б. Додонов). Такий широкий спектр функцій спілкування й робить його значимою духовною цінністю для дітей підліткового віку.

За великим рахунком, **індивідуальність** як духовна цінність у підлітків 14–15 років тільки починає „прокидатися”. Це пов'язано з початком активного формування „Я-концепції”, ростом особистої самосвідомості й самоповаги. Підлітки ніби вчаться дивитися на себе з боку, відділяти себе від „загальної маси”, прагнуть побачити свої відмінності від однолітків, проявити себе в особливих формах діяльності й поведінки. Однак прагнення до інтелектуальної самодостатності й духовної своєрідності в дітей-підлітків постійно вступає в протиріччя з недостатком життєвого досвіду й впливом фактору „моди”, особливо якщо вона диктується референтною групою.

**Творчість** як цінність тісно пов'язана з **індивідуальністю** й водночас займає позицію після неї. З одного боку, творчість – школа самодіяльності, арена активного змагання підлітків між собою, на якій кожен хоче проявити себе кращим, талановитішим, здібнішим, ніж інші. З іншого боку, шкільний навчальний процес часто орієнтує учнів на репродуктивну, рутинну діяльність „за зразком”, помножену на авторитаризм учителів. На жаль, останніми роками відбулось неприпустиме скорочення соціальної сфери творчого саморозвитку й самореалізації молоді (не всім зараз доступні платні художні, музичні, спортивні та ін. школи, секції, студії). Це призвело до падіння престижу творчості в очах підлітків.

**Праця** в її ціннісному значенні має порівняно невисокий рейтинг у підлітків. Усупереч національним традиціям трудового виховання сучасна школа приділяє недостатньо уваги цьому напрямку роботи. Підлітки майже не мають можливості широкої участі в суспільно корисній виробничій праці. Вони усунені від створення матеріальних цінностей і надання послуг населенню, отримують усі необхідні умови життя від суспільства й батьків у готовому вигляді. Це призводить до зниження цінності праці, дбайливого ставлення до її результатів, поваги до суб'єктів трудової діяльності. Таким чи-

ном, відсутність реального трудового життя в підлітків не сприяє формуванню високого ціннісного статусу самої праці.

**Особистої власності** у школярів 14–15 років практично немає: вона є суспільною, сімейною, родовою. Власність не створюється руками самих підлітків, тому й значення її як життєво важливої духовної цінності загалом невелике. Різний матеріальний статок в українських сім'ях робить болісним момент ставлення до власності. Вона створює напруженість у спілкуванні, оскільки знижує цінність духовного начала в людині. Одвічна проблема „бути й мати” (за Е. Фроммом) найгостріше проявляється через призму особистої власності. Позитивним, однак, у цілому є те, що підлітки не перебільшують утилітарної важливості власності в людській культурі й житті.

Поняття **інформація** для значної частини підлітків має негативний відтінок: це те, що пов'язано з навчальним процесом і супровідними фізичними перевантаженнями, підвищеною моральною відповідальністю, відсутністю психологічного комфорту під час отримання знань у рамках шкільних занять і т. ін.

Ідея **всебічного розвитку особистості** є найважливішою соціокультурною абстракцією, історичною вершиною соціалізації людини. В особистісному плані вона передбачає цілісне сприйняття індивідом себе самого в єдності фізичних, розумових і духовних сторін. Усебічний розвиток як життєва мета й соціальний обов'язок усвідомлюється людиною в онтогенезі досить пізно, тому не дивно, що в ціннісній ієрархії підлітків він міцно займає останнє місце.

З метою виявлення аксіологічного потенціалу підлітків ми запропонували їм назвати 1–3 цінності, які належать, на їхню думку, до розряду загальнолюдських. В анкетуванні взяли участь 407 учнів 7–9 класів. Ніякі цінності-підказки попередньо підліткам педагогами не нав'язувались. Це робилось заради досягнення чистоти експерименту, щоб не зв'язувати ініціативу учнів і спонукати їх виразити особисте розуміння смислу й змісту загальнолюдських цінностей.

Усього підлітки включили до складу загальнолюдських цінностей 29 найменувань (554 відповіді). З цієї загальної кількості 15 цінностей називались найбільш часто (512 відповідей). За нижню межу було прийнято згадування якоїсь цінності десятьма респондентами. Провідні цінності становлять таку групу:

- 1) доброта – 104 відповіді (18,8 %);
- 2) любов – 65 відповідей (11,7 %);
- 3) чесність – 63 відповіді (11,3 %);
- 4) взаєморозуміння – 63 відповіді (11,3 %);
- 5) повага – 38 відповідей (7,0 %);
- 6) вихованість – 37 відповідей (6,6 %);
- 7) розум – 30 відповідей (5,4 %);
- 8) дружба – 21 відповідь (3,6 %);
- 9) чуйність – 17 відповідей (3,0 %);

- 10) взаємодопомога – 17 відповідей (3,0 %);
- 11) спілкування – 17 відповідей (3,0 %);
- 12) довіра – 13 відповідей (2,5 %);
- 13) увага – 12 відповідей (2,3 %);
- 14) відповідальність – 11 відповідей (1,9 %);
- 15) сміливість – 10 відповідей (1,8 %).

У 42 інших відповідях указано меншу кількість цінностей (від 1 до 5 згадувань в усіх анкетах). Загальнолюдськими цінностями також названо здоров'я (5 згадувань), простоту (5), релігію (4), красу (3), забезпеченість (3), гроші (3), честолубство (3), співчуття (2), працелюбство (2), справедливість (2), скромність (1), цілеспрямованість (1), освіту (1), щедрість (1), уміння прощати (1), добросовісність (1), відвертість (1), свободу (1), культуру (1).

Аналіз проведеного анкетування дозволяє зробити низку висновків:

1. Як відомо, усі цінності поділяються на термінальні й інструментальні. Перші (згідно з думкою М. Рокіча) є цінностями-цілями, другі – цінностями-засобами. У нашому дослідженні виявлено, що для підліткового віку характерним є домінування інструментальних цінностей, які, очевидно, тимчасово замінюють або виконують роль термінальних. Можна говорити про діалектику переходу цілей у засоби й навпаки. Дальні цінності-цілі для підлітків неактуальні через відсутність у них практичного механізму забезпечення потреб реального, повсякденного життя. Цінності-засоби, таким чином, сприймаються школярами як цілі, винятково важливі самі по собі. Шкільний період для дітей 14–15 років є в повному розумінні перехідним у русі від інструментальних до термінальних цінностей. Класичні термінальні цінності (життя, здоров'я, суспільство, свобода, праця, творчість та ін.) повинні стати перспективним об'єктом цілеспрямованого формування в педагогічному процесі.

2. Підлітки самі виділили „опорні”, найбільш розвинуті й значимі в їхньому віці цінності. Ми бачимо в отриманих відповідях прояв типізованої ціннісної свідомості підлітків, що ґрунтується на достатній одноставності. У своїй сукупності відповіді дають уявлення про „загальнолюдські цінності” в розумінні дітей у єдності спільного й особливого. Імовірно, підлітковий вік характеризується невеликим розкидом думок про сутність і зміст загальнолюдських цінностей, а також тяжінням більшості підлітків до одних ціннісних домінант.

3. Ціннісні орієнтації підлітків об'єднуються у смислові „гнізда”: є групи цінностей, які найбільш тісно пов'язані між собою, мають певне спільне коріння, духовно підкріплюють й збагачують одна одну. Так, доброта дуже близька в духовному відношенні до любові, часто ототожнюється з нею в багатьох життєвих ситуаціях. Розуміння й повага також взаємо обумовлюють одне одного: розуміння забезпечує повагу, а без поваги немає необхідності розуміти партнера. Сміливість, на перший погляд, стоїть осібно в списку цінностей (здатність жертвувати собою, ризикувати заради блага інших людей), однак і її можна поєднати в одному гнізді з „відповідальністю”.

4. Цінності підлітків становлять собою певну систему, а не випадковий набір орієнтацій. Системність цінностей підтверджується наявністю в них своєрідної ієрархії, тобто явним виділенням головних, домінуючих і залежних, супутніх елементів. Принаймні перші чотири цінності (доброта, любов, правда, взаєморозуміння) є таким об'єднуючим центром, якому підкоряються всі інші. Цінності, розташовані ієрархічно вище, виступають у функції цільових по відношенню до тих, що лежать нижче. Група цінностей-пріоритетів виявляє й найбільшу стабільність у духовній культурі підлітків.

5. Ціннісна свідомість підлітків має яскраво виражений етико-центристський характер, оскільки абсолютна більшість названих цінностей належать до розряду морально-етичних. З одного боку, для підлітків ціннісним є те, що є етичним. З іншого боку етичним є те, що є гуманним, тобто відповідає цілям духовного збереження й розвитку людини, забезпечення її соціальної своєрідності й високої культури життя й поведінки. Показовим є майже повне ігнорування підлітками так званих матеріальних, „речових”, прагматичних цінностей. Навіть ціннісні категорії, які не належать до моральних, наприклад розум, наповнені в підлітків етичним змістом: розумний той, хто розуміє оточуючих, може гідно поводитись у суспільстві, чинити гуманно по відношенню до інших людей, і т. ін. Етика підлітків глибоко соціальна, оскільки в ній відсутній егоїстичний підхід до виділення цінностей.

6. Ієрархія цінностей відображає мрію підлітків про „ідеальну людину” – добру, люблячу, правдиву, розуміючу, яку хотілося б завжди мати поруч і бути схожим на неї.

Для конкретизації особистих життєвих цілей підлітків ми запропонували їм відповісти на питання „**Заради чого ви живете?**”.

1. Заради самореалізації (особистісного розвитку) – 13 %.
2. Заради продовження роду (майбутньої сім'ї) – 13 %.
3. Заради майбутньої роботи й кар'єри – 12 %.
4. Заради батьків – 11 %.
5. Заради пізнання нового, навчання – 10 %.
6. Заради інтересу до життя – 9 %.
7. Заради майбутнього – 7 %.
8. Заради суспільства й країни (їхньої користі) – 7 %.
9. Заради любові – 6 %.
10. Не знаю – 5 %.
11. Заради себе (задоволення особистих потреб) – 4 %.
12. Заради друзів – 3 %.

Передусім відзначимо факт зміщення підлітками ближніх, актуальних і дальніх, перспективних цілей життя. Майбутнє мало актуалізовано у свідомості підлітків: воно занурене в сьогоднішній день і пов'язане з його насущними проблемами.

У більшості підлітків склались досить виражені життєві перспективи, які мають ціннісний смисл. Показово, що лише 5 % опитаних ніяк не визна-

чилися з пріоритетами власного майбутнього. Невизначену відповідь з деяким оптимістичним відтінком – „заради майбутнього” – дали 7 % школярів.

Четвірка життєвих цілей-лідерів пов'язана з особистим самовизначенням і біологічним самозбереженням підлітків. Загальне соціальне значення мають турбота про батьків і здобуття професії, потрібної не лише для себе особисто, але й для інших людей. Позитивний життєвий смисл підлітки вкладають у пізнання нового й продовження навчання. Відповідь „заради любові” можна пов'язати зі сферою інтимного спілкування, досягнення прекрасних особистих взаємин з дуже дорогими й близькими людьми. Жити заради благополуччя й процвітання країни й суспільства готові 7 % підлітків. У морально-духовному плані викликає задоволення дуже невелика кількість підлітків (3 %), які бажають просто бездумно насолоджуватись життям, користуючись усіма його благами.

Підліткам було запропоноване завдання *навести улюблений вираз, правило, девіз, якого вони найчастіше дотримуються у своєму житті й діяльності*. Ми вважали, що аналіз таких коротких, містких образних висловлювань допоможе виявити й індивідуальне, особливе, і загальне, типове в ціннісних орієнтаціях підлітків. У цих висловлюваннях відображається духовний досвід молодого покоління, зміст життєвих цілей і соціальних ідеалів, характер взаємин між людьми, способи й засоби діяльності та ін. Отримані анкетні матеріали дозволяють зробити важливі висновки й узагальнення щодо ціннісних переваг школярів.

Передусім відзначимо, що всі відповіді підлітків поділяються на три групи:

- ціннісні висловлювання позитивного характеру – 59 %;
- негативні ціннісні установки – 13 %;
- відсутність вираженої ціннісної позиції – 28 %.

Загалом позитивних висловлювань виявилось більшість, що свідчить про досить гарний вихідний духовний базис підлітків, про їхню відкритість для участі в соціокультурному діалозі й обміні цінностями, про можливість подальшого ускладнення ціннісної структури школярів у навчально-виховному процесі на уроках іноземної мови.

Девізи підлітків цієї групи мають яскраво виражений оптимістичний характер: Я люблю тебе, життя! Усе буде гаразд! Усе, що я хочу, я зроблю. Ніколи не вішай носа. Не горюй! Горе – не біда. Треба жити! Дощ не може йти вічно. Усе мине: і печаль, і радість... Роби людям добро – і воно до тебе повернеться. Будь розумнішим: живи веселіше! Не втрачай свого „Я”. Хто мені сказав: не вийде? Якщо мені хочеться – збудеться!

Ці висловлювання можна назвати морально-психологічними установками, оскільки абсолютна більшість із них пов'язана зі сферою свідомості, моральності, соціальної поведінки, ставлення до життя й людей, розв'язання проблем і конфліктів, реалізації власного „Я”. Указані установки виглядають як самонаказ, самонастрій, самоврядування. Вони подаються від першої особи, прямо адресуються підлітками самим собі як орієнтир на тривалу



перспективу: Живи з метою! Будь першим! Завжди вперед! Ніколи не здавайся! Знаєш мету – досягай! Допомагай близьким! Доводь справу до кінця! Не підводь! Будь самим собою! Завжди розраховуй на себе! Не суди про людину за зовнішнім виглядом! Ніколи не говори „ніколи”. Живи з любов'ю!

Імовірно, саме тоді, коли психологічні установки набувають особистісної форми, вони й стають духовними цінностями підлітків. Відрадно те, що підлітки виражають у своїх девізах готовність поводитись як суб'єкти життя й діяльності, здатні самостійно управляти собою й життєвими обставинами.

Безособові вимоги й установки представлено у відповідях школярів на багато менше. Наведемо деякі з них, найбільш характерні: Боротися й шукати, знайти й не здаватись! Без праці не витягнеш і рибку зі ставу. Мріяти не шкідливо, шкідливо не мріяти. Перш ніж узяти, треба дати. Треба жити й не старіти. Без віри в гарне не можна жити. Терпіння й праця все перетруть. Віра, надія, любов.

Таким чином, у багатьох підлітків переважають ціннісні установки на духовне, моральне, інтелектуальне звеличення й ускладнення, на підтримання в собі високого творчого тону, на гуманістичне ставлення до людей, на поважання в людині її індивідуальності й „моральної автономії”. На нашу думку, саме ці якості й риси характеризують духовну особистість, яка має катарсичні життєві установки, прагне проявити себе в катарсичній діяльності й спілкуванні. Це свідчить про те, що попереднє виховання й розвиток більшості підлітків здійснювались педагогічно правильно, і на цій основі можна продовжити ускладнення їхнього духовного досвіду шляхом збагачення змісту й видів катарсичної діяльності. Негативні й знижені життєві установки підлітків виявлено в 13 % відповідей. Ці життєві позиції свідчать передусім про недостатню адаптованість особистості до життя, суспільства, культури, моралі й праці. Найбільше поширення серед школярів мають установки відмови від активної творчої ролі у світі, від потреби бути суб'єктом особистого й громадського життя, від дотримання піднесених, соціально значимих цілей та ідеалів. Усе це замінюють гасла й девізи пасивності, самозаспокоєння, самозадоволення. Наведемо приклади: Живи, як усі. Живи, поки є час. Усі живуть – і я живу. Живи одним днем. Живемо один раз. Жити гарно, а гарно жити – ще краще. Красиво жити не заборониш. Життя коротке, а що буде потім – наплювати. Розумний у гору не піде, розумний гору обійде. Не вийшло – ну й грець з ним.

Нарешті, майже третина підлітків (28 %) відмовились назвати своє життєве кредо. Цей факт можна розцінювати двояко: а) як повну відсутність стійких життєвих позицій, б) як тимчасове утруднення, пов'язане з інтелектуальною ситуацією вибору з кількох варіантів відповіді. Ми все-таки схильні не драматизувати становище й підходити до особистості підлітка, що формується, з „оптимістичною педагогічною гіпотезою” (А. Макаренко): імовірно, у подальшому значна частина дітей зможе при правильному педагогічному підході глибше усвідомити й чітко сформулювати власні ціннісні орієнтації.

З метою виявлення соціальних чинників, які впливають на ціннісний світ підлітків, ми запропонували їм відповісти на питання „Хто справив найбільший вплив на формування ваших життєвих цінностей?”. Результати проведеного анкетування:

1. Батьки – 41 %.
2. Друзі, знайомі, однокласники – 22 %.
3. Кумири (актори, співаки, спортсмени) – 10 %.
4. Літературні герої – 6,5 %.
5. Родичі – 6,4 %.
6. Учителі – 6,2 %.
7. Я сам – 4,1 %.
8. Суспільство, життя – 3,9 %.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновки:

1. Можна прямо сказати, що вплив батьків на підлітків винятково великий і сімейне виховання – провідний чинник у їхньому формуванні й розвитку. Батьки мають явний природний пріоритет як джерело й транслятор духовних цінностей. Мати й батько найбільш тісно й постійно контактують з дітьми у фізичному й духовному планах. Батьки, на відміну від учителів, мають можливість ненав’язливо й непрямом впливати на свідомість, почуття й поведінку дітей. Сім’я в умовах загальної соціальної агресивності й нестабільності залишається для підлітків чи не єдиним місцем морального й психологічного комфорту. Зараз ідеї сімейної єдності значною мірою замінюють і доповнюють ідеї єдності національної й державної, недостатність якої відчувається дуже гостро. Визнаючи важливість сімейного чинника у формуванні цінностей підлітків, слід усе-таки розрізняти поняття „цінність батьків” і „цінності батьків”.

2. Підлітки підтвердили, що дружба – це дійсно важлива для них цінність і сфера стосунків. Друзі, знайомі й однокласники – значне позасімейне джерело отримання ціннісного досвіду, поставлене підлітками на друге місце в ієрархії. Соціальна мобільність підлітків дозволяє їм вступати в контакти з багатьма референтними групами – носіями ціннісних орієнтацій і настанов. Глибинний смисл дружби й приятельства полягає в досягненні внутрішньої ціннісної єдності з іншими людьми. Особливо авторитетним для підлітків є знайомі, старші за віком.

3. Кумири посідають третій рядок в ієрархії суб’єктів ціннісного впливу на підлітків. Культ „кумирства” має віковий і перехідний характер і пов’язаний з пошуком підлітками ідеалу особистості, життя й поведінки. До розряду кумирів часто відносять кіногероїв, акторів, естрадних співаків, спортсменів і т. ін. (брати Клічко, Андрій Шевченко, Земфіра, групи „ТАТУ”, „Віа Гра”, „Звірі”, Мадонна, Глюкоза, Сергій Безруков, Гоша Куценко та ін.).

4. Духовний вплив на підлітків літературних героїв, хоча вони й посідають четверте місце в розглядуваній ієрархії, дуже невеликий. Загалом низька ціннісна вага літературних героїв не повинна дивувати: сучасні підлітки вкрай мало читають. У цілому падіння престижу читання й художньої літе-

ратури призводить до послаблення образно-емоційного начала у свідомості й культурі підлітків. Це дуже небезпечно, оскільки соціально значимі цінності найлегше формуються через яскраві художні образи й переживання глибоких, піднесених почуттів.

5. Родичі (дідуся, бабусі, дяді, тьоті, брати, сестри) порівняно мало впливають на ціннісні орієнтації й установки сучасних підлітків.

6. Нас глибоко гнітить дуже низький рейтинг учителя як джерела духовного впливу й залучення дітей до культурних цінностей. Головну причину цього ми бачимо у величезному незбігу способу життя й рівня матеріального добробуту вчителів з тими духовними цінностями, які вони покликані формувати в підлітків відповідно до професійного обов'язку.

7. Лише 4,1% підлітків вважають, що вони здатні самостійно формувати власні духовні цінності. Низький ранг цієї позиції обумовлений слабкістю підлітків як самостійних суб'єктів власного життя й діяльності. Завдання школи – створювати в навчально-виховному процесі сприятливі умови для розвитку в підлітків якостей суб'єктів ціннісного самовизначення.

8. На останнє місце серед чинників формування власних життєвих цінностей підлітки поставили „суспільство і життя”. Невизначеність, розмитість сутності відзначених чинників викликає зазвичай критичну оцінку дослідників, оскільки підлітки висловлюють тут чисто суб'єктивну думку, не підкріплену ніякими доказами.

На жаль, рамки нашої статті не дозволяють зробити повний огляд анкет, пропонованих підліткам, і проаналізувати відповіді на них, незважаючи на це доводимо загальні висновки.

Таким чином, реалізація пропонованої нами педагогічної умови вимагає брати до уваги такі чинники:

1. Розвиток у підлітків ціннісної свідомості й відповідної їй поведінки базується на комплексі специфічних цілей, установок, потреб, інтересів і мотивів, що виявляється в процесі діагностики.

2. Загальнолюдські цінності входять у ядро світогляду й духовної культури школярів підліткового віку. Основи вказаних цінностей закладаються з дитинства, але лише на рівні уявлень про норми, принципи й цінності людства в цілому.

3. До 14–15-річного віку раніше засвоєні „протоцінності” усвідомлюються й стають нормою й принципом практичної поведінки підлітка. Як відзначають педагоги й психологи, лише на досить високому інтелектуальному, духовному, моральному рівні розвитку особистості виникає життєва потреба звести ці норми й принципи в цілісну ціннісну систему, з позиції якої дитина розуміє й оцінює навколишній світ, визначає ставлення до неї й до самої себе. Духовна позиція підлітків детермінується об'єднанням двох тенденцій: пізнанням світу через визначення свого місця в ньому; пізнанням себе через виявлення ставлення до себе з боку світу.

4. Важливою рисою підліткового віку є етизація й інтровертизація світогляду й культури школярів. Весь їх зміст і структурні елементи мають яскраво

виражений моральний відтінок, а цінності представлені переважно в морально-етичних категоріях (доброта, любов, чесність, взаєморозуміння та ін.). Розуміння „загальнолюдського” підлітками одночасно типізоване й індивідуалізоване: воно виникає як вектор, домінанта, збагачення духовно-моральних потреб, однакових для багатьох людей і особисто для підлітка. „Загальнолюдське” значиме постільки, оскільки наповнене особистісним смислом і значенням.

5. Більшість підлітків мають стійке позитивне ставлення до еталонних людських цінностей і здійснюють їх свідомий вибір і ранжирування. Однак інструментальні цінності-засоби більш актуальні для підліткового віку, ніж термінальні цінності-цілі. Уявлення про загальнолюдські цінності оформляються у своєрідних очікуваннях, адресованих соціальному оточенню: загальнолюдським є те, що задовольняє не лише інших людей у мені, але передусім – мене в інших людях.

На підставі проведеного дослідження ми можемо зробити висновок про досить високу вихідну інтелектуальну, духовну, практичну готовність школярів до участі в катарсичній навчальній діяльності й різноманітних креативних методів у навчанні, у процесі чого й відбуватиметься формування ціннісної сфери та її збагачення. Стратегічним завданням навчальної діяльності на уроках має стати приведення в гармонійну єдність наявних вікових потреб і здібностей, виконання якої забезпечить подальше формування загальнолюдських цінностей підлітків.

Знання особливостей ціннісної сфери школярів, на нашу думку, є важливою педагогічною умовою, що сприятиме ефективному формуванню загальнолюдських цінностей, бо саме використовуючи методи педагогічної діагностики, вчителі отримують вичерпну інформацію про розвиток підлітка й особливості його ціннісної сфери, зроблять правильний вибір методів і прийомів впливу на учнів у процесі навчання. Активізація каналу зворотного зв'язку завдяки точному діагностуванню розвитку школярів дозволяє контролювати й коригувати навчально-виховний процес, спрямовувати його на досягнення конкретних аксіологічних результатів.

УДК 378.147.016:811.111

**Н. А. Сура**

### **СИСТЕМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ ЯК ОПТИМІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ**

У системних дослідженнях будь-яка реальна система розглядається як така, що перебуває на шляху до оптимального стану і є зробленою в тому випадку, якщо вона досягла режиму оптимального функціонування. Тому систему навчання іноземних мов у ВНЗ, на сучасному етапі розвитку сус-

пільства, варто розглядати не просто як діяльність, а як „оптимізаційну діяльність” (термін Ю. Бабанського [1]), завданням якої виступає досягнення головної мети – мети підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності найбільш ефективними шляхами [2].

Системно-діяльнісний підхід до навчання іноземної мови у ВНЗ має визначену специфіку у межах кожного етапу й на кожному рівні навчання і є, як вважають науковці стрижнем усього процесу викладання іноземної мови (А. Бердичевський [2], Є. Верещагін, В. Костомаров [3], І. Зимня [4], Е. Кнопке [5], Г. Колшанський [6], О. Леонтьєв [7], А. Метса [8], В. Постовалова [9] та ін.).

Метою системи навчання студентів ВНЗ іноземних мов як діяльності є переведення особистості з певного стану до максимального рівня навченості на основі створення відповідних для цього умов навчання. Тому керування процесом оптимізації системи навчання студентів ВНЗ іноземних мов потребує додаткової уваги дослідників та здійснюється з урахуванням закономірностей, принципів, сучасних форм і методів навчання й особливостей цієї системи, її внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення найбільш ефективного функціонування з погляду заданих критеріїв [2].

Мета статті – дослідити методологічну основу системи навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті оптимізаційної діяльності, виявити й систематизувати особливості оптимізації системи навчання іноземних мов у ВНЗ.

Сутністю педагогічного процесу у ВНЗ є „...формування особистості фахівця в галузі професійної діяльності, озброєного спеціальними знаннями, вміннями й навичками, який володіє основами майстерності в ній...” [10, с. 9].

До особливостей процесу навчання у ВНЗ належить той чинник, що це професійне навчання здійснюється на основі середньої освіти, і принцип наступності навчально-виховного процесу в середній і вищій школі є тому основним, особливо при навчанні іноземної мови [2]. Цей принцип припускає таку педагогічну послідовність, у якій „...системний розвиток нового етапу навчання й виховання конструктивно здійснюється в діалектичному зв'язку з попереднього й відповідно до наступних умов, цілей і завдань формування особистості студента як майбутнього фахівця...” [11, с. 54]. Особливо це стосується процесу навчання іншомовної комунікації у ВНЗ. Особливості вузівського навчання утворюють також поєднання науки й навчання, тому що „...навчання у ВНЗ є робота над наукою й разом з тим з наукою, є рід діяльності, що наближається до дослідження...” [5, с. 316].

Для визначення параметрів оптимізації діяльності розглянутої системи навчання важливе врахування, крім перерахованих, ще й особливостей ВНЗ, у якому діє система.

Оптимізація системи підготовки студентів з іноземної мови у ВНЗ полягає в максимальному наближенні змісту та умов навчання до змісту й умов майбутньої професійної діяльності. Отже, навчально-виховний процес у ВНЗ у всіх його ланках має яскраво виражену професійну спрямованість. У цьо-

му полягає глибокий соціальний зміст оптимізації системи навчання іноземної комунікації у ВНЗ [2].

Для цілеспрямованої підготовки студентів до їх майбутньої професійної діяльності доцільно виділити сфери прогнозованого спілкування іноземною мовою як деяку сукупність однорідних комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого стимулу людини, відносинами між комунікантами й обстановкою спілкування [8].

Відповідно до соціального замовлення суспільства можна виділити дві сфери спілкування іноземною мовою:

- професійно-трудова, що включає спілкування фахівців іноземною мовою в процесі професійної діяльності;
- соціально-культурну, що включає спілкування за межами професійної діяльності: спілкування з носіями мови, відвідування культурно-масових заходів тощо [2].

Спілкування студентів у реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосагнення якого визначає результат спілкування. У ході спілкування іноземною мовою комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій галузі професійно-трудової або соціально-культурної діяльності й реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Таким чином, ми вважаємо, що спілкування іноземною мовою має застосовуватися не тільки в межах загальнопрофесійної, але й загальнонаукової тематики, пов'язаної з майбутньою професією випускника в широкому плані.

Системно-діяльнісний оптимізаційний підхід у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ враховує також позицію викладача іноземної мови, який при комунікативному підході до навчання студентів спілкування іноземною мовою повинен виходити з функцій мовленнєвих засобів, а з іншого боку, уміти пояснити функцію цих засобів у комунікації.

Системно-діяльнісний оптимізаційний підхід у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ, таким чином, ґрунтується на понятті мови як діяльності з усіма властивими їй категоріями: суб'єктом (мова, мовлення); цілями (вираження думки), засобами (мовні категорії в лексиці, фонетиці, граматиці); способами (способи вираження думки), продуктом (твір) [9].

Комунікативний діяльнісний характер мовлення вимагає розгляду його як цілісності. Цілісність характеру мовлення проявляється й реалізується в комунікації, що „...наскрізь пронизана мовною системою...” [6, с. 138]. Сама комунікація визначається при цьому як *текст* (курсив А. Бердичевський [2]), а слова й словосполучення, що входять у нього, „...одержують не статус одиниць, що утворюють висловлення, а одиниць як результату розкладання самого висловлення...” [6].

Іноземна мова як об'єкт засвоєння виступає в таких психологічних функціях, що співвідносяться з особистістю того, кого навчають, і розглядається як засіб:

- спілкування;

- входження в мовний колектив;
- прилучення до культурних й історичних цінностей;
- розширення, диференціації понятійно-категорійного апарату;
- розвитку пізнавального процесу;
- задоволення комунікативної потреби вираження почуттів, волі й пізнавальної потреби;
- вирішення комунікативних, пізнавальних і професійних завдань;
- самовираження й саморегуляції;
- як об'єкт самостійного дослідження теорії мови [4, с. 56].

При цьому новими функціями, які усвідомлюються у ВНЗ тими, хто навчається, порівняно із середньою школою, є тільки три останні, інші ж знаходять у ВНЗ свій розвиток й удосконалення.

Таким чином, об'єктивним чинником оптимізації системи навчання іноземних мов у ВНЗ виступає іноземна мовна (текстова) діяльність, здійснювана за допомогою певних засобів і способів. А результатом цієї іноземної мовної діяльності буде знання мови. З іншого боку, у процесі навчання мова виступає як засіб комунікації, коли мотивом діяльності є обмін думками, а предметом – самі думки, зміст комунікації. Результат цієї мовленнєвої діяльності – володіння мовою.

Виділення двох аспектів діяльності – мовної та мовленнєвої у контексті оптимізації процесу навчання іноземної комунікації у ВНЗ ґрунтується на двох сферах діяльності викладача іноземної мови: професійно-трудої, для якої необхідно як знання мови, так і володіння нею, і соціально-культурній, для якої необхідне володіння мовою.

Отже, для того, щоб опанувати мовою в ході мовленнєвої діяльності, необхідне знання мови, оволодіння мовною (текстовою) діяльністю, системою іноземної мови, тобто лінгвістична компетенція є передумовою для комунікативної, тому що мовна (текстова) діяльність і відбувається тільки завдяки тому, що комуніканти володіють системою мови [2].

Зазначені положення визначають ще один аспект лінгвістичної основи оптимізації мовної (текстової) підготовки студентів з іноземної мови, тісно пов'язаний з лінгвістичною й комунікативною компетенцією – лінгвокраїнознавчу компетенцію, що припускає знайомство із сучасною дійсністю, культурою країни досліджуваної мови за посередництвом й у процесі оволодіння нею, оволодіння національно-культурною семантикою тощо [3]. З цих позицій комунікативна компетенція є поняттям інтегруючим: володіння нею припускає наявність лінгвістичної й лінгвокраїнознавчої компетенції. У цьому й полягає розвивальна функція комунікативної компетенції.

Отже, у якості лінгвістичної основи оптимізації системи навчання студентів ВНЗ іноземної комунікативної діяльності виступає системно-діяльнісний підхід, що передбачає формування лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої і комунікативної компетенції тих, хто навчається [2].

З психологічної точки зору можна виділити такі аспекти оптимізації системи, що розглядається: комплексність (інтегральність) навчання; внутрішня вмотивованість навчання; комунікативна спрямованість навчання – глобальність мети; свідомість навчання; урахування рідної мови тих, хто навчається; інтенсивність навчання тощо [4; 7].

Напрямки оптимізації системи навчання іноземних мов у ВНЗ визначаються в психологічному плані діяльнісною концепцією засвоєння [7]. При навчанні іноземної мови необхідне також урахування психологічної концепції навчальної діяльності, що припускає розв'язання тими, хто навчається, навчальних завдань як одиниць навчальної діяльності [12]. Навчальне завдання включає оволодіння певними способами дії, у результаті якого відбувається розвиток студента не тільки на рівні його успішності у навчанні, але й на рівні сформованості окремих сторін його діяльності. Тому навчальна діяльність як оптимізаційна має розглядатися в єдності кількох її компонентів: навчального завдання, навчальних дій для її реалізації, дій щодо контролю за її рішенням й оцінки ступеня засвоєння дії.

Знання зазначених компонентів навчальної діяльності й свідоме володіння ними формує іншомовно-навчальну компетенцію, тобто володіння технікою й стратегією вивчення іноземної мови, формування в студентів способів самостійного придбання знань і розвитку відповідних навичок та умінь.

Таким чином, до компонентного складу іншомовної комунікативної навчальної діяльності майбутніх фахівців входить ціла низка компетенцій: а) *лінгвістична* – це знання системи мови та правил її функціонування в іншомовній комунікації; б) *лінгвокраїнознавча*, яка охоплює знання про основні особливості соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається, та вміння здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих особливостей; в) *комунікативна*, яка передбачає здатність сприймати іншомовні повідомлення згідно з поставленою метою, а також породжувати відповідні повідомлення залежно від комунікативної ситуації; г) *навчально-пізнавальна*, яка передбачає оволодіння технологією вивчення іноземної мови, формування в студентів способів самостійного опанування знань і розвитку іншомовних навичок та умінь; г) *лінгвометодична*, що спрямована на оволодіння мовою на адаптивному рівні, що визначається конкретною ситуацією спілкування.

Вивчення та теоретичне узагальнення методологічної основи системи навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті оптимізаційної діяльності, а також виявлення й систематизація особливостей оптимізації системи навчання іноземних мов у ВНЗ дозволило нам зробити наступні висновки, а саме:

— визначити процес навчання студентів ВНЗ іншомовної комунікації як складний і цілеспрямований, у межах якого здійснюється взаємодія студентів з урахуванням потреб їх майбутньої професійної діяльності за умови активного застосування іноземної мови;

— розкрити сутність, аспекти та напрямки оптимізації системи навчання студентів ВНЗ іноземної мови;



— урахуваючи специфіку процесу навчання іншомовної комунікації з'ясовано лінгвістичну основу оптимізації системи навчання студентів ВНЗ іноземної мови;

— на основі врахування сутності й специфіки оптимізації системи навчання іншомовної комунікації у ВНЗ виокремлено її компонентний склад, що передбачає формування лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої і комунікативної компетенцій тих, хто навчається.

Вважаємо, що оволодіння іншомовною навчальною компетенцією виробляє науковий стиль мислення студентів, при якому розумовий процес у навчальній діяльності наче роздвоюється: відбувається осмислення як результатів діяльності, так і шляхів їхнього досягнення. Цей аспект особливо важливий для майбутніх фахівців, оскільки наукова організація навчальної діяльності розглядається сьогодні як один з найважливіших чинників оптимізації системи навчання іншомовної комунікативної діяльності в цілому.

Перспективи подальшого вивчення проблеми полягають у пошуку оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання студентів ВНЗ іноземної комунікації, ефективної організації наукової діяльності студентів у межах іншомовної комунікації, конкретизації змісту, сучасних форм і методів навчання іншомовної комунікації студентів ВНЗ у контексті оптимізації навчальної діяльності в цілому; розробці комплексного підходу до реалізації базових цілей навчання іншомовної комунікації у ВНЗ.

#### Література

- 1. Бабанский Ю.К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы. – М., 1982.
- 2. Бердичевский А.Л.** Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М., 1989.
- 3. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностр. – М., 1983.
- 4. Зимняя И.А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978.
- 5. Кнопке Е.К.** Размышления о будущей организации процесса обучения в вузах // Дас хохшульвезен. – 1979. – №1. – С. 316 – 317.
- 6. Колшанский Г.В.** Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // ИЯШ. – 1985. – № 1. – С.138 – 139.
- 7. Леонтьев А.А.** Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М., 2006.
- 8. Метса А.А.** Что дает анализ сфер коммуникации? // РЯЗР. – 1980. – №6. – С. 37 – 38.
- 9. Постовалова В.И.** Язык как деятельность: Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. – М., 1982.
- 10. Кузьмина Н.В.** Методы исследования педагогической деятельности. – Ленинград, 1970.
- 11. Годник С.М.** Педагогические ситуации в воспитании школьников. Учеб. пособие. – Воронеж, 1985.
- 12. Эльконин Д.Б.** Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.

**М. Л. Ваховський**

## **ГОРАЦІЙ МАНН ПРО СОЦІАЛЬНУ СУТНІСТЬ ОСВІТИ**

У сучасних умовах стає очевидним, що матеріальний і духовний добробут нашої держави, її інтеграція в європейське й світове співтовариство значною мірою залежать від зростання інтелектуального й культурного потенціалу підростаючих поколінь. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває підвищення ефективності вітчизняної системи освіти, яка об'єктивно стає одним з найважливіших елементів соціальної інфраструктури.

Пошук шляхів удосконалення освіти актуалізує вивчення зарубіжного досвіду, міжнародних зіставлень, які стосуються функціонування цієї галузі. Особливий інтерес викликають стан, основні тенденції й закономірності розвитку освіти в розвинутих країнах світу й, перш за все, у США.

Ми вважаємо, що інтерес для України становлять не тільки сучасні досягнення системи освіти США, але й історико-педагогічний досвід цієї країни. Саме американцям у період становлення й зміцнення державності вдалось дуже ефективно використати освіту як чинник оздоровлення суспільства, формування американської нації.

Творцем системи громадських шкіл США є відомий американський діяч освіти й педагог Горацій Манн (1796 – 1859). „Подібно тому, – писала Е. Янжул, – як у нас у Росії ім'я Ушинського відоме не тільки всякому педагогові, але й узагалі будь-якій освіченій людині, в Америці шанується Горацій Манн, ім'я якого доводиться постійно чути й бачити у зв'язку з навчальними закладами й навчальною літературою країни” [10, с. 287].

У сучасних вітчизняних дослідженнях з історії освіти США (В. Коваленко, В. Пішвакова, І. Радіонова та ін.), у новітній українській і російській навчальній історико-педагогічній літературі (О. Джуринський, В. Кравець, Д. Латиніна, О. Піскунов) педагогічні погляди, практична діяльність Горація Манна не розглядаються [4; 6; 8; 2; 5; 7]. Лише в дисертаційній роботі В. Калюжної відображено педагогічні ідеї видатного американця в контексті становлення й розвитку філософії освіти американського Просвітництва [3]. Американські дослідники Л. Кремін (L. Cremin), Дж. Мессері (J. Messerii), М. Пібоді (M. Peabody) та ін. простежили життєвий шлях, основні етапи педагогічної діяльності Г. Манна, всебічно проаналізували його основні педагогічні твори. У публікаціях Ч. Гленна (Ch. Glenn), К. Кесла (C. Kaestle) розглянуто історію народних шкіл (Common School), показано внесок Г. Манна в їх становлення та розвиток. При цьому як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях його погляди на проблему соціальної сутності освіти відображено явно недостатньо.

Мета цієї статті й полягає в тому, щоб заповнити цю прогалину й проаналізувати ідеї видатного американського діяча освіти першої половини ХІХ

століття щодо соціальної природи й соціальних функцій загальної освіти.

Обґрунтування Г. Манном соціальної сутності освіти в цілому не суперечило філософсько-педагогічним ідеям західноєвропейського й американського Просвітництва. Відомий американський педагог, як і західні мислителі XVIII століття, указував на обумовленість освіти суспільним устроєм і формою правління, а також розглядав його як чинник оздоровлення суспільства. Разом з тим логіка міркувань Г. Манна з цього приводу була оригінальною. Перш за все він звертає увагу на природну сутність освіти, яка випливає з „натурального закону”, що забезпечує природне абсолютне право кожної людини на освіту. З цього приводу Г. Манн пристрасно й безкомпромісно заявляє: „Керуючись законами природи, ми зобов’язані або одразу вбити новонародженого, або дати йому всі умови для його розвитку й освіти” [15, с. 58].

Соціальний характер освіти, на думку американського педагога, проявляється в тому, що вона поширюється на всіх без винятку людей, є суспільною за формою організації й може повноцінно здійснюватися лише за кошти суспільства. „Суспільна освіта за суспільні гроші” – ось формула, яку пропонував і відстоював Г. Манн. Для обґрунтування цього твердження наводяться три пов’язаних між собою аргументи: а) послідовні покоління людей, узяті разом, становлять одну велику співдружність; б) власність цієї співдружності спрямована на освіту дітей, що гарантовано вбереже їх від бідності, і вони зможуть адекватно виконувати свої громадянські обов’язки; в) держателями власності співдружності є довірені особи, на яких лежить священний обов’язок зберігати цю власність, оскільки красти в наступних поколіннях – це такий самий злочин, як і красти у своїх сучасників [15, с. 59].

Ще в Першому звіті автор закликав до широкої суспільної підтримки загальної освіти (Universal Education) і намагався подолати руйнівну суспільну апатію до державної, суспільної освіти (Public Education).

Г. Манн бачив принаймні дві причини, які обумовлюють апатію населення до громадських шкіл. З одного боку, вважав педагог, є частина суспільства (переважно бідна), яка не надає належного значення системі освіти й не розуміє, що для її нормальної роботи треба докладати зусиль. Як протилежність існує інший клас багатих людей, які дуже опікуються культурою своїх дітей, розуміють усю важливість їх якнайкращої підготовки. Тому вони відвертаються від громадських шкіл у пошуках чогось кращого. Як наслідок, стандарти й потреби однієї частини суспільства знижені, і вона залишається задоволеною школою. Запити іншої частини населення є набагато вищими. Для їх задоволення заможні люди будують приватні школи або академії [14, с. 30].

Горация Манна не влаштовує такий стан речей, оскільки гроші, які витрачаються на освіту, використовують неефективно. При такому варіанті організації одна сторона платить адекватну ціну, але має погану школу, інша – має гарну школу, але платить приблизно вчетверо дорожче. Г. Манн пропонує скласти бюджети, щоб „та школа, що гірше, стала б такою ж, як найкраща, а найкраща – такою ж дешевою, як погана”.

Величезну увагу Г. Манн приділяв аналізу соціальних функцій освіти й соціальної місії громадських шкіл. При цьому він урахував соціокультурний контекст і реальну соціально-економічну й політичну ситуацію в країні.

Слід підкреслити, що ще американські просвітителі в теоретичних роботах і практичній діяльності старались урахувати всі особливості економічного, політичного й особливо духовного життя своєї країни. Вони розуміли, що така величезна кількість різних сект, яку Т. Джефферсон (1743–1826) порівнював із сумбуром божевільні [1, с. 10], а також високий рівень релігійності серед колоністів поширювали нетерпимість, ворожнечу й фанатизм.

Релігійна ситуація в країні хвилювала й Б. Франкліна (1706–1790). Переслідування за релігійними мотивами, відзначав він, не вважалось саме по собі поганим, оскільки ті, хто володіє істиною, вправі переслідувати помилку, аби знищити її. А оскільки кожна секта вважала, що саме вона володіє повною істиною, таке переслідування ставало обов'язком перед Богом, який, як вони думали, ображений ерессю [9, с. 101]. У таких умовах необхідно було вирішити проблему мирного співіснування людей різного віросповідання якомога раніше.

У США й у 30-х роках XIX століття, як і раніше, спостерігалась велика різноманітність у соціальному й економічному статусі, у релігійних і моральних цінностях. Єдино можливим засобом подолання цієї різноманітності, на думку Г. Манна, могла стати єдина, доступна для всіх людей школа як щось спільне й об'єднуюче. Його думки з цього приводу були достатньо радикальними, оскільки Манн за допомогою громадської школи хотів знищити не лише релігійні, але й класові відмінності, які були наявні в країні. Саме школа, яка повинна підтримуватись, відвідуватись і контролюватись усіма, зможе забезпечити соціальну й національну єдність [16, с. 62].

Але найважливішим елементом віри Г. Манна було те, що школи зможуть зберігати й підтримувати демократичне суспільство. Говорячи про це, видатний організатор американської освіти спирався на „джефферсонську” тезу про те, що республіка не може існувати, поки її громадяни неграмотні й неосвічені. Як відомо, саме Т. Джефферсон надавав першорядного значення поширенню освіти серед народу й наполягав на тому, що значне поширення освіти є, перш за все, запорукою збереження й зміцнення людської свободи, а значить і людського щастя. „Просвіщайте й інформуйте народні маси, – писав він, – дайте можливість бачити їм, що в їхніх інтересах збереження миру й порядку, і вони зберігатимуть їх” [11, с. 440]. Тільки освіта, на його думку, здатна прищепити народу любов до демократичних і республіканських принципів.

Для Горація Манна думка про необхідність загальної освіченості при республіканському устрої держави стала вже банальністю. Вона стала настільки банальною, підкреслює він, що втратила свою значимість від надто частого згадування. Але, разом з тим, Манн готовий „навести масу прикладів з історії, логіки, щоб показати, що республіка без освічених людей – це як божевільня без лікарів...” [16, с. 62].

Однак, на відміну від Т. Джефферсона, він не думав, що освіта сама по собі вирішить проблему демократизації суспільства. У Дванадцятому звіті Г. Манн детально й ґрунтовно говорить про те, як треба здійснювати політичну освіту в громадських школах, щоб освічені громадяни змогли забезпечити тріумф демократичного уряду. Наводяться такі аргументи на користь загальної освіти взагалі й політичної освіти в суспільних школах зокрема: законодавці, які обираються, ніколи не будуть набагато освіченішими за тих, хто їх обрав, оскільки відповідно до закону „природи про рівновагу рідин, той, кого обирають, і той, хто обирає, прагнуть до одного рівня” [16, с. 63]. Можливо, і не факт, що розумні й освічені виборці не пустять у владу негідника, але разом з тим очевидно, що дурні, неосвічені й аморальні виборці можуть скинути мудреця. У цій ситуації ставитися до питань загальної освіти необачно й легковажно, на думку Г. Манна, дуже недалекоглядно й нерозумно. Яким би високим не був моральний рівень електорату, якими б глибокими не були знання людей з історії й інших наук, вони як громадяни республіки, писав він, повинні мати загальне уявлення про функції свого уряду, оскільки не можна довірити неуклові, який досяг повноліття, право голосу. Звідси висновок: конституція країни й штату, питання розподілу влади на законодавчу, судову й виконавську, їхні функції, система виборів і призначення чиновників усіх рангів, обов’язки громадянина та його права відстоювати свої переконання на законних підставах, а не за допомогою бунту чи повстання мають вивчатися в школі [Там само].

Г. Манн категорично заперечував проти перетворення загальноосвітньої школи на полігон для партійної боротьби й вважав неприпустимим здійснення політичної освіти в інтересах якоїсь одної політичної партії, нехай навіть правлячої. Його роздуми, спрямовані проти надмірної політизації освіти, є надзвичайно цікавими для нашої країни, у якій сьогодні існують гострі політичні протиріччя. На думку Г. Манна, школа не повинна обслуговувати конкретні політичні інтереси, оскільки політична перевага одної партії над іншою дуже мінлива. Як наслідок, може виникнути абсолютно аморальна ситуація. Припустімо, у цьому році, пише Г. Манн, під владою одної сторони конституція проголошує одне. Але наступного року, коли до влади прийде інша сторона, скажуть, що те, що вважалось правдою тоді, зараз – брехня. І дітям доведеться зібратися в хор і разом зректися від того, що вони вчили раніше й почати це гудити.

Чи можна уникнути подібної ситуації чи краще відмовитись від політичної освіти в школі?

Г. Манн вважав, що при зваженій, мудрій освітній політиці побоювання з приводу перетворення школи в мініатюрну політичну лігу є безґрунтовними. На його думку, конституцію країни різні політичні сили можуть трактувати по-різному, у своїх інтересах. Однак спірних позицій у ній набагато менше, ніж тих, з якими беззастережно згодні всі політичні партії й трактують їх усі однаково. Спираючись на принципи, однакові для всіх, політичні сили можуть і повинні знайти золоту середину в питанні вивчення конституції в школі.

При цьому політичним силам і партіям не варто давати повну свободу дій у школі. Г. Манн пропонує систему заходів, які забезпечують надпартійність політичної освіти. По-перше, треба знайти й призначити вчителя „з істинною вірою”, який не перекрутить цей процес. По-друге, необхідно створити громадські комітети, які курируватимуть політичну освіту в школах і повинні працювати на всіх рівнях. І, нарешті, необхідний контроль з боку батьків, які не допустять перекосів в інтересах якоїсь одної партії. Якщо батьки вважатимуть, говорить Г. Манн, що в школі їхнім дітям нав’язують політичну ересь, вони заберуть звідти своїх дітей, а якщо й не заберуть, то відмовляться всіляко підтримувати цю школу.

Як бачимо, Г. Манн закликає не вдаватися до крайнощів і виробити позицію, яка приймається будь-якою людиною із здоровим глуздом й ґрунтується на вірі в республіку й принципах, що зрозумілі всім і поділяються всіма. Коли таку згоду з цього приводу буде досягнуто, стане зрозуміло, що школа – не місце для обернення у свою віру.

Таким чином, роздуми Г. Манна, які розкривають соціальну сутність і соціальні функції загальної освіти, є надзвичайно зваженими й коректними. Він закликав у виробленні освітньої політики спиратися на такі ідеї, які здатні об’єднати людей різних національностей, віросповідань, з різними політичними поглядами, і був переконаний у тому, що без загальної обов’язкової освіти неможливо утвердити республіканський устрій і демократію в країні.

Подальшого вивчення потребують загальнопедагогічні ідеї Г. Манна, його погляди на проблеми організації навчально-виховного процесу, управління навчальними закладами. Перспективним і цікавим може бути дослідження присвячене порівнянню педагогічної концепції Г. Манна з педагогічною спадщиною видатних вітчизняних педагогів ХІХ століття.

#### Література

**1. Американские просветители** Избр. произ.: В 2 т. / Сост. и примеч. Н.М. Гольдберга; Под общ. ред. и со вступ. ст. Б.Э. Быховского / Пер. с англ. – Т. 1. – М., 1968. **2. Джури́нский А. Н.** История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. – М., 1999. **3. Калюжна В. Ю.** Розвиток філософії освіти в американському Просвітництві (друга половина ХVІІІ – початок ХІХ ст.): Автореф. дис. .... канд. пед. наук: – Луганськ, 2004. **4. Коваленко В. О.** Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01. / Ін-т пед-ки України. – К., 2000. **5. Латынина Д. И.** История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учеб. пособие. – М., 2002. **6. Пішвакова В. О.** Концепція культурної адаптації в соціально-філософській спадщині Дж. Дьюї: Дис. ... канд. філос. наук; 09.00.03 / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2003. **7. Пискунов А. И.** История педагогики и образования от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в.: Уч пособие для пед. вузов. – М., 2001. **8. Радіонова І. О.** Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концепту-

альні побудови. – Х., 2000. **9. Слезкин Л. Ю.** Легенда, утопия, быль в ранней американской истории. – М., 1981. **10. Янжул Е.** Американская школа. Очерки методов американской педагогики. – Пг., 1920. **11. Button, H.** History of education and culture in America. 2 ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989. **12. Cremin, Lawrence A., ed.** The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men. – New York: Teachers College Press, 1957. **13. Fraser James.** The school in the United States: a documentary history. – N. Y.: McGraw-Hill, 2001. **14. Horace Mann.** First Annual Report To The Board Of Education // Cremin, Lawrence A., ed. The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men. – N. Y.: Teachers College Press, 1957. **15. Horace Mann.** Tenth Annual Report To The Board Of Education // Fraser James. The school in the United States: a documentary history. – N. Y.: McGraw-Hill, 2001. **16. Horace Mann.** Twelfth Annual Report To The Board Of Education // Fraser James. The school in the United States: a documentary history. – N. Y.: McGraw-Hill, 2001.

УДК 37.032(430) «13/17»

**Л. Ковальчук**

### **ВИХОВАННЯ ДІВЧАТОК У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ XIV—XVIII СТОЛІТЬ**

На думку І. Кона, залежно від історичної епохи, система виховання хлопчиків і дівчаток суттєво відрізнялася і мала свої характерні риси. Так, „1) чоловічі і жіночі види діяльності відрізнялися дуже різко і здавалися полярними; 2) ці відмінності освячувалися релігією або посиленнями на чоловічу або жіночу природу і здавалися непорушними; 3) чоловічі і жіночі функції були не просто взаємодоповнюваними, а й ієрархічними – жінці належала роль підлеглого настільки, що навіть ідеальний жіночий образ конструювався з точки зору чоловічих інтересів” [1, с. 53].

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити особливості виховання дівчаток у німецькій педагогіці упродовж XIV—XVIII століть.

Опрацювавши наукові та документальні джерела К. Брукманн-Ноорен, Х. Ваймер, Р. Дюрр, А. Рах, Л. Фертіг, К. Фітце, Ю. Хофманн, С. Ріссе-Штумбріссе, присвячені жіночому вихованню, ми з’ясували, що протягом багатьох століть систематичному вихованню дівчаток не приділялась належна увага. Перші приклади в історії німецької педагогіки, які стосуються теми виховання дівчаток, датуються початком XIV століття. У цей час відкрилися перші школи для дівчаток у містах Майнце (1300 р.), Шпейєре (1362 р.) і Франкфурт на Майні (1364 р.).

У XVI столітті до теми жіночого виховання звернувся відомий представник німецької Реформації М. Лютер (1483—1546), який ідентифікував

призначення жінки з роллю дружини. Основою вчення М. Лютера було визнання даного Богом чоловікові і жінці рівноправ'я. Він не допускав недооцінювання особистості щодо статевої приналежності і вимагав визнання рівних прав і обов'язків чоловіків і жінок у всіх сферах життя. Жінка, на думку М. Лютера, призначена Богом бути чоловікові „помічницею у всіх справах, особливо у ставленні до дітей” [10, с. 128]. При цьому, народження дітей не було основною метою шлюбу. Найважливішою метою, вважав М. Лютер, є виховання дітей у дусі Християнства, жінці належить роль матері та виховательки. (Важливо відзначити, що до М. Лютера виховання було виключно в руках церкви.) Іншим чинником у розвитку ідей М. Лютера щодо ролі жінки було його звернення до батьків забирати дівчаток з монастирів додому, виховувати їх удома і у школах як майбутніх матерів, а не вчених монахинь. У зв'язку з цим, М. Лютер наголошував на необхідності підготовки спеціальних вихователів і вчителів для дівчат [12, с. 153], які могли б виховати їх добрими господинями та матерями [13, с. 43], дати їм необхідні знання про виховання дітей, про життя у шлюбі, передати практичні навички щодо ведення домашнього господарства, садівництва, догляду за тваринами, навчити деяких ремесел, щоб стати справжніми помічницями спочатку своїм батькам, а потім чоловікові [10, 140]. З ініціативи М. Лютера в 1524 році були відкриті школи для дівчаток у містах Айслейбене, Брауншвейг, Страсбург, Пірне і Торгау.

Важливим історичним документом, який визначав основи виховання дівчаток у Німеччині у XVI столітті був статут 1563 року, згідно якого дівчатка вищих і середніх станів повинні проводити у школі 4 години кожного дня, навчатися при цьому читанню та письму, решту часу займатися домашньою роботою під наглядом батьків. Проте основна увага у системі виховання дівчаток приділялась заучуванню молитв, вивченню катехизу, псалмів.

На початку XVII століття, у 1612 році, німецький педагог В. Ратке, підтримуючи ідею необхідності жіночого виховання і навчання, виступав за проведення шкільних реформ, наголошуючи при цьому, що з процесу навчання і виховання ніхто не може бути виключений – „ні хлопчики, ні дівчатка” [3, с. 20].

Проте тридцятилітня війна у Європі перервала перший досвід жіночого виховання і навчання у Німеччині. Після закінчення війни на зміну існуючим школам для дівчаток прийшли школи, які давали їм набагато менші знання й були покликані виховувати з них хороших домогосподарок і дружин (Winkelschulen). На жаль, відвідування дівчатами шкіл було дуже рідкісним явищем у німецькому суспільстві середини XVII століття. Лише в князівстві Гота воно (для дівчаток і хлопчиків) було обов'язковим, в інших князівствах було доступним лише для дівчаток заможних батьків. Дослідження показали, що за виховання і навчання дівчат в середині XVII століття відповідала мати, приділяючи особливу увагу релігійному вихованню. Системної шкільної освіти для них не існувало, навчальні заклади відкривались з ініціативи й за



підтримки церкви, міської влади. У школі дівчаток навчали читанню та рукоділлю.

Слід зазначити, що педагогіку Європи середини XVII століття представляв Я. Коменський, який у своїх творах звертав увагу на покращення виховання і навчання „слабкої статі” [5, с. 192]. Для відомого педагога характерним був прогресивний погляд на тему жіночого виховання. Дослідники К. Майнерс [11, с. 28], С. Ріссе-Штумбріс [13, с. 43] і Л. Фертіг [7, с. 163] виділили у нього особливий напрямок щодо виховання – 1) моральності, 2) релігійності, 3) уміння бути хорошою дружиною. Так, у „Великій дидактиці” (1657) Я. Коменський вказував на те, що „жінок потрібно вчити не для того, щоб задовольнити їх інтерес у знаннях, а для виховання у них моральності та духовності. Дівчаткам і хлопчикам потрібно прищеплювати такі риси, як розум, поміркованість, справедливість, сила волі, а також терплячість та чуйність” [4, с. 57].

Деякі інші пріоритети в жіночому вихованні вбачав німецький педагог А. Франке. У своєму трактаті „Про виховання дівчат” (1695) він описав обов’язки жінки у ставленні до своєї сім’ї: вона повинна займатися перш за все вихованням дітей (хлопчиків до певного віку, дівчаток до заміжжя) і економним веденням домашнього господарства. При цьому, у своїй передмові він висловив співчуття, що в такому важливому питанні (виховання дівчат) Німеччина не мала особистого чіткого уявлення, а змушена була вислуховувати „чужу” думку, тому закликав німецьке суспільство займатися вихованням дівчаток [8, с. 6—7]. Потрібно відзначити, що А. Франке наголошував на вихованні у дівчаток працелюбства та релігійності. У 1698 році в Галле ним було відкрито виховний заклад для дівчаток, який, проте, не давав їм середньої освіти, лише релігійні знання.

Педагогічна думка Німеччини XVIII ст. розвивалася у своєрідній соціально-педагогічній ситуації. Ідейною основою нових педагогічних напрямів була німецька філософія (Х. Томазій, Х. Вольф та І. Кант). Серед педагогічних течій Німеччини слід виокремити філантропізм, яскравими представниками якого були німецькі педагоги І. Базедов, П. Віллауме, К. Зальцманн, Й. Кампе, Ф. фон Рохова, Е. Трапп. Великий інтерес в дану епоху викликала проблема жіночого виховання (та нероздільно пов’язаного з ним процесу навчання) як систематичного процесу впливу на духовний і фізичний розвиток жінки з метою підготовки її до виконання ролі матері, дружини і господині дому. Формування нових теорій про призначення жінки і взаємовідносини статей досить широко відображені у працях таких дослідників, як Е. Блохманн, Е. Дауценрот, Л. Гренц, М. Зіммель, М. Йонах, К. Маймерс, С. Ріссе-Штумбріс, С. Топе, Г. Торніпорт, Х. фон Фельден, П. Шмідт, Л. Штайнбрюгге та ін.

Саме у XVIII ст. у Німеччині пропагувалася думка про потрібне призначення жінки: як господині дому, дружини і матері або, як її визначила М. Йонах, „господині дому, матері та виховательки” [9, с. 53]. Це було новим суспільним явищем. Проте (хоча жінка в домашньому господарстві займала основну позицію) фінансова залежність і відсутність альтернативи не доз-

воляли жінці пред'являти будь-які права. Над нею домінував чоловік. У питаннях виховання синів і дочок його думка також була вирішальною. Особливо в цей період чоловіки нехтували освіченими жінками: „... дуже начитані жінки зазвичай пихаті, самовпевнені, непоступливі, рідко виявляють інтерес до ведення домашнього господарства і також рідко бувають здорові” [2, с. 43]. Важливою рисою дружини була її готовність підкорятися чоловікові і відмова від власної ініціативи.

Незважаючи на те, що швидкий економічний розвиток і соціальні перетворення у суспільстві потребували суспільної підтримки освітніх закладів на рівні держави, педагогічний процес Німеччини XVIII ст. здійснювався у колі сім'ї. Це пояснюється: 1) силою традиційного уявлення в буржуазних та дворянських колах суспільства, 2) реальною ситуацією (багато дворянських та буржуазних сімей жило за межами міста, і їх дочки не могли відвідувати школи), 3) відсутністю зацікавленості держави у відкритті шкільних виховних і освітніх закладів для дівчаток. Так, виховання та навчання дівчаток здійснювали самі батьки, запрошені гувернантки і домашні вчителі. Одним з індикаторів нового буржуазного суспільства була поява дитячих кімнат – окремо для хлопчиків та окремо для дівчаток, що, з однієї сторони, було виявом материнської емоційної близькості з дитиною, турботи про сім'ю в цілому (як дружини, господині дому та матері), з іншої сторони, дозволяло з раннього дитинства виховувати дівчинку на принципах розподілу суспільних ролей між чоловіком і жінкою. Інколи дівчатка відвідували школу для того, щоб сформувати навички спокійно сидіти на одному місці, що саме у вихованні дівчаток вважалося особливо важливим у даний період.

Поряд з цим, великі можливості для виховання дівчат репрезентувала так звана література Домострою, яка відображала виховні традиції: увага зосереджувалася на знаннях про релігійні традиції, соціальні стосунки в сім'ї, обов'язках чоловіка і жінки, ведення господарства (чоловіки повинні були займатися діяльністю поза домом, жінки призначалися для виконання домашньої роботи). У німецькому суспільстві сім'ю репрезентував чоловік, він приймав усі основні рішення, вирішував внутрішньосімейні конфлікти. Основним його завданням було створення гідного життя для усіх членів сім'ї. Жінка відповідала за домашнє господарство, саме в цьому виявлялася її відносна влада. Без участі жінки у веденні домашнього господарства життя сім'ї вважалося неможливим. Як відзначила Б. Дуден, „домашня праця давала жінці практично рівноправне соціальне становище, оскільки ця діяльність не обмежувалась домом та сім'єю, а мала значення для усього суспільства” [6, с. 130]. Дослідники Й. Хаманн та Й. Майєм переслідували подвійну мету: з однієї сторони, у жінок критикували відсутність знань і пропагували розвиток у них природних здібностей до вивчення наук та занять мистецтвом, з іншої сторони, основним пріоритетом виховання дівчат і жінок визначали спрямованість його „на дім” [11, 31].

Характеризуючи жіноче виховання у Німеччині, потрібно відзначити й те, що в даний період відкривалось багато „релігійних гуртків”, куди дівчата не лише допускалися, але й відігравали домінуючу роль. Дослідження жит-

тя німецької жінки XVIII століття С. Ріссе-Штумбріс визначала як перші спроби її особистого самоутвердження поза сім'єю [13, с. 44].

Можна зробити висновок про те, що в період з XIV до середини XVIII ст. у Німеччині виховання дівчаток здійснювалось переважно „вдома і для дому”, їх освіта була безсистемною, розрахованою на виконання вузького кола домашніх обов'язків і, як правило, не виходила за ці межі. Основною метою у вихованні дівчаток в даний період (з 1300 до 1750 р.) було формування у них 1) релігійності, 2) моральності, 3) вміння підпорядковуватися чоловікові, 4) навиків ведення домашнього господарства і 5) навичок догляду за дітьми.

#### Література

1. **Кон И. С.** Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989.
2. **Bahrdt C. F.** Handbuch der Moral für den Bürgerstand. – Tübingen, 1789. – S. 43.
3. **Böhm W. Gattin.** Hausfrau und Mutter. Zur Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. // In: Мднliche Pädagogik – weibliche Erziehung. / Hg. Böhm W. – Innsbruck /Wien, 1989. – S. 949.
4. **Comenius J.-A.** Grosse Didaktik. – Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper Vormal's Georg Bondi, 1960. – S. 280.
5. **Comenius J.-A.** Pampaedia Allerziehung. – Sankt Augustin: Academia Verlag, 1991. – S. 320.
6. **Duden B.** Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. // Kursbuch 47 (Frauen). Berlin, 1977. – S. 125—140.
7. **Fertig L.** Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. – Darmstadt: Buchgesellschaft, 1977. – S. 213.
8. **Franke A. H.** Pädagogische Schriften. – Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1957. – S. 189.
9. **Jonach M.** Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. – Fr/Main: Peter Lang, 1997. – S. 279.
10. **Martin L.** Zur Sozialgeschichte der Kindheit. – München: Alber, 1986. – S. 726.
11. **Meiners K.** Der besondere Weg, ein Weib zwerden. – Frankfurt am Main: Verlag Peterlang, 1982. – S. 220.
12. **Rach A.** Sachwörter zur deutschen Erziehungsgeschichte. – Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz, 1967. – S. 372.
13. **Risse-Stumbries S.** Erziehung und Bildung der Frau in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. – Frankfurt und Tübingen: Fischer, 1980. – S. 67.

УДК 371.134 : 82

**Д. С. Мацько**

#### **ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ СПЕЦКУРСУ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Майбутнє країни залежить від того, які пріоритети вибере для себе прийдешнє покоління, на які цінності воно буде зорієнтовано як у житті, так і у своїй професійній діяльності. Як зазначається в Національній доктрині роз-

витку освіти у XXI столітті, Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття: стратегія і тактика” та інших програмних документах, кінцевою метою національної системи освіти є формування інтелектуально розвиненої, духовно багатой та гуманістично зорієнтованої особистості громадянина України. Водночас велика роль у реалізації поставленої мети відводиться особистості учителя та визначається його наполегливою працею й орієнтацією на гуманістичні цінності як основу своєї життєвої та професійної позиції. Як справедливо зазначає І. Підласий, „якими будуть результати праці педагогів сьогодні – таким буде наше суспільство завтра” [1, 230]. Таким чином, майбутнє країни залежить від ціннісного сьогодення вчителя, його здатності керуватися гуманістичними постулатами Буття. З огляду на вищевикладене особливої актуальності набуває проблема формування орієнтації майбутнього учителя на гуманістичні норми та принципи.

Останнім часом проблема формування гуманістичних цінностей особистості є предметом детального розгляду наукової громадськості. Спроби розв’язання зазначеної проблеми знайшли своє відображення в працях І. Бега, Г. Жирської, А. Кудусової, В. Кузнецової, Ю. Соловйової, О. Сухоплинської, І. Тимошук, М. Ткаченко, О. Ціхоцької та інших науковців.

Вивчення потенціалу літератури у формуванні загальної культури, духовності та морально-етичних якостей особистості становило мету наукового пошуку Ю. Болотіної, Г. Бондаренко, Л. Козубенка, Т. Мальцевої, Л. Мірошниченко, Т. Недаймової, Є. Пасічника та інших учених.

Слід зазначити, що одним із важливих засобів формування гуманістичної спрямованості особистості науковці вважають спецкурси, що складені так, щоб максимально орієнтувати молодь на пізнання та творення гуманістичних цінностей. Так, наприклад, А. Кудусовою було розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес спецкурс „Формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки”, основна мета якого полягала у формуванні гуманістичної спрямованості майбутнього учителя, створенні психолого-педагогічних умов для розвитку у студентів особистісних якостей, необхідних для взаємодії на гуманній основі [2].

Вирішенню актуальних завдань формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу присвячений спецкурс „Гуманістичні цінності життя: проблеми виховання” для студентів педагогічного університету, розроблений та впроваджений у навчально-виховний процес В. Кузнецовою. На думку авторки, цей спецкурс спрямований на поглиблене опанування змістовним і творчо-пошуковим матеріалом щодо гуманістичних цінностей як основи особистісного й професійно-педагогічного зростання майбутніх учителів [3].

Як бачимо, переважна більшість науковців наголошують на важливій ролі спецкурсу в процесі формування гуманістичних цінностей особистості. Втім, аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що питання розробки та використання в навчально-виховному процесі спецкурсу, що має на

меті формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури, ще не отримало належної уваги як з боку науковців, так і з боку освітян-практиків.

У зв'язку із недостатньою методичною розробкою питання використання спецкурсу у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі фахової підготовки *метою* нашого дослідження було висвітлення основних положень розробленого нами спецкурсу, що спрямований на формування в майбутніх учителів зарубіжної літератури гуманістичних цінностей.

Будучи своєрідною духовною скарбницею людства, література володіє величезним виховним потенціалом, сконцентрованим у художніх текстах і спроможним гармонізувати та гуманізувати суспільні відносини.

Досягнення поставленої дидактичної мети в першу чергу залежить, на наш погляд, від наявності у суб'єктів педагогічної взаємодії стійкого бажання (мотивації!) до досягнення цієї мети. Про наявність у викладача стійкої мотивації до формування у майбутніх учителів зарубіжної літератури гуманістичних цінностей свідчить ретельний підбір ним навчального матеріалу (змістового наповнення існуючої навчальної програми), на основі якого формується гуманістична спрямованість особистості. За результатами анкетування студентів Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Слов'янського державного педагогічного університету та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини виявилось, що тільки 220 респондентів (33,1 %) вважають, що саме шляхом введення у навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ спецкурсу можна суттєво покращити рівень сформованості у студентів-майбутніх учителів такої важливої для педагогічного працівника якості, як гуманність. Натомість, 402 респонденти (60,6 %) обстоюють думку про те, що існуюча програма підготовки учителів і так сприяє їх становленню як гуманної особистості. Ми в цілому погоджуємося з тим, що навчальні плани та програми складаються таким чином, аби, насамперед, розвивати культурний кругозір майбутніх спеціалістів, широту їх поглядів, формувати в них стійку позитивну орієнтацію на оволодіння загальнолюдськими гуманістичними цінностями. Разом з тим вважаємо, що процес формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури протікатиме більш успішно, якщо у своїй роботі викладач спиратиметься не тільки на можливість існуючої програми, але й використовуватиме у навчально-виховному процесі програму спецкурсу, спрямованого на формування гуманістичних орієнтацій майбутніх педагогів.

У зв'язку з цим нами було розроблено програму спецкурсу “Humanity Fair” (що з англійської перекладається як “Ярмарок гуманності”), побудованого на матеріалі літератури Англії та США. Використання спецкурсу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури мало на меті, з одного боку, поглиблене оволодіння майбутніми освітянами знаннями про гуманістичні цінності як основу особистісного та професійного зро-

стання завтрашніх педагогів. З іншого боку, програма спецкурсу спонукала майбутніх освітян до виявлення гуманістичного стилю поведінки. Слід зазначити, що вибір саме такої був назви не випадковим і здійснювався під впливом твору Вільяма Мейкпіса Теккерея “Vanity Fair. A Novel without Hero” (перекладається як “Ярмарок марносластва. Роман без героя”). У романі автор, маючи на меті „по можливості точно відтворити відчуття правди”, розкриває людську сутність, внутрішній світ особистості, де переплітаються добро і зло, чуйність та егоїзм. З огляду на це, обравши саме таку назву свого спецкурсу, ми прагнули зорієнтувати молоде покоління на гуманістичні норми, принципи та цінності як основу своєї життєвої та професійної позиції.

Програма спецкурсу з вивчення літератури Англії та США “Humanity Fair” була складена таким чином, щоб досягти поставленої триєдиної мети: а) створення відповідних умов для пізнання студентами гуманістичних цінностей та активізації у молоді стійкого бажання до керування у своєму житті та професійній діяльності гуманістичними постулатами Буття; б) стимулювання бажання студентів до активної пошукової та творчої діяльності; в) надання студентам відповідних фахових знань з теорії та історії літератури.

Розробка та використання спецкурсу у навчально-виховному процесі будувалися із урахуванням таких принципів:

- системність. Спецкурс являв собою своєрідну систему, кожен з компонентів якої був підпорядкований загальній меті;

- науковість. Під час розгляду літературної спадщини англійських та американських авторів студентам пропонувалися лише точно встановлені наукою факти, що сприяло якісній підготовці майбутніх філологів;

- зв’язок теорії з практикою. Знання про систему норм та цінностей на різних етапах історичного розвитку Англії та США, отримані студентами на лекційних заняттях, слугували своєрідним базисом для роботи майбутніх учителів на практичних заняттях.

Освоєння гуманістичних цінностей, формування у молоді стійкого позитивного ставлення до цих цінностей та керування ними у своєму житті вимагають орієнтації навчально-виховного процесу на ставлення до студента як до “продуцента” знань. З огляду на вищевикладене програма спецкурсу передбачала збільшення кількості годин, відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів у порівнянні із лекційною формою роботи, що співпадає із принципами Болонської системи.

Програма роботи на практичних заняттях передбачала вироблення в студентської молоді уявлень про гуманістичні цінності та стійкого позитивного ставлення до останніх. Це завдання досягалося шляхом розгляду на практичних заняттях гуманістичного ціннісного потенціалу творів літератури, запропонованих для аналізу. Теми практичних занять – а відповідно й тексти для аналізу – підбиралися таким чином, щоби привернути увагу студентів до проблем: справедливості у суспільному житті та міжособистісних відносинах; моральності у любові, сімейних та людських стосунках; альтруїзму у міжособистісних стосунках; патріотизму та патріотичного виховання молоді; неупередженого ставлення до інших, толерантності.

Усього програмою спецкурсу було заплановано шість практичних занять, а саме: а) Practical class № 1. “Be just before you are generous”. The problem of justice in social life and human relations; б) Practical class № 2. “Actions speak louder than words”. The problem of morality in love and family life; в) Practical class № 3. “Actions speak louder than words”. The problem of morality in human relations; г) Practical class № 4. “A bird is known by its note and a man by its talk”. Altruism in human relations; ґ) Practical class № 5. “Better a glorious death than a shameful life”. To be is to be a patriot; д) Practical class № 6. “Scornful dogs will eat dirty puddings”. A man should treat everyone equally.

З огляду на інтереси та потреби студентської молоді, під час викладання курсу використовувалися „pre-reading questions & tasks” (питання та завдання, що передують читанню) з метою орієнтування майбутніх учителів на ознайомлення із запланованими програмою творами літератури та розгляду гуманістичного ціннісного навантаження останніх. Пізнання студентами сутності гуманістичних цінностей та їх емоційне прийняття відбувалося у ході обговорення актуальних для молоді питань та проблем, розв’язання яких знайшло своє відображення у творах, що вивчалися. У процесі виконання різноманітних творчих завдань (написання закінчення п’єси Б. Шоу “Пігмаліон”, підготовка та інсценування розмови Робіна Гуда із шерифом про необхідність бути альтруїстом тощо) студенти мали змогу “інтеріоризувати” (“привласнити”) гуманістичні цінності.

Стверджувати, що людина сповідує гуманістичні цінності можна лише у тому випадку, якщо ці цінності є стержнем її життєвої та професійної позиції. Перед здійсненням дії людина аналізує мотиви та відбирає серед них найбільш цінні та емоційно привабливі для себе. У зв’язку з цим ризикнемо припустити, що формування гуманістичної спрямованості діяльності майбутніх учителів зарубіжної літератури можливе через підбір та використання викладачем у своїй роботі значущого й емоційно привабливого для студентів мотиву, котрий спонукав би їх до керування у своєму житті гуманістичними нормами та цінностями. Як справедливо зазначає Л. Божович, „у перемозі поведінки, яка відповідає свідомо обраному, більш цінному мотиву, вирішальну роль грають не просто судження та зважування, а вміння людини передбачити наслідки своїх вчинків, достатньо ярко уявити собі ту ситуацію, в яку вона потрапить, коли вчинить так або по-іншому” [4, с. 304]. Спираючись на власний життєвий досвід, майбутні учителі мають відчувати відповідальність як за результати виховання молодого покоління та побудову гармонійних стосунків у власній родині, так і за гуманізацію суспільних та міжособистісних стосунків в цілому. На наш погляд, саме відчуття цієї відповідальності спонукає молодь до виявлення гуманістичного стилю поведінки. Необхідно підводити майбутніх учителів до розуміння, що саме із зарубіжної літератури вони можуть черпати знання, які допоможуть їм гуманізувати людські стосунки.

З огляду на вищевикладене, програмою спецкурсу передбачалося закріплення гуманістичного стилю поведінки в процесі виконання студента-

ми самостійних творчих робіт та проектів на актуальні та цікаві для молоді теми, що вимагало від студентів виявлення свого творчого потенціалу та навичок пошуково-дослідницької діяльності. Зазначимо, що студентам дозволялося як міняти форму творчої роботи (твір, виховний захід тощо), так і дещо змінювати її тему. Тематика творчих робіт була підібрана таким чином, щоби викликати в молоді почуття необхідності застосування їх ціннісного досвіду для гуманізації міжособистісних та суспільних відносин. Студентам пропонувалися такі теми самостійних творчих робіт:

1. "A portrait of a free man".
2. "Love in our society".
3. The happiness of a woman: the story of the beginning of the XXI century".
4. "The voice of one man is the voice of none".
5. "The picture of an ideal state".
6. "The modern society: Sins and Virtues".
7. "To be a patriot: to be or not to be".
8. "How is it possible to humanize our life?"
9. "Being a Wife (Husband). How is it possible to avoid the typical errors?"
10. "Women yesterday and today".
11. "Our set of values: the necessity to correct".
12. "Justice in our society: ways to achieve".
13. "The Code of Morality (the main principles)"
14. "To love or be loved: what is better?"
15. "The responsibilities of a human being".
16. "The deeds tell better than words: what should a person do for the society?"
17. "The main virtues of a human being".
18. "If tomorrow never comes: the ways of making our life better".
19. "Human relations: can the Paradise be regained?"
20. "When in Rome, do as the Romans do: the necessity to respect other people".

Крім того, з метою виявлення молоддю гуманістичного стилю поведінки в рамках спецкурсу студенти обирали один із запропонованих творів і готували по ньому виставу. Через театральне мистецтво особистість певним чином споріднюється із образом та фактичним матеріалом твору літератури. Як справедливо зазначає І. Зязюн, „якщо в літературі про людську дію письменник розповідає, в живописі цю дію зображено у статичній, застиглій формі, то в театральному мистецтві актор її реально здійснює. Якщо при цьому врахувати, що театральна дія відбувається в безперервному потоці живого людського мовлення і живих сценічних рухів, жестів, міміки, якщо взяти до уваги властиву театрові безпосередність емоційно-почуттєвого впливу акторської гри, то стане очевидною і цілком зрозумілою та винятковою могутністю ідейно-художнього впливу, яким володіє театр” [5, с. 92]. Підбір літературних творів до вистави здійснювався, виходячи із таких ключових позицій: а) твір має нести в собі гуманістичну ідею; б) твір має бути невеликим за змістом, щоби існувала можливість поставити його силами „аматорів” – студентського колективу. Відповідно до вищевикладених вимог до твору,



що може бути використаний у театральній студентській постановці, ми запропонували майбутнім учителям такі твори для організації й проведення вистави – „The Happy Prince” or „The Nightingale and the Rose” by Oscar Wilde, „The Prince and the Pauper” by Mark Twain. Водночас студенти мали можливість проявити ініціативу та обрати для вистави той твір англійської/американської літератури, який їм найбільше подобається.

До переваг використання театрального мистецтва у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури слід, на наш погляд, віднести такі:

– *демократичний стиль організації комунікативної сфери* (кожен студент у процесі підготовки вистави має змогу давати поради своїм колегам і вчиться сприймати конструктивну критику);

– *включення студентів в активну творчу діяльність, стимулювання творчого пошуку* (студенти можуть будь-яким чином „комбінувати”, змінювати запропоновані ідеї, тим самим щоразу поліпшуючи їх; і саме театральне мистецтво дає волю фантазії студентів щодо інтерпретації твору, на основі якого відбувається театральнo-творчий розвиток особистості майбутнього учителя);

– *підвищення мотивації студентів* (студенти при проведенні занять, у підготовці яких вони брали безпосередню участь, виглядають більш умотивованими в “привласненні” гуманістичних цінностей, зображених у художньому творі);

– *формування у студентської молоді орієнтації на морально-етичні засади творчості* (будь-який творчий акт повинен носити, перш за все, соціально значущий характер; творчість узагалі, а театральна творчість – зокрема, має затверджувати в суспільстві стійку позитивну орієнтацію на гуманістичні цінності);

– *розвиток духовної культури студентів* (у процесі театральної творчості студенти мають можливість „пропустити через себе” всі моральні питання, поставлені автором).

Важливе значення для формування в рамках спецкурсу гуманістичної спрямованості майбутніх учителів зарубіжної літератури мало виконання молоддю проектів, запропонованих програмою. Як справедливо зазначає Є. Полат, „в основу методу проектів покладена ідея, що складає сутність поняття „проект”, його прагматична спрямованість на результат, котрий виникає під час вирішення тієї чи іншої теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Для того, аби досягти подібного результату, необхідно навчити вихованців самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, застосовуючи при цьому знання із різних областей, здатність прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки” [6, с. 67].

У рамках спецкурсу ми запропонували студентам до виконання теми проектів, спрямованих на розв’язання значущих проблем виховання підрастаючого покоління та розбудови громадянського суспільства, а саме:

1. Present your „Manifesto of the State Development (human rights guarantee)”. – Представте “Концепцію розвитку держави (дотримання громадянських прав і свобод)”.
2. Propose your „Programme of the Establishing the Civil Society in Ukraine”. – Розробіть „Програму розбудови в Україні громадянського суспільства”.
3. Propose your „Code of Family Life” (the main principles). – Запропонуйте „Кодекс подружнього життя”/„Сімейний Кодекс” (основні принципи)”.
4. Invent your „Programme of Patriotic Upbringing”. – Складіть „Програму патріотичного виховання”.
5. Propose your „Programme of the Development of Good-Doing in Ukraine”. – Розробіть „Програму підтримки та розвитку меценатства в Україні”.
6. Propose your „Programme of the Upbringing of a Tolerant Person”. – Представте „Програму виховання толерантності у підростаючого покоління”.

На наш погляд, виконання студентами проектів на запропоновані теми сприятиме суттєвому закріпленню у свідомості студентів знань про гуманістичні цінності, набутих на лекційних та практичних заняттях, і, як наслідок, виявленню молоддю гуманістичного стилю поведінки.

Забезпечення студентів фаховими знаннями з теорії та історії літератури відбувалося як на лекційних заняттях при розгляді літературної спадщини тієї чи іншої епохи (літературних течій, напрямків, жанрів тощо), так і на практичних заняттях у процесі розгляду та аналізу літературних текстів (аналіз авторських стилістичних прийомів, основних елементів художнього твору – тема, проблема, конфлікт тощо).

Таким чином, гуманістичні цінності є необхідною складовою особистості учителя, оскільки вони виступають в ролі необхідного чинника ефективного педагогічного процесу і формують педагогічну культуру майбутнього фахівця. Віддзеркалюючи суспільні процеси та будучи скарбницею ціннісного досвіду людства література володіє величезним гуманістичним виховним потенціалом. На наш погляд, невідповідність між потенційними можливостями зарубіжної літератури як важливого фактора розвитку гуманістичних цінностей особистості й недостатнім характером використання цих можливостей у процесі фахової підготовки майбутніх учителів може бути усунена шляхом розробки та впровадження у навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ розробленого на матеріалі літератури спецкурсу, що мав би на меті підготовку гуманістично зорієнтованої особистості майбутнього учителя. Запропонований нами спецкурс, безперечно, не розв’язує всього комплексу завдань пов’язаних із формуванням гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури. Подальший науковий пошук у цьому напрямку ми вбачаємо в організації вивчення літератури на гуманістичній основі, підготовку майбутніх учителів зарубіжної літератури до здійснення гуманістично зорієнтованої педагогічної діяльності.

#### Література

1. **Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М., 2000.
2. **Кудусова А. Ш.** Формирование

гуманистической направленности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральный ин-т последипл. пед. образования АПН Украины. – К., 2005. 3. **Кузнецова В. Г.** Формування гуманістичних цінностей майбутніх вчителів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2001. 4. **Божович Л. И.** Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. – М. — Воронеж, 1995. 5. **Педагогічна майстерність** / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К., 1997. 6. **Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров** / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2001.

УДК [504:005.1]:378(477)

**С. Р. Рибніков**

### **ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЕКОНОМІКО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГО-УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

Екологічне управління – специфічний вид професійної управлінської діяльності, що має на меті “реалізацію законодавства, контроль за додержанням вимог екологічної безпеки, забезпечення проведення ефективних і комплексних заходів щодо охорони навколишнього природного середовища, раціонального використання природних ресурсів, досягнення узгодженості дій державних і громадських органів у галузі охорони навколишнього природного середовища” [1].

Попри багаторічний попит на кваліфіковані кадри для системи екологічного управління (державні природоохоронні структури були створені в Україні ще 1928 року, а з 1968 року працюють безперервно [2, с. 96]), у країні дотепер не існує спеціалізованої еколого-управлінської освіти на рівні самостійного напрямку підготовки або, принаймні, спеціальності [3]. Підготовка еколого-управлінських кадрів традиційно здійснюється шляхом посилення або екологічної складової підготовки управлінців, або управлінської складової підготовки екологів.

Історично давнішою є перша з двох щойно згаданих моделей – з огляду на те, що управління виокремилось у самостійний напрям підготовки значно раніше за екологію (скажімо, в радянській науці підготовка управлінських кадрів як психолого-педагогічна проблема вперше постала в 1920-і роки). Втім, серйозні й дієві нароби з екологізації економіко-управлінської освіти у вітчизняній і закордонній вищих школах почали з’являтися порівняно недавно, що зумовлено тенденціями розвитку радянської та західної практик підготовки менеджерів і природоохоронців.

Метою статті, відтак, визначимо історико-педагогічний аналіз становлення моделі підготовки еколого-управлінських кадрів на основі фахової менеджмент-освіти, а також виявлення прогресивних напрямів подальшого розвитку цієї моделі.

У Радянському Союзі підготовка управлінських кадрів майже до 1980-х років здійснювалась за галузевою схемою; виняток становили окремі вищі навчальні заклади, які впроваджували комплексні управлінські спеціальності, проте на загальній картині це на той час позначалось у край слабок. Засадничий принцип галузевого підходу до управлінської освіти – „диференціація змісту навчання на основі чітко визначеної відмінності потреб у навчанні на різних сходинках і в різних ланцюгах системи управління, галузевих чи функціональних підрозділах, був цілком адекватним наявним на середину минулого століття вимогам до господарчих керівників” [4, с. 7—8].

З одного боку, галузевий характер радянської менеджмент-освіти створював гарні передумови для організації підготовки фахівців у галузі екологічного управління – аналогічно до того, як це мало місце з підготовкою управлінців хімічним, металургійним чи машинобудівним виробництвами. Водночас, екологізація орієнтованої на конкретну посаду галузевої управлінської освіти була вкрай ускладнена, оскільки позагалузево за своєю сутністю екологічне управління (навіть у його тодішньому розумінні – як управління природокористуванням) передбачає значну фундаменталізацію, погано сумісну зі швидким професійним навчанням. На неспроможність галузевої моделі менеджмент-освіти готувати ефективних управлінців із комплексним об’єктом діяльності вказує той факт, що навіть Московський інститут управління – визнаний лідер радянської управлінської освіти, не випускав фахівців для роботи в аграрній сфері [5]. Об’єкти ж екологічного управління є ще складнішими за агросистеми, оскільки всі притаманні останнім риси, що ускладнюють управління (залежність від слабкопрогнозованих природних чинників, просторова розосередженість керованих систем, специфічна ритмічність керованих процесів тощо [6, с. 79]), властиві екосистемам ще більшою мірою.

Для перетворення професійної підготовки на освітньо-професійну в сучасному розумінні необхідно було, по-перше, відокремити посадове навчання від базового (адже ці дві підсистеми, за С. Родиним, “мають різну мету та виконують різні функції”), а, по-друге, розробити ефективний механізм для забезпечення наступництва згаданих підсистем [4, с. 7]. Відтак, підґрунтя для вдалої екологізації управлінської освіти стало формуватись у міру розробки “концептуальної моделі загальносистемних, базових і спеціальних вимог до рівня підготовки керівників”, впровадження якої означувало перехід менеджмент-освіти до ідеї комплексності [4, с. 12]. Останнє ж, у свою чергу, було зумовлено необхідністю забезпечити дієвим механізмом реформу 1965 року, яка значно розширила госпрозрахункову діяльність, але лишила незмінними принципи роботи з управлінськими кадрами.

Комплексна управлінська підготовка розпочалася в Радянському Союзі

із впровадженням позагалузевих спеціальностей на кшталт “Організації управління виробництвом”, вперше відкритою 1974 року в Московському інституті управління. Ця модель виявилась більш придатною для подальшої надбудови на її основі різних додаткових спеціалізацій, у тому числі екологічного характеру. Це зумовлено тим, що зміст навчання таких фахівців містив поряд із професійно орієнтованою фундаментальною, природничо-наукову складову (у вже згадуваному Московському інституті управління, наприклад, до 20 % академічних годин було віддано прикладній математиці, програмуванню та економіко-математичному моделюванню [5, с. 30]. Введення блоку обов’язкових фундаментальних дисциплін, затребуваних і практикою природоохоронної діяльності, в разі перепідготовки чи підвищення кваліфікацій керівних кадрів істотно полегшувало долання, в термінах О. Воробйова, “інтервалу міжпосадових компетенцій” (зазначимо, що за галузевого підходу не розглядалось навіть можливість його виникнення) [7].

Паралельно із зазначеною загальносвітовою тенденцією розвитку менеджмент-освіти в напрямку фундаменталізації та втрати галузевості, з середини минулого століття починає простежуватись курс на посилення екологічної складової підготовки майбутніх фахівців усіх напрямів. У резолюції IV Народи з охорони природи, яка відбулась 1961 року в Новосибірську, уже настійно рекомендувалось “читання курсів охорони природи не лише в університетах і педагогічних інститутах, але й у сільськогосподарських, медичних, юридичних, економічних, технічних інститутах країни” [Цит. за: 9, с. 3].

Утім, злиття управлінської освіти, яка дедалі більше набувала фундаментальності, з природоохоронної підготовкою було на той момент ускладненим – з огляду на те, що включно до початку 1980-х років радянська вища природоохоронна освіта, лишаючись прерогативою головно біологічних факультетів, здійснювалась за тією самою галузевою схемою, як і свого часу підготовка управлінців. Це, як і у випадку галузевої моделі менеджмент-освіти, істотно ускладнювало підготовку комплексних фахівців, затребуваних у тому числі системою екологічного управління. За такого підходу неможливо підготувати екологів широкого профілю – “спеціалістів, які могли б ефективно брати участь у системних дослідженнях і, зокрема, в комплексній експертизі крупних проєктів, очолювати екологічні центри, відомства та фонди, керувати розробкою та виконанням екологічних програм” [8, с. 7—8].

Усвідомлення низької ефективності галузевої природоохоронної освіти сталося лише всередині 1970-х років й ознаменувалось зародженням соціо-екології як нової дисципліни, покликаної створити теоретико-методологічне підґрунтя для системного превентивного екологічного управління. Концепцію нової, комплексної екологічної освіти було погоджено та представлено широкій громадськості на I Всесвітній міжурядовій конференції з освіти в галузі довкілля, що відбулась 4—26 жовтня 1977 року в Тбілісі під спільною егідою Організації ООН з освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) й Програми ООН з довкілля (ЮНЕП). Знаково й показово, що головував на чи не найбільш масштабнішому на той момент заході гуманітарного спрямування (участь у

ньому взяли 68 країн і 32 міжнародні організації) очільник радянської делегації академік Д. Гвішіані – усесвітньо визнаний фахівець з питань соціального управління, завідувач лабораторії комплексних проблем управління Інституту конкретних соціальних досліджень АН СРСР, член Римського клубу, Голова Ради Міжнародного інституту прикладного системного аналізу.

Вагомим результатом роботи Тбіліської конференції в Радянському Союзі стало визнання тези про найвищу пріоритетність екологізації освіти порівняно з усіма іншими формами екологізації, адже глибина останніх у далекосяжній перспективі прямо залежатиме від природоохоронної кваліфікації фахівців [9, 83]. Як наслідок – наскрізну природоохоронну підготовку було введено на державному рівні для студентів усіх спеціальностей з урахуванням їх профілю.

Відтоді фахова менеджмент-освіта та природоохоронна підготовка злились, набувши типової для всієї радянської вищої школи форми – “екологізації всіх навчальних дисциплін плюс узагальнювальний курс з охорони природи”. Ця схема лишається панівною й сьогодні; в окремих вищих навчальних закладах до неї ще додано вимогу обов’язкового включення до дипломних робіт спеціалізованого розділу природоохоронного змісту.

Утім, екологізація фахової менеджмент-освіти як спосіб підготовки кадрів для системи екологічного управління України сьогодні є малоефективною. Через низьку екологічну вмотивованість фахівців неекологічних спеціальностей (це однаковою мірою стосується як студентів, так і викладачів) “екологізація” навчальних планів і програм управлінців відбувається як формальний виклад слухачам малопов’язаного з їх основними пізнавальними й практичними інтересами матеріалу, а на рівні атестації – узагалі як написання або реферативного, або розрахункового розділу поза контекстом дипломного проекту.

Проте причина низької ефективності такої моделі є, на нашу думку, глибшою: екологізувати управлінську освіту до рівня, адекватного сучасній еколого-управлінській практиці, об’єктивно проблематично. Система екологічного управління еволюціонує в бік усвідомлення превентивності природоохоронних заходів, і це, у свою чергу, вимагає набагато глибшого, ніж при традиційному підході боротьби з наслідками, розуміння взаємозв’язків у системі “суспільство—природа”.

Сьогодні доцільність підготовки фахівців з питань екологічного управління на базі екологічної освіти витікає з сутності сучасної науки про довкілля. Вона, як вважають П. Івончик і М. Косолап, разом із усіма іншими галузями суспільного знання вже завершила так званий технологічний й увійшла в новий, власне екологічний етап свого розвитку. На цьому етапі, як вважають згадані дослідники, екологію можна розглядати як “систему знань, яка розкриває відношення компонентів й елементів системних об’єктів і їх закони”: пізнання в ній ґрунтується на структурно-функціональним підході,

а практична діяльність спрямована на управління соціально-природними системами [10, с. 118—119].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку екологічної та економіко-управлінської освіти оптимальним варіантом підготовки еколого-управлінських кадрів є модель, яка передбачає базову фундаментальну екологічну освіту та наступну глибоку професійну спеціалізацію з менеджменту. У подальшому, як вважає заступник голови Науково-методичної комісії з екології Міністерства освіти і науки України В. Некос, не виключена необхідність “на державному рівні прийняти рішення про надання можливості підготовки фахівців у галузі екології з двох фахів” [11, с. 137]. Місце ж екологізації управлінської освіти в цій схемі полягає в створенні підґрунтя для підтримки здійснюваної екологічної політики неекологічними колами управлінської спільноти як прогресивної частини суспільства.

#### Література

**1. Про охорону** навколишнього природного середовища. Закон України № 1264-ХІІ від 25.06.1991 р. **2. Государственное** управление охраной окружающей среды в союзной республике / Отв. ред. Ю.С. Шемшученко. – К, 1990. **3. Перелік** напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями / Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 507 від 24.05.1997 р. **4. Родин С.Г.** Кого учить, где учить, как учить? // Новое в жизни, науке, технике. – 1990. – № 12. – С. 4—16. **5. Поршнев А., Каспин В.** МИУ – непрерывный процесс подготовки управленцев // Новое в жизни, науке, технике. – 1990. – № 11. – С. 16—38. **6. Свистун В.І.** Структура управлінської компетентності фахівців-аграрників // Освіта Донбасу. – 2005. – № 5—6. – С. 77—83. **7. Воробьев А.В.** Модель преодоления интервала междолжностных компетенций // Educational Technology and Society. – 2006. – № 4. – С. 260—264. **8. Марков Ю.Г.** Актуальные проблемы экологического образования в России // Региональные проблемы экологического образования на рубеже XXI века. – Кемерово, 2000. – С. 3—9. **9. Гагина Т.Н.** Постановка экологического воспитания студентов в Кемеровском университете // Вопр. совершенствования экологического образования и природоохранной подготовки студентов. – Томск, 1983. – С. 83—85. **10. Івончик П.Н., Косолап М.П.** Соціальне замовлення – суспільне знання і екологія // Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови. – К., 1997. – С. 117—120. **11 Некос В.Ю.** Перспективні напрями державного розвитку і удосконалення підготовки фахівців за професійним спрямуванням “Екологія” // Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови. – К., 1997. – С. 135—138.

**С. В. Будзей**

## **УЯВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРО МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ**

Суспільні норми поведінки формуються на основі загальноприйнятого певним суспільством ідеалу, який є носієм ідеальних норм і правил людського співжиття. Такий ідеал є орієнтиром *моральних якостей особистості*.

Питання управління процесом формування моральних якостей школярів ще ніколи не поставало у нашому суспільстві так гостро, як нині. Останнім часом досить часто в учнівському середовищі доводиться спостерігати прояви черствості, байдужості, невміння відчувати чуже горе, біль, низький рівень культури спілкування. Усе це надзвичайно сприятливий ґрунт для формування егоїзму, індивідуалізму, безпринципності, безвідповідальності та інших негативних якостей.

Як вважають психологи, моральні засади особистості формуються у ранньому дитинстві. Перші елементарні уявлення про те, що добре, а що погано, діти отримують ще до школи, вдома, в сім'ї і в дитячому садку. Перш за все батьки знайомлять дитину з найпростішими моральними нормами в повсякденному спілкуванні.

Результати досліджень сучасних науковців Н. Басюк, І. Беґа, О. Кононко, Т. Поніманської показують, що на етапі дошкільного дитинства зароджуються і розвиваються такі внутрішні моральні якості, як почуття власної гідності, почуття сорому, почуття обов'язку. Зокрема почуття обов'язку впливає на поведінку, спонукає до виявлення турботи про товаришів, чуйності, відповідальності, сприяє подоланню егоїстичних тенденцій у поведінці [1—4].

Молодший шкільний вік психологи називають найсприятливішим для засвоєння моральних норм і правил поведінки. Саме на цьому етапі в особистості закладаються підвалини моральності. Передумови морального розвитку більше не повторяться, і те, що буде упущене тут, надолужити в наступних вікових періодах і мікроперіодах (від класу до класу) виявиться важким чи зовсім неможливим.

Проблемі формування загальнолюдських норм моральності велику увагу приділяв В. Сухомлинський: „Саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі...” [5, с. 146].

Прихід до школи істотно змінює стиль життя, зміст і організацію діяльності дитини. Нова роль учня, нова навчальна діяльність, щоденні навчальні обов'язки – усе це пов'язане з певними правилами, нормами, якими необхідно керуватися, щоб відповідати уявленню про „школяра”, „учня”. У навчальній та позанавчальній діяльності учні знайомляться з цими правилами-



ми, вчаться діяти відповідно до них. Певна моральна норма ніби „спаюється” з конкретною ситуацією. Дитина часто „піднімається” до узагальнень, до усвідомлених уявлень про моральні норми як орієнтири гідної поведінки, гідних стосунків з людьми. Таке узагальнення – одна з необхідних ланок розвитку моральних якостей особистості. Тому постає необхідність дослідження процесу формування категоріальної структури моральної свідомості та основних понять моральних якостей в уяві школярів початкових класів.

Мета статті – проаналізувати уявлення учнів початкових класів про моральні якості (базові етичні категорії) та теоретично обґрунтувати, що їх формування залежить від засобів і методів виховання, від умов, в яких живе дитина.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, важливо зазначити, що у цьому віці діти ще не здібні до достатньо повноцінного понятійно-дискурсивного мислення, отже, і до вироблення власних моральних переконань. Уявлення їх про мораль, моральні якості відрізняє конформний, репродуктивний характер. Засвоюючи ту або іншу моральну вимогу, молодший школяр все ще покладається не на внутрішню апробацію його істинності, що оперує певними аргументами, а на авторитет педагогів, батьків, старших школярів. Відносна несамостійність етичного мислення і велика навіюваність молодшого школяра обумовлюють його легку сприйнятливність як до позитивного, так і до негативного впливу.

Що знають учні початкових класів про основні моральні якості (етичні категорії)? Щоб відповісти на це питання, необхідно знати, які категорії в етичній свідомості є базовими. У Платона, Сократа, Аристотеля знаходимо такі категорії, як *добро*, *зло*, *мудрість*, *мужність*, *поміркованість*, *справедливість*, *щастя*, *дружба (товариськість)*, *свобода*. У Середньовіччі з'являється поняття *милосердя*, в пізнішу історичну епоху – *обов'язок* (І. Кант), *провина* (Г. Гегель). Таким чином, можна виділити 12 категорій.

Ми попросили молодших школярів пояснити, як вони розуміють пред'явлені їм слова. Було опитано 179 учнів початкових класів: 48 першокласників (28 дівчаток і 20 хлопчиків), 43 учня другого класу (24 дівчинки і 19 хлопчиків), 49 третьокласників (25 дівчаток і 24 хлопчиків) і 39 учнів четвертого класу (18 дівчаток і 21 хлопчик). Опитування проводилося індивідуально.

Аналіз відповідей першокласників показав, що найпростіше їм було пояснити, що таке *дружба (товариськість)*, *зло*, *добро*, *щастя*, *свобода*, важче – *поміркованість*, *милосердя*, *мужність*.

Розкриваючи поняття категорії *дружба (товариськість)*, діти найчастіше вживали конкретні прояви дружби, такі, як „грати разом”, „не битися, разом гуляти”, „не сваритися”.

У тлумаченні *зла* відповіді дітей в основному пов'язані з дією – „бити-ся”, „поступати погано”, „вбивати”, „кривдити інших”. Деякі вислови пов'язані з характеристикою іншої людини („це зла людина”). Необхідно відзначити, що в поясненнях понять *дружба* і *зло* учні давали не тільки емоційну оцінку.

*Добро* в уявленні першокласників – „робити хороше”, „добре поступати”, „не кривдити”, „не злитися”, „добра людина”. При цьому існують значні відмінності у відповідях дівчаток і хлопчиків. Для перших добро пов’язане, перш за все, з допомогою („допомагати всім”, „допомагати один одному”, „людина допомагає своєму другу”, для других – з відсутністю зовнішніх конфліктів („не кривдити”, „не злитися ні на кого”, „не битися”).

Поняття *щастя* першокласники найчастіше визначають як „радість”, „добро”, „веселість”, „коли дарують подарунки”. Зустрічається й лише емоційна оцінка: „це добре”.

Не дивлячись на те, що категорію *свобода* пояснило більшість учнів, її розуміння далеко від дійсності. Наприклад, для значної частини першокласників свобода пов’язана з відпочинком: „гуляти на вулиці”, „бігати, гуляти”, „грати”. Для інших дана категорія асоціюється із звільненням з місць позбавлення волі: „вийшов з в’язниці”, „випустили з в’язниці”, „вийшов зі страшного (в’язниці)”.

Відповіді другокласників показали, що важкими для пояснення виявилися також категорії *поміркованість*, *милосердя*, *мужність*.

*Щастя* пов’язується школярами другого року навчання з радістю, везінням, добром: „коли радієш, гуляєш”, „ти радісний”, „подарунки”, „збулася мрія”. Деякі діти зв’язали поняття *щастя* з пережитим: „тато приїхав”, „батьки дали сто рублів”, „коли довго не бачив друга і зустрів його”.

У розумінні *добра* різниця, що існувала між дівчатками і хлопчиками, нівелюється. Другокласники пов’язують дану категорію, перш за все, з допомогою іншій людині: „допомагати бабусям”, „допомагати близьким”, „робити щось хороше для інших”, „допомога”.

*Свобода*, як і раніше, у більшості випадків пояснюється з погляду відпочинку й виходу з місць позбавлення волі. Крім того, з’являється велика кількість відповідей, пов’язаних з розумінням даної категорії як відсутність меж і відповідальності: „можеш йти, куди хочеш”, „що хочеш, те й робиш”, „жити одному”, „тебе скрізь відпускають”, „нічого не примушують робити”.

Відносно *дружби* у відповідях починають диференціюватися конкретні ознаки: „друг не кидає в біді”, „добре спілкуватися”, „в біду потрапив, а друг допоміг”.

*Зло* тлумачиться з погляду спричинення шкоди: „коли грабують”, „когось б’ють”, „кривдити”, „поступити погано”. Присутні і відповіді, пов’язані з характеристикою іншої людини: „погана людина”, „жорстока”, „людина з черствим серцем”.

Учні III класів практично без зусиль справляються з поясненням усіх пред’явлених їм категорій. Виняток становлять *милосердя* і *поміркованість*.

Розглянемо категорії, які учні пояснюють упевнено. Одна з них – *обов’язок*. Не дивлячись на те, що для переважної більшості *обов’язок*, як і раніше пов’язаний з ситуацією, коли хтось „щось узяв, і це потрібно повернути”, тобто *борг*, з’являються і відповіді „повинен зробити щось вчасно”.

*Щастя* все рідше пов’язується з подарунками й святами, а частіше з

радістю, веселим настроєм, сім'єю: „веселість”, „коли людина радіє”, „сім'я разом, і всім добре”, „коли в сім'ї з'являються діти”.

Категорія *добро* також найчастіше асоціюється з допомогою, хорошими вчинками: „допомагати тим, хто попросить”, „не робити погане”, а категорія *зло* – із спричиненням шкоди: „узяти чуже без дозволу”, „говорити погані слова”, „узяти чужу сумку”.

Що стосується поняття *справедливість* то, як зазначають Н. Капустіна та Н. Фоміна, останнім часом воно служить об'єктом пильної уваги з боку дослідників (психологів, педагогів, юристів). Ними виділено чотири основні види справедливості:

- дистрибутивна (справедливість результату, результату якої-небудь події, пов'язаної з розподілом благ, винагород або покарань, позбавлень);
- процедурна (справедливість самого процесу, процедури ухвалення рішення);
- каральна (справедливість в ситуації призначення покарання за провину або злочин);
- відновна (у її основі лежить нейтралізація відчуття несправедливості і його наслідків у жертви) [6, с. 15].

У відповідях третьокласників зустрічається дистрибутивне розуміння *справедливості* („людина знайшла щось, що йому не належить, і повернула господареві”, „усе порівну і однаково”, „усе по-чесному”). Решта видів справедливості у відповідях дітей не зустрілася. Учні пов'язують справедливість з відсутністю обману, чесністю, хорошими, правильними вчинками.

Більше половини третьокласників пояснила поняття *мудрість*. Ця категорія в основному пов'язувалася з такими характеристиками людини, як „сміливий”, „гордий”, „сильний”, „розумний”. Зустрічаються і такі відповіді, як „отримувати гарні оцінки”, „нічого не боятися”, „захищати дівчаток”.

Тлумачення категорії *провина* пов'язане, перш за все, із здійсненням поганих вчинків: „порвав щось мамине”, „зробив погано”, „щось натворити”, „провинитися”. Деякі учні говорили, що *провина* – „це коли ти сумний”, „смуток”, „засмучуй”.

*Свобода* як і раніше залишається в розумінні учнів як відсутність меж і заборон („коли можна гуляти, розважатися, ходити, де захочеться”) і як звільнення з місць позбавлення волі.

Категорія *дружба* тлумачиться третьокласниками як: „ти довіряєш секрет”, „не сваритися”, „бути вірними”.

Як і для I—II класів, для третьокласників залишаються складними для тлумачення поняття *милосердя* і *поміркованість*. Хоча деякі школярі зробили спробу пояснити першу з названих категорій. Найчастіше поняття *милосердя* асоціювалося у них з характеристиками людини: „мила людина”, „людина з добрим серцем”, „сердечна людина”.

Учні IV класів змогли дати пояснення практично всім пред'явленим категоріям. Складнощі виникли тільки при тлумаченні понять *милосердя* й *поміркованість*.

Категорію *дружба* школярі пояснюють як „діти, які дружать з школи багато років”, „коли добре ставитися до іншої людини”. На нашу думку, динаміка змісту цих уявлень полягає в тому, що на початку молодшого шкільного віку спостерігається поступове оформлення інтересу до друга, виникає уявлення про винятковість дружніх взаємин, а в кінці даного вікового періоду дружба (товариськість) розуміється як безконфліктна взаємодія в спільній діяльності. Спираючись на наші дані, ми можемо зробити висновок, що від I до IV класу простежується перехід від зовнішніх описів прояву дружби („коли грають разом”) до внутрішнього змісту („довіряти другу”, „бути вірними”).

Учні IV класів пов’язують категорію *добро* з хорошими вчинками, наданням допомоги іншим людям: „людина дає машину напрокат”, „людина нічого поганого не зробила і не зробить”, „допомогти перейти дорогу”.

Категорія *зло* (як і I—II класів) у четверокласників пов’язана із спричиненням шкоди і поганими вчинками: „непривабливо ставитися до дорослого”, „не слухатися”, „людина хоче помститися і загрожує”. З’являються відповіді достатньо високої абстрагованості: „боляче на душі”, „ненависть, заперечення всього”.

*Щастя* як і раніше асоціюється з веселістю, радістю, покупками („купили телефон”, „радість, що в тебе все виходить”, „коли смієшся”).

Крім дистрибутивного розуміння справедливості („комусь дали дві цукерки, а він поділився”) у відповідях учнів IV класу виявляється і такий вид, як каральна справедливість („покарали того, хто щось натворив”, „коли я б’ю іншого і мені нічого не говорять, а йому говорять”). Бути справедливим, на думку випробовуваних, означає „бути чесним”, „дотримуватися законів”, „бути завжди правим”, „сказати правду, чим солодку брехню”.

*Провина* у відповідях учнів пов’язується із здійсненням поганого вчинку й подальшим покаранням за це: „людина винна, і його вилаяли за це”, „натворив щось, і мама лає”, – а також з переживанням сорому і відчуттям страху: „зробив погане, і тобі соромно”, „страх”.

Категорія *обов’язок* розглядається школярами як „винен гроші або речі”, „повинен що-небудь віддати”, „узяти у когось гроші у борг”. І лише зрідка зустрічаються відповіді, пов’язані з виконанням обов’язків („щось повинен зробити”).

Як і раніше при тлумаченні поняття *мудрість* учні використовують характеристики людини: „кмітливий”, „розумний”, „людина, яка читає багато книг і відповідає на запитання”, „володіє здатністю пересувати предмети, лікувати”, „всемогутня людина”.

*Мужність*, на думку школярів, – це „сміливість”, „коли людина хоробра”, „врятувати когось”. Цікаві відповіді хлопчиків, які вказують на те, що дана якість властива тільки чоловікам: „чоловіча справа”, „справжній мужик коле дрова”, „коли ти мужик”.

Пояснюючи поняття *поміркованість*, більшість дітей пов’язували його з обмеженням: „діти розвеселилися, але багато пустувати не можна”, „робити все, що дозволено, але в рамках пристойності”, „попив води, а тобі

хочеться ще, але ти не п'єш", „робити щось помірно". Були учні IV класу, які сказали, що вперше чують це слово.

*Милосердя* вони тлумачили так: „всіх любити", „прощати всіх", „зробити щось сердечне". Називалися і характеристики людини: „милий", „сердечний", „добрий". Деякі діти говорили, що „бути милосердним – означає сердитися".

Отже, як засвідчують дані нашого дослідження й праці інших авторів, учні молодших класів схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. До цього їх спонукає обмежена обізнаність у цій галузі та потреба діяти відповідно до вимог, які ставить перед людиною суспільство. У процесі навчання молодші школярі опановують певну кількість теоретичних знань, які дають їм змогу зробити деякі узагальнення, засвоїти наукові визначення, проте переважають уявлення, почерпнуті дітьми із життя, з художньої літератури. Із класу в клас зростають обсяг моральних знань, їх усвідомленість та міцність. В уяві дітей формується цілісний образ морально вихованої людини. Знаходить відображення не тільки зовнішня форма поведінки, але й формується відповідний внутрішній механізм (уважність, чуйність, емпатія). Визначальна роль у цьому процесі відводиться педагогу, його готовності й вмінню допомогти дитині оволодівати знаннями в моральній сфері життя особистості й суспільства. Під керівництвом дорослих діти вчаться спостерігати за суспільним життям людей, за їхньою трудовою діяльністю та моральними стосунками. Учні початкових класів не одразу сприймають моральний аспект предметної діяльності людей. Їм легше засвоювати зв'язки між предметами, ніж стосунки між людьми. Тому варто саме на цьому акцентувати увагу молодших школярів.

Моральні якості молодшого школяра формуються поступово, з набуттям досвіду. На думку психологів, їх формування відбувається в такій послідовності: життєва ситуація – морально-чуттєве переживання – моральне осмислення ситуації і мотивів поведінки – моральний вибір учинку – вольовий стимул – моральний учинок – моральна спрямованість поведінки – моральна якість [4].

Знання уявлень молодших школярів про основні моральні якості допоможе педагогу цілісно підійти до розглянутої проблеми та організувати виховну діяльність учнів, сформувані у них базові поняття про добро, істину, обов'язок, відповідальність шляхом розкриття азбуки загальнолюдської моралі. Ефективне моральне виховання значною мірою залежить від того, наскільки вмілим і цілеспрямованим є педагогічне управління цим процесом. Тільки систематична, копітка, послідовна, продумана робота з дітьми викличе позитивні зрушення у їхньому моральному становленні.

#### Література

1. **Басюк Н.** Орієнтири у моральному вихованні молодших школярів // Рідн. шк. – 2007. – № 3. – С. 21 – 22.
2. **Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. – К., 1998.
3. **Кононко О.** Духовність, ду-

шевність, моральність... [дошкільнят] // Дошк. виховання. – 2004. – № 4. – С. 4–5. 4. **Поніманська Т.І.** Дошкільня педагогіка: Навч. посібник. – К., 2004. 5. **Сухомлинський В.О.** Вибр. твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 4.

УДК 37.013.42

**О. Р. Алексєєва**

## **СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР МАЛОГО МІСТА ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ**

На рубежі століть і тисячоліть галузь освіти знаходиться в постійній динаміці, реагує на зміни в зовнішньому середовищі, адаптується до його мінливих потреб і разом з тим активно впливає на стан середовища. Так, розвиток сучасної педагогічної думки в плані гуманізації освітньо-виховного процесу зумовлює потребу роботи всіх освітніх установ в інноваційному режимі, який орієнтує учасників педагогічного процесу на пошук ефективних, нестандартних методів і засобів поліпшення освітнього простору. Включення національно-регіонального компонента в зміст освіти вимагає, на нашу думку, не тільки обґрунтованого вибору пріоритетних підходів у керуванні інноваційними процесами, а й визначення смислоутворюючих педагогічних принципів.

Педагогічна робота на основі пріоритетів національної культури і народного мистецтва будується з урахуванням і таких провідних принципів сучасного педагогічного знання, як етнізація та культуровідповідність. Реалізація принципу етнізації зв'язана з наповненням процесу виховання національним змістом, спрямованим на формування національної свідомості громадянина, утвердження специфічного, самобутнього, що є в кожній нації, формуванням носіїв національної культури. Принцип етнізації стає, таким чином, невід'ємною складовою частиною процесу соціалізації дітей, яка є дуже актуальною сьогодні. Принцип культуровідповідності розуміється як здійснення виховного процесу в рідному для дитини культурному середовищі чи такому, що наближається до нього.

Теоретико-методологічні засади урахування етнокультурного середовища у процесі навчання та виховання учнівської молоді, реалізації принципів культуровідповідності та етнізації представлені у роботах видатних педагогів минулого (Я. Коменський, А. Дістервег, Г. Сковорода, К. Ушинський, Б. Грінченко, В. Сухомлинський та ін.) та сучасності (Л. Буєва, Є. Бондаревська, О. Вишневський, С. Кульневич, Н. Крилова та багато інших).

Мета статті – визначити роль соціокультурного простору в процесі соціалізації підлітків.

Середовище чи „культура соціуму” являють собою сукупність способів і результатів діяльності колективного суб'єкта, який складається з конкретних

людей, які персоніфікують активність у „полі культури”. Соціокультурне середовище детерміноване нормами, цінностями, ідеалами, поведінковими стереотипами і традиціями соціуму.

Соціокультурне середовище характеризується не тільки створенням комфортної психолого-педагогічної атмосфери в навчальному закладі, а й включенням дитини в культурно, естетично організований простір, формуванням продуктивного спілкування. Прилучення молоді до джерел національної культури допомагає не тільки в подоланні моральної кризи, але і є незамінним засобом творчої самореалізації та соціалізації особистості.

Принципи культуровідповідності та етнізації включають безліч напрямків, у тому числі:

- знайомство учнів з культурами народів-сусідів, з їхніми традиціями, укладом. Різні культури – це різні динамічні стереотипи, різні типи мислення, сприйняття. Учні починають жити в різних культурних стихіях, стають носіями одночасно декількох культур;

- надання допомоги учням в освоєнні соціокультурного досвіду, необхідного для соціалізації особистості; педагогічна підтримка в знятті психологічної напруги, адаптації до незнайомої культури (подолання „культурного шоку”), погашенні негативних емоцій тощо;

- виховання толерантного ставлення до інших культур і народів;

- формування національної самосвідомості;

- формування творчих здібностей і установок учнів на споживання, збереження і створення нових культурних цінностей [2; 6].

Ці напрямки мають полегшити процес соціалізації підростаючої молоді.

Поняття „соціалізація” у різних наукових школах не має однозначного тлумачення: у необіхевіоризмі воно означає соціальне наuczіння, у символічному інтеракціонізмі – результат соціальної взаємодії, у гуманістичній психології – самоактуалізацію „Я-концепції”. Це зв’язано з тим, що явище соціалізації багатогранне і кожен із зазначених напрямків акцентує увагу на одній із сторін цього феномена. Про його складність свідчать численні дослідження: у філософському плані (О. Асмолов, С. Батенін, М. Каган, М. Лукашевич, В. Москаленко тощо), психологічному (В. Куєвда, Р. Немов, М. Смирнов, А. Петровський та ін.) та педагогічному (В. Андреєнкова, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Л. Мішик, А. Мудрик, Р. Пріма, С. Савченко, С. Хлебик, С. Харченко та ін.). Значний інтерес являють концепції західних учених-дослідників (Г. Зіммель, Дж. Мід, Ч. Кулі, Д. Тернер та ін.). Об’єднує, незважаючи на відмінності, ці концепції те, що процес соціалізації індивіда розглядається у контексті взаємодії індивіда та суспільства як процес адаптації особистості до умов зовнішнього світу та виконання нею заданої суспільством програми, засвоєння людиною системи знань, цінностей і норм соціуму, певної соціальної групи.

У нашому розумінні соціалізація – це процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснюваний у спілкуванні та діяльності. Досвід особистості – це динамічна система стійких по-

чуттів, умінь і знань, що виникають у процесі життя й діяльності. Засвоюючи суспільно-історичний досвід, дитина спочатку під керівництвом дорослих, а потім, досягаючи його самостійно, здобуває знання, навички й уміння, необхідні для життя в людському суспільстві.

Соціалізація особистості є процесом, який продовжується протягом усього людського життя. На певних етапах соціалізація здійснюється достатньо спокійно та безболісно для особистості, а в деякі періоди цей процес виходить на одне з провідних місць у системі факторів, які відповідають за становлення особистості. Одним із таких етапів є підлітковий вік, від результативності соціалізації в якому залежить подальший напрям розвитку особистості.

Оцінка місця підліткового періоду в загальному процесі онтогенезу ніколи не була однозначною, що уже свідчить про інтерес до даного питання й водночас труднощі в його дослідженні.

Багатоаспектним вивченням психолого-педагогічних особливостей підліткового віку займалися, наголошуючи на критичності даного вікового періоду, зарубіжні та вітчизняні вчені: К. Левін, З. Фрейд, М. Мід, С. Холл, М. Кле, Л. Виготський, В. Слободчиков, Є. Ісаєв, В. Кугішенко.

У психології визнано, що анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка не можуть розглядатися як пряма причина його психологічного розвитку, хоча й применшувати їх роль теж не слід, бо часто саме ними можна пояснити деякі акти поведінки дитини, що вступає в стадію дорослішання.

Варто зважати у виховному процесі на те, що в цей період відбуваються кардинальні зміни в організмі дитини на шляху до біологічної зрілості й статевого дозрівання. Соматичні зміни, перебудова моторного апарату супроводжуються деяким порушенням пропорцій тіла, певною дисгармонією рухів. Саме це спричиняє підліткову драгів-ливість, загальну неврівноваженість, періодичну млявість, апатію. Ці зміни мають опосередковане значення, переломлюються через соціальні уявлення про розвиток, через культурні традиції дорослішання, через ставлення інших до підлітка й порівняння себе з іншими [7, с. 292].

Почуття дорослості – уявлення про себе уже не як про дитину – стає центральним новоутворенням підліткового віку. Підлітки особливі тим, що внаслідок статевого дозрівання починають відчувати себе дорослими, прагнуть виглядати дорослими, що виявляється у поглядах, оцінках, лінії поведінки, але за своєю зрілістю є ще дітьми. Однак їм дуже хочеться, щоб до їхньої думки прислухались, поважали їхні погляди, поводитись з ними як із особистостями. Це почуття дорослості зв'язано з етичними нормами поведінки.

Одним із найголовніших новоутворень підліткового віку є розвиток самосвідомості. Значення розвитку самосвідомості настільки яскраве й наочне, що науковці та практики єдині в його оцінці для розвитку особистості підлітка. Поведінка підлітка співвідноситься з його уявленням про самого себе – „образ Я” і з тим, яким він повинний чи хотів би бути. Найбільш



відомим розрізненням „образів Я” є розрізнення „Я” реального і „Я” ідеального, яке так чи інакше є присутнім у роботах У. Джеймса, З. Фрейда, К. Левіна, К. Роджерса, В. Століна. Образи „Я” різноманітні, вони відображають різноманіття сторони життя підлітка.

Підлітковий період – сензитивний для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. Основні потреби підліткового віку: потреба у самовираженні; потреба уміти щось робити; потреба щось значити для інших; потреба рівноправного спілкування з дорослими; посилення статевої ідентифікації [3, с. 56].

Цей етап соціалізації відрізняється не тільки найбільш вираженою індивідуалізацією, а й самодетермінацією, само-управлінням особистості. Для цього періоду характерне прагнення до самоствердження, самореалізації та самовиховання. Самовиховання стає можливим завдяки тому, що в підлітків розвивається саморегуляція.

Становлення „Я” підлітка це: досягнення значної вольової саморегуляції, засвоєння нових значущих цінностей безвідносно до поглядів референтних осіб, зростання довіри до групи однолітків, потреба впливати на інших, зростання стійкості до фрустрацій; потреба в самостійності, підвищення вимог до самого себе, поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності; заміна гедоністичних мотивів більш віддаленими цілями, які спрямовані на досягнення в майбутньому певного соціального статусу [3, с. 57].

Підлітковий період пов’язаний з виникненням самосвідомості як усвідомлення себе в системі суспільних відносин, розвитком соціальної активності і соціальної відповідальності. Важливою стороною самосвідомості виступає потреба в самовираженні, що виявляється у спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв’язків. І, таким чином, першорядного значення в реалізації потреб підлітків та усвідомлення себе як важливої особи в системі суспільних відносин набуває соціокультурний простір як інноваційний виховний і соціалізуючий чинник.

Розкриття соціально-психологічних закономірностей соціалізації підлітків не можливе без поняття виховного середовища, тобто такого середовища, де створені необхідні умови для функціонування соціально-психологічних провідних механізмів і способів соціалізації, що обумовлюють переведення системи зовнішньої регуляції, групових норм і цінностей у систему внутрішньої регуляції.

Соціокультурний простір – це сукупність соціально-ціннісних обставин, що оточують дитину та впливають на її особистісний розвиток, а також сприяють її входженню в сучасну культуру.

У 30-х роках ХХ століття американські вчені уже намагалися вивчити вплив соціокультурного середовища на психіку людини. І в останні роки все більшого значення вчені надають макрофакторам соціалізації – країні, етносу, суспільству, державі – та мезофакторам – регіону, типу поселення, засобам масової комунікації, субкультури [5, с. 35]. Сьогодні стає зрозумілим,

що без урахування впливу макрофакторів і мезофакторів соціалізації не можна розробити науково обґрунтовану навіть регіональну програму соціалізації й виховання підростаючого покоління, не говорячи вже про державній і міждержавній рівні.

Регіони країни відрізняються один від одного природно-географічними умовами, особливостями економіки, ступенем урбанізованості, культурними особливостями. Залежно від історичного шляху, досягнутого рівня й перспектив розвитку в суспільстві складається ідеал людини, формується певний тип особистості. Політика, ідеологія, соціальна практика, характерні для держави, створюють для громадян певні умови життя, у яких і відбувається соціалізація. Країна, суспільство, держава як фактори соціалізації підростаючих поколінь мало вивчені, їхній глибинний вплив визначається не тільки обставинами сьогодення, він має історичне коріння.

Величезний вплив на формування особистості справляє етнос. Етнос та субкультура мають тісні взаємозв'язки, які будувалися багатьма поколіннями. Сутність взаємодії цих феноменів полягає в збільшенні ролі етносу в соціальному процесі, відродженні інтересу до етнічної ідентичності, мови, культури, звичаїв, традицій, способу життя на фоні зростаючої інтернаціоналізації економічного та соціально-політичного життя. Дитинство як особливий субетнос, за словами С. Лойтер, у рамках різних етносів світу є носієм та творцем власної субкультури [4, с. 30], так, дитячий фольклор, є мовою дитячої субкультури та слугує засобом формування, збереження, передачі традицій дитячої картини світу.

Істотним мезофактором є тип поселення, у якому мешкають діти – сільський або міський.

С. Харченко, аналізуючи особливості соціалізації дітей та молоді в умовах промислового району та сільської місцевості, відзначає, що „ специфіка сільського соціального середовища зумовлена перш за все самим сільським способом життя, умовами праці, побуту, дозвілля, характером і спрямованістю виробництва” [8, с. 38]. Слід особливо звернути увагу на положення, що „сільське середовище, на відміну від міського, більш тісно пов'язане глибоким історичним корінням з минулим рідної землі, з господарськими, культурними, трудовими традиціями народу, який мешкає на ній. Саме сільські жителі є основними носіями історичної пам'яті народу, трудового й соціального досвіду попередніх поколінь” [8, 38]. Дійсно, в сільському соціокультурному середовищі зберігаються народні традиції, звичаї та обряди, що становлять міцне підґрунтя для організації соціального виховання учнівської молоді.

Для нашого дослідження цікавим є простір малого міста, яке через соціально-економічні несприятливі зрушення втратило по більшій мірі свою соціалізаційну привабливість: закрито більшість освітніх та культурних установ, бібліотек, музеїв, припинено розвиток позашкільних виховних закладів, культурний відпочинок позначений аматорською місцевою випадковістю тощо.

Та, незважаючи на негативні сторони, у просторі малого міста більшою мірою зберігається соціальний контроль за поведінкою людини, тому що в ньому досить стабільний склад жителів, відносно слабка його соціально-професійна та культурна диференціація, тісні родинні та сусідські зв'язки.

Для малого міста характерна відносна відкритість спілкування, порівняно невелика чисельність населення визначає більш високий рівень уміння дітей установлювати та налагоджувати стосунки зі своїми однолітками, на відміну від дітей великого міста, які мають менше шансів для встановлення безконфліктних стосунків з однолітками, хоча місто й надає особистості можливість широкого вибору кіл і груп спілкування, системи цінностей, стилю життя, але й різко збільшує мобільність людей, у тому числі й школярів, перетворюючи їх на споживачів інформації, носіями якої є потік людей та установи, архітектура й планування міста, транспорт і реклама.

Таким чином, підліток великого міста, з одного боку, має більші можливості для сутнісної й зовнішньої, самореалізації, проте, з іншого боку, він жорстко обмежений порівняно із дитиною малого міста щодо можливості спілкування та самостійних дій.

У сучасному світі особистість дитини з раннього дитинства виявляється в оточенні техносфери, істотною частиною якої є засоби масової комунікації. Причому перше місце посідають електронні засоби, які значно потіснили друковані. Наявність недостатнього доступу до них у малому місті збіднює процес отримання інформації та гальмує соціалізацію.

Широкодоступні засоби масової комунікації в малому місті виконують в основному релаксаційну функцію, заповнюючи час відпочинку. Кіно, відео, телебачення в масовому порядку формують потреби, що часто не співвідносяться з можливостями їхнього задоволення.

Та все ж таки сільський тип мешкання, який зараз спостерігається в малому місті, продовжує залишатися ефективним чинником соціалізації підрастаючого покоління, оскільки й зараз тут достатньо сильним є соціальний контроль за поведінкою людини. У життєвому устрої таких міст збереглися елементи традиційної сусідської общини з розміреним, неквапливим, природовідповідним ритмом життя, досить стабільним складом жителів, слабкою соціально-професійною й культурною диференціацією, тісними спорідненими й сусідськими зв'язками. Усі добре знають один одного, тому кожен епізод життя будь-якого мешканця може стати об'єктом оцінки оточуючих. Для малого міста характерна „відвертість” спілкування. Результатом соціалізації підлітків у малому місті є засвоєння традиційного господарського досвіду, проте норми міського життя, як і життя держави в цілому, інших країн, не залишаються осторонь. Це особливий спосіб життя, звідси й специфічність у його умовах процесу соціалізації підлітків.

Обмеженість широкого практичного ознайомлення з різними ціннісними орієнтаціями й стилями життя, носіями різноманітної етнічної, суспільної, технічної інформації, якими у великому місті виступають архітектура, транспорт, реклама, окремі люди, установи, організації, професійні культурні заходи звужує широкі можливості для соціалізації підлітків.

Таким чином, ступінь включеності підлітка в соціокультурну спільність відбивається в його світоглядній позиції як системі відносин і пов'язана з адекватністю сприйняття себе в системі педагогічних відносин з однокласниками і з проекцією себе в майбутньому, у міру того, як формуються його свідомість і самосвідомість, утвориться система психічних властивостей, що роблять його соціалізованим, тобто здатним брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції [1]. Труднощі соціалізації в цей період пов'язані з наступними обставинами: розбіжність між високим рівнем домагань (прагнення стати героєм, прославитися) і соціальному статусом, заданим їх віком; розбіжність між традиційним стилем батьківства, орієнтованого на те, що для матері син і дочка завжди залишається дитиною, і потенційними можливостями підлітків, заданих їх психофізіологічним дозріванням; вплив засобів масової інформації насичує дитяче співтовариство як носія субкультури елементами культури дорослих та збіднює її власний зміст; організація спільної соціально-виховної, суспільно-корисної та культурно-дозвілдової діяльності з дорослими як задоволення потреби підлітків у самовираженні, самоутвердженні та рівноправного спілкування з дорослими; створення умов (з урахуванням особливостей малого міста) для індивідуалізації та надання підліткам права для вибору найбільш вагомий для них справи, а також координація установок усіх зацікавлених осіб, які діють у даному соціокультурному середовищі.

Відтак, убачається для розгляду в перспективі проблема соціального становлення підлітків як оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності передусім у колі ровесників, у дитячому співтоваристві та спеціально організованому освітньо-виховному просторі з урахуванням особливостей регіональних соціокультурних спільнот.

#### Література

1. **Борытко Н. М.** В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград, 2001.
2. **Державна** національна програма „Освіта” (Україна XXI ст.) // Освіта. – 1993. – № 44-46.
3. **Кутішенко В.П.** Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К., 2005.
4. **Лойтер С.М.** Специфика детского фольклора // Проблемы детской литературы. – Петрозаводск, 1983. – С. 30 – 42.
5. **Мудрик А.В.** Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.
6. **Національна** доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2001.
7. **Слободчиков В.И., Исаев Е.И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2000.
8. **Харченко С.Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: Монографія. – Луганськ, 2006.

**Т. М. Еськова**

## **СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА**

Професія соціального працівника є дуже складною, оскільки фахівець цього профілю повинен бути спроможним до надання соціальної допомоги різним категоріям населення, співпраці з сім'ями, групами, общинами, об'єднаннями та організаціями. Його місія полягає у вирішенні соціальних проблем, забезпеченні взаємодії між людьми чи між людиною та соціальним середовищем, підвищенні ефективності роботи державних та громадських соціальних служб та центрів [3, с. 49]. Це зумовлює високий рівень вимог до професійної підготовки майбутнього соціального працівника.

У науково-педагогічній літературі звертається увага переважно на формування професійних знань та практичних умінь майбутніх соціальних працівників (А. Белінська, Є. Холостова, А. Сорвіна та ін.). У роботах Є. Федоренко, Г. Медведєвої розглядаються проблеми професійної етики соціального працівника. Узагальнена інформація щодо вимог до професійної підготовки фахівців з соціальної роботи та відповідні нормативні документи містяться у навчальному посібнику „Соціальна робота в Україні” (2004), виданому за загальною редакцією І. Зверєвої та Г. Лактіонової.

Проведений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що вчені не звертають достатньої уваги на формування особистісних якостей майбутніх соціальних працівників, системи їх професійних цінностей та ціннісних орієнтацій.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити та змістовно охарактеризувати наявну систему цінностей студентів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна робота”, та визначити деякі підходи до їх формування.

Проблеми, пов'язані з людськими цінностями, належать до числа найскладніших для наук, що займаються дослідженням людини й суспільства. Це пояснюється тим, що цінності є інтегративною основою для функціонування будь-якої малої або великої соціальної групи, культури, нації, людства в цілому. Наявність цілісної і стійкої системи цінностей є найважливішою умовою стабільності суспільства. Руйнування ж ціннісної основи неминуче призводить до кризи, вихід з якої можливий лише на шляху знаходження нових цінностей. Цю думку чітко висловлює І. Тараненко, який підкреслює, що цінності виступають основою для побудови певного навколишнього світу, оскільки та чи інша цінність може в певний період стати загальною умовою даного виду людської діяльності, життєвим орієнтиром, згідно з яким структурується реальність [6, с. 71–73].

У наш час у науках, що займаються ціннісною проблематикою, існують

різні, часто протилежні точки зору й позиції. Перш за все, це пояснюється відсутністю чіткого уявлення про саме поняття „цінність”. Різні автори використовують його із зовсім різним, іноді взаємовиключним змістом. Через це праці різних учених, які звертаються до проблеми цінностей, не створюють єдиного проблемного поля. Дослідник, який приходить у цю галузь, обирає один з підходів, найближчий його особистому уявленню про цінність, і розвиває саме його, відкидаючи всі інші [2, с. 15].

Ми зупинимось лише на деяких характеристиках цінностей, урахування яких має важливе значення для вирішення завдань нашого дослідження. Суттєвим є зауваження М. Кузнецова, який відзначив, що буття саме по собі і є, і не є ціннісним. Статус цінності воно набуває в суспільній практиці, коли виявляється позитивна або негативна значущість об'єктів або дій, висловлене ставлення до них і дано їм оцінку. Інакше кажучи, цінність виникає як усвідомлення внаслідок практичної діяльності здатності певних об'єктів природної і соціальної предметності (як матеріальних, так і продуктів духовного виробництва — ідей, теоретичних систем, а також певних соціально фіксованих форм суспільного життя) бути необхідними для існування й розвитку суспільства в цілому або окремої особистості, тобто задовольняти суспільно- й особистісно-необхідні потреби й інтереси [2, с. 134].

Важливу думку висловлює В. Нестеренко, який підкреслює, що точками поєднання людини зі світом є смисли, кожен з яких сам по собі є унікальним, бо за ним стоїть неповторність кожної людини й унікальність кожної конкретної життєвої ситуації, але разом з тим є потреба віднайти й такі смисли, які відповідали б загальній ситуації присутності людини у світі. Такі узагальнені смисли (незалежно від ступеня їх узагальненості) є не що інше, як цінності [4, с. 218]. Як бачимо, цінності виступають як форми утримання й закріплення споріднених смислів, саме цим зумовлена їхня скеровуюча й упорядковуюча роль у людському бутті.

Можна констатувати, що цінності виявляють свою сутність тільки в суспільному відношенні, оскільки навіть окремий ціннісний предмет містить у собі ту чи іншу частину суспільно необхідної праці. Це означає, що всі цінності без винятку є соціальними, невідокремленими від суспільної корисності, від суспільного блага.

Погоджуючись з такою точкою зору, ми все ж вважаємо, що існує окрема група соціальних цінностей у вузькому розумінні цього слова.

Поняття соціальної цінності означає будь-який предмет або взаємодію з його приводу, які лімітують і легітимізують соціальну поведінку суб'єктів (індивіда, групи, громади). Соціальні цінності як форми людської взаємодії і діяльності не тільки детермінують і конституують поведінку людини, а й узаконюють, санкціонують її інтереси, потреби.

Ми виділяємо три групи соціальних цінностей: цінності, які належать державі (свобода, справедливість, національна самосвідомість, пріоритет права і законів); цінності, які належать до галузі соціальних відносин і спілкування (громадське визнання, колективізм і толерантність); цінності, які на-

лежать до соціального суб'єкта, до особи: здоров'я, багатство, праця. На наш погляд, саме соціальні цінності повинні бути покладені в основу системи професійних цінностей майбутнього соціального працівника.

Для виявлення ціннісних пріоритетів студентів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна робота”, нами було проведено пілотажне соціологічне опитування. Опитуванням було охоплено 76 студентів I—III курсів денного відділення та 120 студентів I—V курсів заочного відділення, які навчаються за спеціальністю „Соціальна робота” у Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка.

Анкета містила групу питань, які дозволили виявити цінності, що є певним життєвим орієнтиром, базовим внутрішнім регулятором поведінки юнаків та дівчат.

Відповіді на запитання „Які із запропонованих цінностей є для Вас найбільш важливими?” розподілились наступним чином. Більшість респондентів віддала перевагу соціальним цінностям, які належать до соціального суб'єкта, до особи. Більше 80 % із них назвали найбільш значущою цінністю сім'ю з гарними відносинами, 75 % в якості найбільш важливої цінності вибрали здоров'я, 66 % – любов, 59 % – спілкування з друзями.

Досить значущими для майбутніх соціальних працівників є цінності, що стосуються галузі соціальних відносин і спілкування. Понад 25 % опитаних вважають для себе цінністю визнання суспільства, 15 % – владу, 7,9 % – можливість проявити соціальну активність та ініціативу.

Найменшою популярністю у респондентів користувались цінності, які мають відношення до держави. Тільки 7 % з них вважають для себе цінністю патріотизм, близько 5—6 % орієнтуються на такі цінності як пріоритет закону, соціальна справедливість. Деяку інформацію з приводу цієї групи цінностей ми одержали у відповідях на запитання „Якщо б у Вас з'явилась можливість виїхати з кордон, то...”. На постійне місце проживання згодні виїхати більше 34 % опитаних, ще 33 % – згодні виїхати для того, щоб заробити гроші. Лише біля 30 % мають бажання залишитися у своїй країні.

Друга група питань, які містилися в анкеті, дозволила виявити рівень соціальної активності студентів, готовність і бажання займатися соціально значущою діяльністю. Було встановлено, що постійно займаються соціально-значущою діяльністю лише 11 % опитаних, 58 % – займаються інколи, а 13 % – зовсім не приймають участі в такій діяльності (решта не змогли відповісти на поставлене запитання). Разом з тим більше 60 % студентів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна робота”, мають бажання, але не мають можливості займатися суспільно-корисною роботою і лише трохи більше 5 % – не бачать у цьому ніякого сенсу.

Можна стверджувати, що в навчально-виховному процесі проблемі залучення майбутніх соціальних працівників до суспільно-корисної діяльності не приділяється належної уваги. Слід враховувати, що участь у соціально-значущих справах для фахівців цього профілю життєво необхідна, оскільки без набуття соціального досвіду неможливо стати справжнім професіона-

лом. Інакше кажучи, соціально значуща діяльність є одним з найважливіших чинників професійного становлення і розвитку ціннісної сфери майбутнього соціального працівника.

Ціннісні позиції студентів спеціальності „Соціальна робота” виявились при відповіді на запитання „У чому Ви бачите сенс життя?”. Результати у цілому підтвердили орієнтацію респондентів на соціальні цінності, що стосуються соціального суб’єкта, особи, її інтересів та потреб. 38 % опитаних орієнтуються на покращання умов власного життя, 37 % – бачать свою місію у продовженні роду, 46 % – у забезпеченні можливості розвитку своїм дітям. Лише 9 % визнають сенсом свого життя – боротьбу за ідеї, що мають суспільне значення. Цілком зрозуміло, що значна частина молодих людей (53 %) намагаються реалізувати себе, свої здібності.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що анкетування дозволило виявити цінності студентів, які, скоріше, є певною декларацією, а не орієнтиром для життєдіяльності. Для того, щоб відокремити декларовані цінності від особистісно значущих і виявити власні інтенції опитуваних, ми використали методику незакінчених речень, розроблену С. Климовою й адаптовану нами до завдань дослідження соціальних цінностей [1, с. 59—72].

Респондентам було запропоновано декілька незакінчених речень, які були досить невизначеними, щоб не програмувати певну відповідь, і давали уявлення про змістоутворюючі орієнтири їх власного життя. Разом з тим це були стимулюючі речення, оскільки ключове слово в кожному з них задавало смисловий простір відповідей, стимулювало потрібну реакцію.

Методика незакінчених речень дала дещо іншу ієрархію цінностей. Для 85 % опитаних особистісно значущими є цінності, що належать до вітально-мотиваційної галузі. Прикладами висловлювань, що стосуються цієї галузі, є такі: „Головна проблема особисто мого життя... – „відсутність грошей”, „фінансової свободи”, „матеріальна залежність”. Понад 80 % респондентів пов’язують головну проблему свого життя з міжособистісними відносинами (любов, дружба, взаєморозуміння) та з сім’єю. При цьому близько 35 % вказують на протиріччя, що виникають у міжособистісній та сімейно-родинній галузях: „... відсутність людини, яку я кохаю і яка кохала б мене”; „...немає взаєморозуміння з батьками”, „...мене не розуміють друзі”. Студенти першого курсу досить часто згадують проблеми навчально-виробничого характеру. Показовим у цьому відношенні є висловлювання студентки-першокурсниці: „Головна проблема мого життя – здати модулі в університеті”.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити висновок про низький рівень сформованості соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників. Студенти в кращому випадку лише декларують деякі з них. Особистісно значущими цінностями, які реально впливають на соціальну поведінку і діяльність юнаків і дівчат, є цінності, пов’язані з задоволенням власних матеріальних потреб. На наш погляд, це зумовлено, з одного боку, об’єктивними чинниками (незадовільним матеріальним становищем, си-



туацією в суспільстві), з іншого – недостатнім використанням можливостей навчально-виховного процесу для формування соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників.

Потребують подальшого вивчення критерії і показники сформованості соціальних цінностей у студентів, які навчаються за спеціальністю „соціальна робота”, а також шляхи їх формування у навчальній та позанавчальній діяльності.

#### Література

1. **Климова С.Г.** Изменения ценностных оснований идентификаций (80—90-е годы) // Социс. – 1995. – № 1. – С. 59 – 72.
2. **Кузнецов Н.С.** Человек, потребности, ценности. – Свердловск, 1992.
3. **Медведева Г.П.** Этика социальной работы. – М., 1999.
4. **Нестеренко В.Г.** Вступ до філософії: онтологія людини. – К., 1995.
5. **Соціальна робота** в Україні: Навч. посібник / Заг. ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. – К., 2004.
6. **Тараненко І.Г.** Демократичні цінності як складова змісту громадянської освіти // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 71–73.

УДК 378.637

**І. В. Луценко**

#### **ДІЯЛЬНІСТЬ НАУКОВОГО СТУДЕНТСЬКОГО ТОВАРИСТВА В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Підвищений попит суспільства на фахівців, здатних оперативно вирішувати нові завдання, втілювати творчу думку в кінцевий продукт діяльності, існує завжди. В даний час, як ніколи раніше за останні чверть століття, нашій країні вкрай необхідні такі фахівці. Тільки вони, розробляючи нові продуктивні ідеї, здатні повернути країну на колишні передові позиції в розміщенні держав за рівнем економічного розвитку. Фахівців, здатних генерувати нові неординарні ідеї, доводячи їхню розробку аж до продукції, затребуваної світовим ринком споживачів, готують у ВНЗ. Таким чином, системі вищої освіти належить значний інтелектуально-творчий потенціал, здатний втілитися в людські продуктивні ресурси, що забезпечують прогрес у розвитку суспільства.

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 вузах, де формуються особистості майбутніх вчених та спеціалістів. Тому сучасний учитель не може не бути дослідником, який вміє практично застосувати набуті вміння й навички, володіти теорією і технологією наукової творчості у своїй професійній діяльності.

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Державні програми „Освіта” (Україна XXI ст.), „Учитель” поставили завдання трансформації національної системи освіти, забезпечення пріоритетного розвитку людини як найвищої цінності, найповнішого розкриття її здібностей. Практична реалізація визначених у цих документах завдань потребує розв’язання низки проблем, однією з яких є формування дослідницької культури як інтегративної складової педагогічної культури вчителя в процесі його власного професійного саморозвитку.

Аналіз програм професійно-педагогічної освіти і педагогічної практики показує, що основна маса майбутніх вчителів не може задовольнити ні потреби суспільства, ні потреби школи, ні особистісні потреби, бо не підготовлена до наукового рішення педагогічних проблем, до наукової самореалізації.

Мета статті – розкрити структуру, зміст, основні завдання діяльності наукового студентського товариства та його вплив на формування дослідницької культури у студентської молоді.

Науковій діяльності, її специфіці, видам і особливостям присвячені дослідження О. Березнюка, П. Гусака, З. Васильєвої, Е. Водоп’янової, М. Мазо, Н. Манько, М. Волкова, Г. Засобіної, В. Кутьєвої, О. Мороза та ін. У дослідженнях М. Євтуха, Л. Аксенова, С. Арнович, Р. Жірос, Е. Гушканець, В. Вашкевіча, С. Брасютана, Н. Кисельової, Б. Сазонова, Г. Троцько та ін. розкривається специфіка дослідницької діяльності студентів, співпраця викладачів і студентів у науковому дослідженні, вплив науково-дослідної роботи ВНЗ на формування у студентів інтересу до науки.

У останні десятиліття достатньо інтенсивно вивчається педагогічна культура майбутнього вчителя (В. Бенін, В. Гриньова, І. Котова, В. Кузнецов, О. Міщенко, Є. Шиянов, І. Бех, Л. Даниленко) та її окремі аспекти: гуманітарний (Г. Гайсина, Ю. Сенько), професійно-педагогічний (І. Ісаєв, Г. Коджаспірова, О. Киричук, В. Мадзігон), методологічний (О. Киричук, С. Кульневич, В. Мосолов, В. Паламарчук, А. Ходусов, В. Риндак, В. Сластьонін), правовий (А. Соломаткин, Ю. Юрічка), комунікативний (А. Баскаков, А. Мудрик), а також культура дослідницької, інноваційної діяльності (В. Кремень, В. Пінчук, О. Савченко, В. Сластьонін).

Входження в Болонський процес вимагає збільшення питомої ваги наукової діяльності викладачів та студентів в культурно-освітньому просторі кожного ВНЗ. Науково-дослідна робота зі студентами Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка спрямована на активізацію наукової творчості студентів, розвиток їх дослідницьких здібностей. Об’єднує студентів, які займаються науково-дослідною роботою, *наукове студентське товариство* (НСТ), основними завданнями якого є формування загальної наукової культури, дослідницьких умінь і навичок студентів, виявлення творчих студентів, залучення їх до різних форм наукової діяльності, популяризація їх науково-дослідної роботи, координація роботи НСТ факультетів.

Робота НСТ спрямована на формування в молодих науковців особистості дослідника. Основною метою роботи НСТ є допомога в організації науково-дослідної роботи студентів (НДРС). Брати участь у роботі НСТ може будь-який студент, який виявив здібності до науково-дослідної роботи й працює в одному з її напрямків.

Рада НСТ університету складається з керівників НСТ факультетів (викладачів). Керівництво роботою Ради НСТ університету здійснює голова, який є членом наукової комісії університету й підпорядковується проректору з наукової роботи.

Відповідальні за НДРС на кафедрах разом зі студентським активом утворюють НСТ факультетів. Їх роботу скеровує керівник НСТ факультету (викладач). Секретарем НСТ факультету може бути студент, який веде активну дослідницьку роботу. Безпосереднє керівництво НДРС здійснюється викладачами кафедр – керівниками проблемних груп, лабораторій, студій тощо. Їхню роботу координують відповідальні за НДРС на кафедрах. Методичне забезпечення здійснюється на факультетах при наукових школах за спеціальностями.

Зміст діяльності НСТ полягає у наступному:

- здійснення зв'язку між НСТ факультетів і Науковою комісією університету; клопотання перед науковою комісією про допомогу в здійсненні наукових студентських проектів та відзнаку обдарованих студентів, відбір кращих робіт і проектів на внутрішньовузівській конкурсі;
- звітування перед Науковою комісією університету про роботу НСТ;
- інформування НСТ факультетів про проведення студентських конкурсів, конференцій, олімпіад різного рівня;
- проведення науково-методичних семінарів з організації наукових досліджень;
- відбір кращих наукових студентських робіт і допомога в їх опублікуванні;
- допомога в організації університетських і Всеукраїнських студентських конференцій, олімпіад, конкурсів, що проводяться на базі університету, відбір кращих студентів на Всеукраїнські й регіональні конференції;
- популяризація науково-дослідницької роботи, поширення інформація про успіхи юних науковців;
- установа зв'язків між НСТ факультетів і НСТ інших ВНЗ;
- організація спільних з іншими навчальними закладами наукових проектів (семінарів, конференцій, збірників наукових праць тощо).

Оскільки підготовка фахівців у системі безперервної педагогічної освіти включає завдання з формування в студентів наукового мислення, навичок поглибленої самостійної роботи та розвитку їхніх творчих здібностей, то ефективним засобом вирішення цих завдань є участь студентів у дослідницькій роботі. На вирішення цих завдань і спрямована діяльність СНТ.

Студенти при вступі в СНТ факультету керуються прагненням виявити себе, спробувати сили в написанні роботи дослідницького характеру, опа-

нувати навичками роботи з науковою літературою і, нарешті, навчитися володіти методами науково-педагогічного дослідження. Особливо цінним є те, що студенти можуть розмежувати найбільш важливі й цікаві для них проблеми наукового характеру й простежити, що необхідно особисто їм для оволодіння тією чи іншою проблемою.

Основними напрямками роботи СНТ факультету є включення в науково-дослідну діяльність здібних студентів відповідно до їхніх наукових інтересів; формування в студентів культури наукового дослідження; залучення наукових сил ВНЗ до керівництва науково-дослідними роботами студентів; організація індивідуальних консультацій, проміжного і підсумкового контролю в ході наукових досліджень студентів; надання практичної допомоги студентам у проведенні експериментально-дослідницької роботи; підготовка й проведення науково-методичних конференцій, конкурсів, олімпіад і т.д.

З числа студентів, що прийшли в СНТ, вибирається актив СНТ, в обов'язок якого входить планування і допомога в проведенні організаційних занять, складання й оформлення звітної документації, організація зв'язків зі студентами — членами СНТ й ін.

Студент за допомогою викладача повинен одержати переконливе підтвердження значення пошукової, експериментальної роботи для його особистісного росту, знаходження якості “професійної ідентичності” для підвищення його статусу. Нарешті, необхідно враховувати ціннісні орієнтації сучасної молоді, особливості її менталітету. Тому в ознайомленні студентів з роботою СНТ увага приділяється не стільки історії, науковому змісту, скільки привабливим організаційним формам роботи, беручи участь в яких (спочатку в ролі спостерігача), студент за допомогою викладача й активу СНТ поступово визначав би свої наукові інтереси.

Так, для виявлення бажання і зацікавленості студентів займатися науковою діяльністю на психолого-педагогічному факультеті було проведено анкетування студентів 1 і 4 курсів. Усього опитано 226 респондентів, серед них 154 студентів 1 курсу та 72 студентів 4 курсу усіх спеціальностей психолого-педагогічного факультету. Були отримані наступні результати:

**1 курс.** На питання „Чи хочете Ви займатися науковою діяльністю?” 63 % студента відповіли „так”, 36 % – „ні”, хоча слід підкреслити, що студенти дуже поверхово уявляють, як вона здійснюється. 58 % респондентів не уявляють, що відноситься до наукової діяльності. На питання „Чи займалися науковою працею в школі?” 84 % відповіли „ні”, 16 % – „так”.

**4 курс.** На питання „Чи брали Ви участь у науково-дослідній роботі протягом усього часу навчання в університеті?” 51 % студентів відповіли „так”, 49 % респондентів відповіли, що не приймали участь. На питання „У яких формах науково-дослідної роботи Ви брали участь?” 26 % відзначили участь у конференціях, 25 % – виступ з доповідями на педагогічних читаннях чи днях науки, 22 % – участь в олімпіадах, 19 % – написання статей і тільки 8 % відзначили участь у конкурсі наукових праць. Цікаво, що на питання „Як Ви вважаєте, чи допомагає наукова праця в навчальній діяльності?” 92 %

опитаних відповіли „так” і тільки 8 % – „ні”. Як ми бачимо, за результатами анкетування, у студентів є бажання займатися наукою.

Задовольнити виявлені потреби, бажання, мотиви студентів — членів СНТ дозволяють проведені поза сіткою навчального розкладу організаційні і творчі заняття. Їхньою особливістю є те, що вони дають можливість спілкування студентів один з одним, а також можливість підготовки до написання наукової праці і можливість оцінки, аналізу пророблених кроків до шляху дослідницької діяльності.

З цією метою в рамках СНТ проводяться організаційні заняття, мета яких – надати спільну допомогу в написанні студентом наукової праці, оцінити вже зроблений результат роботи і накреслити шляхи подальшої діяльності, її ефективності. На заняттях кожний зі студентів-членів СНТ готує невеликий виступ про зроблену роботу, а також оформляє його письмово. Усі інші уважно слухають, аналізують, задають питання і допомагають виступаючому визначити шляхи подальшої діяльності.

Самі студенти – члени СНТ відзначають, що заняття подібного роду привчають їх до систематичної і послідовної роботи над науковим дослідженням, дають можливість проговорити те, що вдалося зробити студенту за визначений проміжок часу, а також вибудувати своє дослідження у визначеній логіці. Якщо цю логіку важко побудувати самому, її завжди допоможуть збудувати колеги СНТ. І найбільш цінним, за словами студентів – членів СНТ, є те, що знання стають їх особистим надбанням

Перспективним у діяльності НСТ ЛНПУ імені Тараса Шевченка, на наш погляд, є те, що в студентів є бажання поєднати навчальну діяльність з діяльністю науково-дослідницькою.

У рамках роботи СНТ вже пройшли організаційні і творчі заняття, що дозволили не тільки зацікавити студентів, але і допомогти їм у побудові плану своєї наукової праці, прогнозуванні своїх результатів, доборі матеріалу, побудові свого експериментального дослідження і т.д. Вдалося налагодити роботу спільних творчих груп СНТ, що складаються з представників старших і молодших курсів. Здавалося б, тут повинні виникнути труднощі, навпаки, старші управляються в ораторських здібностях, а молодші – вчаться виступати в ролі рецензентів і опонентів.

У даний час винятково важливе значення в організації самостійної наукової праці студентів здобуває її особистісний зміст, тому що тільки та робота стає продуктивною, мета якої підготовлена внутрішніми потребами і мотивами, бажанням мобілізувати усі свої сили на успішне її здійснення. Мотивована самостійна наукова праця стає внутрішньою основою зв'язку між її метою, змістом, методами, формами і результатами навчання. Критерії ефективності самостійної наукової праці – ступінь сформованості в студента пізнавальної активності і творчої самостійності, потреба і готовність до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти.

Отже, саморозвиток студента, його наукова самостійність залежать від організації всього навчального процесу в університеті, а також організації і

чіткого керівництва самостійною науковою працею студентів, ядром якої є розвиток їхньої пізнавальної активності, а формою – Студентське Наукове Товариство.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок: стратегія розвитку НДРС як засобу ефективної підготовки студентів до освоєння вимог оновлених стандартів вищої професійної освіти повинна будуватися таким чином, щоб кожен студент одержав можливість мотивованої, цілеспрямованої, індивідуально-розвивальної участі в захоплюючому процесі самостійного відкриття й освоєння професійних знань, умінь і навичок.

Важливою педагогічною умовою підвищення ефективності формування дослідницьких умінь є удосконалення наукового керівництва НДРС. У вищій освіті завжди величезна роль належала науковій школі, зв'язаній з безпосередньою передачею молоді знань, умінь і навичок. Організація наукової школи НДРС, яку очолює НСТ, є формою, що дозволяє підвищити ефективність процесу формування дослідницьких умінь. А однією з умов формування таких є наукова активність студентів. Вона залежить від потреб, здібностей і схильностей студентів і визначається цілеспрямованим формуванням ціннісних орієнтацій, зв'язаних з НДРС, мотивів дослідницької діяльності, науково-пізнавальних інтересів, пізнавальної самостійності, розвитої адекватної самооцінки.

Перспективними напрямками дослідження слід визнати створення необхідних та достатніх умов для організації науково-дослідної роботи студентів у процесі діяльності студентського наукового товариства, визначення психолого-педагогічного супроводу становлення майбутнього фахівця як дослідника у процесі його професійної підготовки.

#### Література

1. **Лернер И.Я.** Проблемное обучение. – М., 1974.
2. **Пидкасистый П.И.** Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
3. **Система** организации научно-исследовательской работы студентов в вузах страны: Сб. ст. / Под ред. В.П. Елютина. – М., 1984.
4. **Сенько Ю.В.** Формирование научного стиля мышления учащихся. – М., 1986.
5. **Сысоева М.Е.** Организация научно-исследовательской работы студентов. – М., 2000.

УДК 378.1 (477)

**Д. В. Демідов**

### **УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Забезпечення якості освіти є одним із пріоритетів освітньої реформи України. Загальновизнаним є той факт, що від якості вищої освіти в країні залежить її майбутнє, оскільки система вищої освіти формує найважливіше

багатство держави – людський потенціал. Тому цілком справедливим є твердження, що підвищення якості вищої освіти та її вплив на розвиток економіки повинно стати стратегічним національним пріоритетом України.

Можна виділити низку причин, які стимулювали б роботу у галузі якості освіти. Головна із них – перегляд самого поняття „якість” стосовно вищої освіти та навчального закладу.

Якість освіти традиційно пов’язується із змістом і формою навчального процесу. Зміст навчального процесу, як правило, базується на кваліфікації і досвіді викладачів. Але швидкоплинність змін, що відбуваються у світі, примушує переглянути усталені погляди. Нові уявлення щодо якості будуть пов’язані не з „косметичною адаптацією” ВНЗ до нових умов, а з необхідністю глибокої перебудови засад його діяльності.

До радикальних дій у галузі освіти спонукає й демографічна ситуація. Через декілька років Україна пройде через „демографічну яму”, внаслідок чого, імовірно, припинить своє існування чимало ВНЗ нашої держави. Їм просто не вистачить бажаючих навчатися. Тобто, для виживання потрібно шукати нові конкурентні переваги. Але є і більш довготривала загроза – стрімкого розвитку набуває процес глобалізації ринків та пов’язаний з ним процес загострення конкуренції. Ця обставина накладає на систему освіти проблеми небачених масштабів. Особливо загострюється проблема якості підготовки кадрів у країнах з перехідною економікою, однією з яких є Україна.

Один із можливих шляхів, що дозволить ВНЗ вистояти в жорсткій конкурентній боротьбі на ринку послуг у галузі вищої освіти, є розробка та запровадження систем менеджменту якості відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001-2000 „Системи менеджменту якості. Вимоги”. Цей стандарт базується на 8 принципах тотального менеджменту якості (TQM) і містить універсальні вимоги до систем якості. Стандарт придатний до застосування в усіх галузях, на будь-яких підприємствах, установах і організаціях і спрямований на забезпечення якості і підвищення задоволеності споживачів. У галузі вищої освіти споживачами можна вважати студентів, їх батьків, організації, які приймають на роботу випускників, суспільство в цілому. Саме системи якості виявилися тим інструментом, який дозволив вищим навчальним закладам, що їх впровадили, досягти високого ступеня довіри і стійкої прихильності споживачів до їхніх послуг.

При цьому слід розуміти, що система якості може лише допомогти ВНЗ у досягненні згаданих очікувань і є одним із засобів для досягнення цілей, що стоять перед організацією, але сама по собі система якості не здатна привести до покращення навчального процесу або якості навчальних послуг, вона не може вирішити усіх проблем ВНЗ. Її впровадження означає застосування системного підходу для досягнення бізнес-цілей ВНЗ.

У концепції загального менеджменту якості виділяють ряд моментів. По перше, TQM – це масовий рух. Кожний співробітник повинен брати участь у вдосконаленні навчального процесу та задоволенні вимог замовників. Кожний співробітник, кафедра чи ВНЗ мають своїх зовнішніх та внутрішніх

замовників та постачальників. Вони повинні виконувати дві функції – свою повсякденну роботу відповідно до стандартного процесу та роботу з удосконалення цього процесу. Якість означає забезпечення замовників новими виробами та послугами.

Традиційний розподіл праці, коли одні співробітники виконують роботу „на конвеєрі”, а керівники займаються удосконаленням цього процесу, є неперспективним.

Критичним фактором успіху запровадження TQM у ВНЗ є організація навчання. Навчання необхідно починати з ректорату, а потім використовувати принцип „доміно”. Учитися потрібно й на успіхах, і на невдачах — своїх, своїх конкурентів, замовників, постачальників.

Орієнтуючись на ISO 9001-2000, розглядаємо якість освіти як якість процесу та якість результату. Особливо слід відзначити якість процесу. Якщо моніторинг показує, що процес проходить у відповідності з заданими нормами якості, то з більшою вірогідністю можна стверджувати, що результат (відповідність нормам) буде досягнуто.

У сучасних стратегіях освіти використовуються не лише традиційні кількісні показники (рівень грамотності, відсоток населення, що продовжує навчатися, тощо), вони зорієнтовані на складний комплекс критеріїв, що пов’язані з якістю освіти (досягнення стандартів, співпраця ВНЗ з партнерами і середовищем тощо). Поняття якості освіти охоплює практично всі аспекти та виміри діяльності освітнього закладу.

Питання про якість освіти, яку дає вища школа, було актуальним у всі часи. Все більше і більше фахівців приймають і активно підтримують ідею якості освіти як провідну, домінуючу.

Професор М. Поташник виділяє наступні причини загострення проблеми якості освіти:

1. Виникнення нових різноманітних систем цінностей на фоні деідеологізації освіти, кризи колишніх систем цінностей. Дійсно, ми спостерігаємо кризу сцієнтистської картини світу. Сцієнтизм абсолютизував роль науки в системі культури, духовного життя суспільства. Поступово утверджується думка про те, що далеко не все можна пояснити з позицій природничих наук, математики. Все це посилилося кризою позитивізму в думках людей – наряду, який виходить з того, що джерелом істинного знання є тільки опис і систематизація фактів. Люди усвідомили цінність прогностичного дослідження, ідей проектування майбутнього на засадах наукової методології.

2. Здійснення послідовного і незворотного переходу від одноманітності навчальних програм, підручників, навчальних закладів до їх різноманітності.

3. Руйнування єдиного освітнього простору України.

4. Бурхливий розвиток в останнє десятиріччя нової галузі наукового знання – менеджменту в освіті і, таким чином, поява можливості використовувати розроблені управлінські технології і механізми в різних галузях, особливо різних об’єктів, у тому числі й до такого важливого, як якість освіти [1, с. 13].



Загальновідомо, що універсально ефективного управління взагалі не існує, оскільки будь-яке управління, у тому числі й управління якістю освіти, об'єктно орієнтовано. Ефективним управління може бути тільки для конкретного об'єкту в конкретній ситуації.

Відомо, що в освіті не існує єдиного підходу до визначення поняття „якість освіти”. Так, в енциклопедії професійної освіти за редакцією С. Батишева під якістю освіти розуміється інтеграційна характеристика освітнього процесу та його результатів, що виражає міру відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і якій меті він повинен служити [2, с. 15]. О. Хижняк, Р. Феденева, В. Риндак визначають „якість” як загальнонаукову категорію, якою користуються фахівці різних галузей [3, с. 14].

Серед підходів, що формують нинішню ситуацію у галузі оцінки якості підготовки студентів в Україні, можна виділити три найістотніших.

Перший – суто теоретичний, у рамках якого пошук рішення, націленого на проблему оцінки якості підготовки, йде шляхом теоретико-методологічних досліджень.

Другий підхід умовно можна назвати суто практичним. Його представники звичайно йдуть шляхом створення засобів для оцінки підготовки студентів, не задаючись питанням про те, що ж вони одержують як результат процесу оцінки і як правильно інтерпретувати цей результат.

Представники третього напрямку йдуть шляхом з'єднання теоретико-методологічних досліджень проблеми якості підготовки з розробкою методики її безпосередньої оцінки [4, с. 161].

Останні десятиріччя інтенсивного розвитку інформатики як науки і як реального інструменту соціального прогресу характеризуються створенням принципово нових засобів обробки інформації, що ініціюють формування перспективних педагогічних технологій, орієнтованих на інтелектуальне вдосконалення студента.

Д. Матрос представляє якість освіти як співвідношення мети і результату, як міру досягнення за умови, що мета (результати) задана тільки операціонально й спрогнозована в зоні потенційного розвитку студента. Інакше кажучи: освіта, отримана студентом, визнається якісною, якщо її результати відповідають операціонально заданій меті і спрогнозовані в зоні потенційного розвитку студента. При цьому ніколи не забуватимемо, що результати освіти обов'язково повинні включати і оцінку того, якою ціною (ціною яких витрат) ці результати досягнуті. Йдеться або про відсутність, або зведення до мінімуму негативних наслідків освітнього процесу, тобто у всіх випадках мається на увазі досягнення не будь-якого гарного, а саме щонайвище можливого результату при мінімально необхідних витратах сил, енергії, часу тощо, інакше кажучи – йдеться про оптимальні результати [5, с. 85].

Поняття „якість освіти” в літературі і в житті часто зв'язано з поняттям, яке розуміється як найважливіша підсумкова характеристика грамотного управління освітнім процесом. Водночас освіченість є узагальненою харак-

теристикою студента, відображає ступінь розвиненості його особистості в широкому розумінні цього слова. Нерідко терміни „освіченість” і „якість освіти” вживають як синоніми, а тому способи визначення і характеристики якості освіти цілком можуть розглядатися і як способи визначення і характеристики освіченості студента.

Найбільші труднощі оцінки якості освіти на будь-якому етапі управління полягають у динамізмі, мінливості оцінки в часі, а чимало результатів освіти можливо визначити тільки через якийсь час після закінчення навчального закладу, а коректувати свою роботу зі студентами потрібно зараз, сьогодні, не чекаючи, поки молодь закінчить ВНЗ, проявить себе в дорослому житті. М. Поташник і В. Лазарев пропонують оцінювати якість освіти на кожному етапі за п'ятьма групами показників: показники оптимальності проекту, процесу, поточних, кінцевих і віддалених результатів освіти.

I група – **показники оптимальності проекту**. Навчальний заклад розробляє програму розвитку за темою „Управління якістю освіти”, потім за наслідками дефектної відомості оцінює і коректує якість проекту.

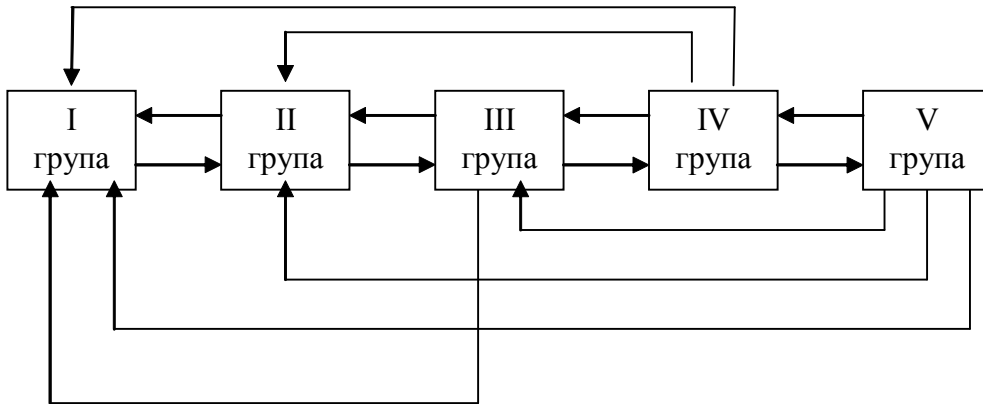
II група – **показники оптимальності процесу**, що відбувається на тому або іншому рівні управління якістю освіти. Суб'єкт управління порівнює те, що він робить, з тим, що намічено в проекті, плані, моделі і т.п. Відстежується виконання наміченого за часом, достатність ресурсів. На цьому етапі, разом з управлінням за метою, ефективним може виявитися управління за відхиленнями, використання коректувальних дій для вживання заходів з метою уникнення повторення цих відхилень.

III група – **показники оптимальності поточних результатів**. Якщо йдеться про освітню установу, то очевидно: щоб отримати певний результат на рівні випускника, потрібно досягти відповідних результатів на рівні кожного класу попередніх ступенів освіти. Таким чином, ця група показників може включати поточну успішність, оцінку рівня вихованості, креативності, стану здоров'я тощо на конкретному ступені освіти. Саме на цьому етапі особливого значення набуває робота, яку називають моніторингом результатів освіти.

IV група – **показники кінцевих результатів** для кожного рівня управління. Якщо це рівень освітньої установи, то оцінюються всі параметри випускника відповідно до спрогнозованих результатів у межах вибраної парадигми освітньої практики.

V група – **показники віддалених (“відстрочених”) результатів**. Це стосується таких параметрів результатів, як готовність до праці, захисту Батьківщини, продовження освіти, розумного проведення дозвілля, готовність до сімейного життя та ін. На практиці ж деякі параметри цієї готовності виявляться відразу після закінчення ВНЗ або тільки через декілька років [1, с. 193].

Отже, оцінювати результати освіти у вигляді комплексу оцінок оптимальності проекту, процесу, поточних, кінцевих і віддалених результатів. Графічно це виглядає так:



Підкреслимо, що показники кожної попередньої групи є передумовою, а потім і основою показників подальшої, а показники подальших груп викликають коректування в попередніх, як й у всій діючій системі показників. Зв'язки між групами існують як прямі, так й опосередковані. Динамізм комплексу полягає в тому, що в реальному житті всі показники не статичні, а постійно змінюються, впливають один на одного (знімають суперечності й відхилення, що виникають, і тут же породжують нові).

Динамізм, взаємозв'язок, рухливість і гнучкість системи показників виявляються в тому, що всі названі групи, з одного боку, цілком конкретні, визначені за змістом і часом; з іншого – їх межі відносні, вони проникають один в одного, перекривають один одного й у разі потреби можуть бути змінені місцями без руйнування системи.

Ми згодні з професором М. Поташником, який зазначає, що **управління якістю освіти** (що рівнозначно управлінню цілями і результатами) – це особливе управління, організоване й спрямоване на досягнення будь-яких, не випадкових, не просто кращих, ніж колись, не тих, що самі по собі утворюються, а цілком визначених, заздалегідь спрогнозованих із можливим ступенем точності результатів освіти, причому цілі (результати) повинні бути спрогнозовані операційно в зоні потенційного розвитку студента, тобто мова завжди йде про найвищі, можливі для конкретного студента оптимальні результати [1, с. 211].

Комплексне управління якістю освіти – це колективна діяльність, що не може виконуватися тільки окремими людьми, а потребує спільних зусиль з метою побудови цілісної системи забезпечення. До розробки управлінського супроводу моніторингу якості освіти треба залучати всіх учасників моніторингу, психологів, науковців, але провідна роль в цьому процесі належить керівництву.

Важливого значення у процесі забезпечення якості освіти у ВНЗ належить думці студентів, яка не є єдиним джерелом інформації про діяльність викладача, але відображає істотний показник якості – задоволеність споживача. Посилення орієнтації на споживача – один з ключових моментів управління якістю підготовки фахівця.

Отже, завдяки підвищенню психологічної компетентності й постійній роботі викладачів над удосконаленням своєї особистості, система вищої освіти зможе значно підвищити якість освіти. Тому йдучи цим шляхом потрібно активніше впроваджувати в практику нові форми й методи підготовки та перепідготовки викладачів, надавати умови для удосконалення діяльності викладачів, тим самим частково виключаючи контроль якості роботи викладача, щоб він був обумовлений лише необхідністю його проведення.

#### Література

1. **Управление** качеством образования: Практикоориентированная монография и метод. пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М., 2000. 2. **Знання і навички для життя.** Початкові результати (PISA 2000, ОЕСР). – Париж, 2000. 3. **Хижняк О.С., Феденева Р.М., Рындак В.Г.** Управление качеством образования как педагогическая проблема // Завуч. – 2001. – №5. – С.14 – 21. 4. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2001. 5. **Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.** Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М., 2001.

УДК 378.147.111:004

**Н. В. Жевакіна**

### **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Сучасна освіта України перебуває в стані модернізації й реформування, що обумовлено імплементацією ключових позицій Болонської декларації в практику вищої освіти, входженням українських ВНЗ до європейського освітнього простору. Ці перетворення відбуваються в природних умовах формування інформаційного суспільства, в якому все більшого значення набувають інформаційно-комунікаційні технології та ефективні технології використання глобальної мережі Інтернет для вирішення багатьох практичних завдань. Використання в освітній практиці технологій, пов'язаних з Інтернет, дозволяє реалізувати принцип безперервної освіти – „навчання впродовж усього життя”, перейти від догматичного заучування до діяльнісного та компетентнісного підходу – підготовки фахівців, здатних в умовах сучасного виробництва вирішувати проблеми, що виникають, у нетривіальних умовах. Інформаційно-комунікаційні технології мають великі можливості для особистісного розвитку людини, розкриття її особистісного потенціалу, тому на сучасному етапі великого значення набувають дистанційні форми та технології навчання й виховання. Сьогодні без широкого застосування дистан-

ційного навчання заклади освіти не можуть перемагати в конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг та забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців на сучасному рівні, що робить науково-практичні розробки з цього напрямку актуальними.

Теоретичним обґрунтуванням системи дистанційного навчання в Україні займалися В. Биков, В. Кухаренко, В. Олійник, П. Стефаненко, О. Собаєва та ін. Незважаючи на наявність безлічі наукових робіт упровадження дистанційного навчання значно відстає від розроблених теорій. На нашу думку, це пов'язано насамперед з відсутністю комплексного підходу до організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах з урахуванням наявних реалій. Тому мета цієї статті – сформулювати педагогічні умови організації дистанційного навчання та експериментально перевірити ефективність їх упровадження в процесі організації дистанційного навчання.

В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко у своїй роботі [5], описуючи взагалі поняття дистанційного навчання та його психолого-педагогічні аспекти, зокрема вказують, що „головним у дистанційному навчанні є спілкування студента з викладачем і зі своїми колегами”, і тільки потім відзначається можливість „прямого доступу до навчального матеріалу”.

Організація дистанційного навчання, за В. Кухаренком [3], деталізується за рахунок різноманітних елементів, що активізують навчальну діяльність та спілкування студента: робота з глосарієм, робота в Інтернет за рекомендованими посиланнями, чат, дискусія, використання гіпертексту для організації роботи зі сторінкою курсу, електронна бібліотека-хрестоматія додаткового матеріалу тощо. Як бачимо, рекомендації щодо навчання є складовою курсу, що свідчить про керування навчальною діяльністю під час дистанційного навчання.

У роботі В. Олійника [4] розвивається думка про значущість спілкування при дистанційному навчанні, тому приділяється увага фігурі тьютора та його професійним якостям: тьютор повинен володіти не тільки технологіями дистанційного навчання, але головне – навичками фасилітації, тобто вміти робити процес навчання для студента легким і цікавим. Під час організації дистанційного навчання обов'язково повинен бути зворотній зв'язок та контроль і з боку самого студента, і з боку тьютора.

Умови організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах можна сформулювати таким чином:

— дистанційне навчання може бути організовано за умов готовності викладачів-авторів до створення дистанційних курсів, адаптованих для самостійного навчання;

— той, хто навчається з використанням технологій дистанційного навчання, повинен мати сформовані відповідні навички самостійної навчальної діяльності;

— для підтримки дистанційного навчання повинні бути підготовлені тьютори з обов'язковим умінням організовувати спілкування слухача з викладачем та слухачів між собою;

— технічне оснащення організації дистанційного навчання має відповідати педагогічним, насамперед дидактичним вимогам: навчальні матеріали дистанційних курсів мають бути суворо структуровані, вони повинні містити навчальний контент з указівками щодо діяльності під час навчання; навчальна діяльність має бути спланована або тьютором, або самим учнем, або спільно; обсяг порції навчального матеріалу повинен бути дозованим з урахуванням дидактичних принципів та індивідуальних особливостей; навчальний матеріал дистанційного курсу має охоплювати всі етапи пізнавального процесу – від постановки цілей навчання до систематизації, узагальнення, самоконтролю, контролю та підведення підсумків.

— технології, які використовуються для організації дистанційного навчання, повинні сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів з урахуванням особливостей організації самостійного навчання;

— дистанційне навчання має забезпечувати якість навчання не нижчу, ніж за традиційними технологіями.

На основі особистісно орієнтованого підходу та виходячи з особливостей типів організації дистанційного навчання ми розробили моделі дистанційного навчання, які є основою для побудови педагогічних технологій, що відповідають вимогам технологічності. Запропоновані моделі є узагальненими та можуть бути деталізовані.

*Перша модель* організації дистанційного навчання побудована для організації повноцінної дистанційної форми навчання. *Друга модель* є комбінованою технологією з використанням гнучкості дистанційних технологій навчання для реалізації різних цілей. Модель описує організацію за однією дисципліною, але може бути розширена для всього навчання за навчальним планом кількох дисциплін за умов координації.

Будь-яка освітня модель навчання повинна ґрунтуватися на відповідній теорії. Так, за основу побудови моделі дистанційного навчання можуть бути обрані:

— теорія поетапного формування розумової діяльності (П. Гальперін, Н. Талізін);

— концепція активізації пізнавальної діяльності (В. Лозова, С. Рубінштейн, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна);

— розливальне навчання (Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов);

— особистісно орієнтоване навчання;

— теорія прагматизму та проблемної ситуації (Д. Дьюї);

— модульне навчання (П. Юцявічене, П. Стефаненко).

Навчання за першою моделлю передбачає, що слухач навчається за повноцінною дистанційною формою, тобто його фізична присутність в університеті мінімальна – обов'язкова тільки під час іспиту (заліку).

На першому етапі навчання за цією моделлю відбувається реєстрація слухача, ознайомлення його із завданнями курсу, методикою навчання та специфікою дистанційного навчання. Дуже важливо на цьому етапі прове-

сти знайомство слухача з викладачами-тьюторами, по можливості за допомогою реальних зустрічей. Таке знайомство допоможе слухачам зняти невизначеність особистісного контакту з викладачем, налагодити контакт у процесі навчання.

Для тьютора на цьому етапі важливим є не тільки особисте знайомство зі слухачами, а й отримання початкової інформації про учнів, тому проводиться тестування, співбесіда або іспит. Тестування проводиться не тільки для визначення рівня знань, умінь і навичок слухача, але й для отримання інформації про психологічні особливості учня, для складання його попереднього „портрета”. Виходячи з особливостей дистанційного навчання така інформація має першочергове значення для подальшого складання слухачем спільно з тьютором індивідуальної траєкторії навчання.

Важливим є опанування завдань навчання слухачем та формування в нього власної мотивації до навчання.

Після тестування слухач отримує щотижневе планування для кожної дисципліни, у якому вказано завдання на кожен тиждень, а також рекомендації щодо рекомендованої навчальної діяльності на кожен день. Звичайно, тьютор не має можливості контролювати слухача кожного дня, але виконання цих рекомендацій гарантує якісне засвоєння навчального матеріалу.

Вивчення навчального матеріалу побудоване за циклічно-модульним принципом: навчальний матеріал розбито на модулі. Кожен модуль передбачає самостійне вивчення навчального матеріалу. Навчальний матеріал адаптовано до особливостей дистанційного навчання: кожна порція має рекомендації щодо діяльності слухача курсу, завдання навчання, указівки для самоконтролю тощо.

Під час навчання за модулем передбачено консультації слухача з тьютором, а також з іншими слухачами, що дозволяє використовувати сократівський метод для обговорення й опанування матеріалів курсу.

Кожен модуль містить завдання для практичного виконання, які надсилаються викладачеві для перевірки й оцінки. Семінар організовується в модулі для публічного обговорення за допомогою технологій чату або форуму. Слухач готується до семінару за запитаннями, включеними в матеріали дистанційного курсу. Тьютор керує проведенням семінару, оцінює роботу слухачів, водночас сприяючи вільному спілкуванню слухачів між собою. Проблемний підхід реалізується в дискусії, яка спонукає слухача творчо й критично підходити до питань, що вивчаються в курсі. Кожний модуль завершується тестуванням, яке є підсумком навчання за модулем. За результатами підсумків навчання слухач та тьютор приймають рішення й за необхідності повторюють цикл навчання за модулем. Підсумковий контроль за цією моделлю передбачає іспит за звичайною методикою „віч-на-віч” слухача та викладача, що дозволяє забезпечити достовірність якості навчання на сучасному етапі розвитку технологій дистанційного навчання.

Навчання за другою моделлю має деякі особливості: воно є комбінацією дистанційних та традиційних технологій, спілкування викладача та слухача здійснюється реально, наприклад, для складання індивідуального

плану, для проведення консультацій. За цією моделлю тьютор на початку навчання проводить зі слухачами настановчу лекцію, на якій не тільки знайомиться зі слухачам, викладає основний понятійний апарат дисципліни, що вивчається, формулює завдання навчання та формує мотивацію але й ознайомлює слухачів з особливостями методики дистанційного навчання.

Цикл вивчення модуля відрізняється від першої моделі тим, що обговорення й дискусія відбуваються під час проблемної лекції, яка проводиться в аудиторії, але на ній слухачі вже знайомі з матеріалами лекції, тому проводиться обговорення, що дозволяє слухачам краще опанувати матеріалами теми. Частина завдань може бути виконана слухачами в письмовому вигляді, але доцільно надавати перевагу електронним варіантам. Підсумкове тестування може проводитися або традиційно, або за допомогою комп'ютерного тестування (там де це можливе й доцільно).

Для здійснення експериментальної роботи ми визначили такі етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний та узагальнювальний.

На підготовчому етапі було розроблено програму експерименту; визначено його мету; обґрунтовано вибір методів та методик формувального експерименту; визначено бази експерименту; здійснено підготовку матеріалів для дистанційних курсів; розроблено інструкції для учасників експерименту; визначено контрольну та експериментальну групи; обґрунтовано критерії оцінки ефективності експериментальної роботи.

Суттєвим для нашого дослідження є визначення успішності організації дистанційного навчання. Об'єктивність оцінки системи організації дистанційного навчання є одним з чинників успішного функціонування системи. Критеріями ефективності мають бути не тільки результат навчання за запропонованими моделями дистанційного навчання, але і якісні показники самого процесу навчання, вплив його на формування особистісних характеристик студента.

На основі проведеного аналізу ми обрали так критерії ефективності організації дистанційного навчання: рівень самостійності та засвоєння знань слухачами, які навчаються за допомогою технологій дистанційного навчання; розвиток пізнавальної активності студентів, які навчаються за допомогою технологій дистанційного навчання; рівень засвоєння досвіду здійснення способів діяльності.

З метою отримання даних про ефективність моделей організації навчання з використанням технологій дистанційного навчання було проведено експериментальне дослідження, мета якого полягала у виявленні ефективності запропонованих моделей дистанційного навчання у вищому навчальному закладі на прикладі організації дистанційного навчання з деяких дисциплін. Результатом експерименту повинна стати якісна оцінка розробленої моделі дистанційного навчання.

Відповідно до мети експерименту було сформульовано такі завдання: визначити початковий стан об'єктів експерименту; перевірити ефективність дистанційного навчання за запропонованими моделями; визначити чинники впливу на ефективність організації дистанційного навчання.



Констатувальний етап експерименту (2002 – 2003 рр.) було присвячено аналізу стану організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах; визначенню критеріїв ефективності організації дистанційного навчання тощо. Проаналізовано літературу з досліджуваної проблеми, навчальні та робочі програми, наявне методичне забезпечення, зокрема на електронних носіях. Було враховано дослідження з обраної проблематики (П. Стефаненко, О. Собаєва, О. Андрєєва та ін.).

Формувальний етап експерименту проводився впродовж 2003 – 2006 років. Об'єктами експерименту було обрано групи студентів історичного факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, відокремлених структурних підрозділів (деякі з них на початку експерименту не входили до складу університету й були ВНЗ III рівня акредитації), педагогічних коледжів та училищ Луганської області. Експеримент охоплював студентів заочної форми навчання III – V курсів спеціальностей „Соціальна робота”, „Історія та основи правознавства”, „Соціальна педагогіка”.

Для визначення дисциплін ми організували анкетування серед викладачів і вибірково серед студентів для виявлення їхніх уявлень та ставлення до дистанційного навчання, а також дисциплін, за якими вони вважають за доцільне й бажане навчатися з використанням технологій дистанційного навчання.

Наступним кроком була розробка методики дослідження. Ураховуючи той факт, що в експерименті брали участь викладачі, які мали досвід підтримки навчального процесу з використанням технологій дистанційного навчання, було розроблено інструкції, проведено міжкафедральний науково-практичний семінар, на якому було розглянуто проблему використання технологій дистанційного навчання та дії викладачів під час експерименту.

Загальна кількість студентів, які брали участь в експерименті, становила 320 чоловік. Студентів було розподілено на три групи: дві експериментальні (E1, E2) та одну контрольну (K). У контрольній групі навчання велось за звичайною формою, тобто за допомогою традиційної навчальної роботи в навчальних аудиторіях, з використанням традиційних педагогічних технологій. У першій експериментальній групі підготовка студентів велась з використанням першої моделі організації дистанційного навчання. У другій групі – з використанням другої моделі. Особливістю групи E1 було те, що технології дистанційного навчання використовувалися при звичайному навчанні як допоміжні, а для групи E2 була змодельована дистанційна форма навчання. До першої експериментальної групи входили 105 студентів, до другої – 108, до контрольної групи – 107.

Під час формування цих груп було перевірено відсутність значних розбіжностей за показником рівня попередньої сформованості знань та вмінь. З метою одержання первинних даних про початковий стан досліджуваних рівнів сформованості та статистичної перевірки гіпотези про відсутність значних розбіжностей було проведено експериментальне дослідження з використанням таких методів: спостереження, анкетування, комп'ютерне тесту-

вання та діагностична контрольна робота в експериментальних і контрольній групах з метою виявлення початкових рівнів сформованості самостійності та якості засвоєння попередніх знань, рівнів розвитку пізнавальної активності та рівнів засвоєння досвіду здійснення способів діяльності. Рівень сформованості самостійності та якості засвоєння попередніх знань визначався як середнє значення різних форм контролю.

Результати експерименту представлено в таблицях 1 – 3. Аналіз наведених таблиць свідчить про позитивний вплив застосування експериментальних моделей на стан самостійності та засвоєння знань, пізнавальної активності, засвоєння досвіду здійснення способів діяльності студентів експериментальних груп. Як бачимо з таблиці 1, зросла частка студентів з достатнім та високим рівнями для E1 та E2, тоді як зміни розподілу для контрольної групи є незначними.

Таблиця 1

**Сформованість рівня самостійності та засвоєння знань студентів експериментальних груп порівняно з контрольною групою (%)**

Рівні сформованості якості	Групи								
	E1			E2			K		
	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст
Початковий	14	8	-6	13	7	-6	11	9	-2
Середній	24	13	-11	25	18	-7	29	30	1
Достатній	42	43	1	46	45	-1	45	45	0
Високий (творчий)	20	36	16	19	33	14	17	18	1

Таблиця 2

**Сформованість рівня пізнавальної активності студентів експериментальних груп порівняно з контрольною групою (%)**

Рівні сформованості якості	Групи								
	E1			E2			K		
	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст
Початковий	19	7	-12	18	8	-10	20	15	-5
Середній	24	13	-11	24	12	-12	20	24	4
Достатній	43	55	12	50	62	12	47	50	3
Високий (творчий)	14	25	11	11	21	10	12	13	1

**Таблиця 3**  
**Сформованість рівня засвоєння досвіду здійснення способів діяльності студентів експериментальних груп**

Рівні сформованості якості	Групи								
	E1			E2			K		
	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст	До експ.	Після експ.	Приріст
Початковий	24	15	-9	29	13	-16	23	17	-6
Середній	61	30	-31	50	31	-19	59	57	-2
Достатній	14	43	29	17	48	31	16	21	5
Високий (творчий)	1	11	10	7	10	3	4	7	3

Як свідчать відомості таблиць 1 – 3, найбільшого зростання набули показники рівня засвоєння досвіду здійснення способів діяльності для експериментальних груп. Можна зробити припущення, що це пов'язано зі специфікою дистанційного навчання. Спостереження під час експерименту та бесіди зі студентами й викладачами підтверджують, що при навчанні за розробленими моделями студенти досить швидко отримують досвід здійснення способів діяльності.

Таким чином, можна зробити деякі висновки:

1. Сформульовано педагогічні умови організації дистанційного навчання.
2. Педагогічні умови реалізовано у вигляді моделей дистанційного навчання.
3. Експериментальне дослідження показало ефективність застосування розроблених моделей.

Наступним етапом дослідження має бути аналіз чинників, що впливають на ефективність організації дистанційного навчання.

#### Література

1. Сайт „Уран” Електронний ресурс: [<http://www.cei.uran.net.ua>].
2. Положення про дистанційне навчання. Електронний ресурс: [<http://udec.ntu-kpi.kiev.ua/udec.nsf/Documentukr?OpenPage>].
3. Дистанційний навчальний процес: Навч. посібник / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К., 2005.
4. Олійник В.В. Курс лекцій з дистанційного навчання. Електронний ресурс: [<http://www.cipre.edu-ua.net/nm2/det3.htm>].
5. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротинко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування: Дистанційний курс: Навч. посібник. / За ред. В.М. Кухаренка. – 3-є вид. – Х., 2002.

**О. М. Гончарова**

## **МОДЕЛІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

Методичні системи, орієнтовані на формування інформатичних компетентностей, можуть мати підґрунтя в різних моделях використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні: лінійних, нелінійних, моделі „кероване відкриття”, моделі „інструменти пізнання”. Залежно від використаної моделі визначається зміст і методика навчання.

Однак діючі системи не відповідають у достатній мірі новій освітній парадигмі й положенням Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті [1], особливо в частині використання інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування вмінь працювати в умовах комп’ютерного середовища.

Усунення даної невідповідності становить проблему, вирішенню якої присвячене наше дослідження.

Яких би привабливих, інтерактивних властивостей не мали готові мультимедіа продукти, вони далеко не завжди відповідають специфічним освітнім цілям. Згідно з міжнародними дослідженнями Van den Brink та ін. [2] було винайдено дві різні форми навчання з використанням гіпермедіа-середовищ. Перша з них – використання інформаційних стратегій управління для пошуку та збору відомостей. Друга – розвиток глибокого розуміння деяких процесів або явищ. Використання мультимедіа в структурі моделі як засобу навчання постає в якості інструменту пізнання. Згідно Jonassen [3], „використання комп’ютерів як інструментів пізнання вимагає зміни розуміння того, як повинні використовуватись комп’ютери”. Комп’ютер розглядається як інструмент, використання якого сприяє осмисленню вивченого змісту. При цьому провідна роль відводиться мультимедіа та гіпермедіа технологіям.

Метою даної статті є дослідження різноманітних моделей навчання на основі використання мультимедіа-додатків, які дозволяють формувати інформативні компетентності студентів.

*Використання лінійних мультимедіа-додатків у навчанні студентів-економістів.* До класу лінійних мультимедіа-додатків ми відносимо, перш за все, різні освітні CD-енциклопедії. У них робота з програмою, як правило, здійснюється через систему графічного меню. Використання лінійних мультимедіа-додатків у навчанні особливо рекомендується студентам з низьким рівнем знань. Лінійні мультимедіа-додатки містять вже структуровані інформаційні об’єкти, тобто формат викладення має початок та кінець, як глави в підручнику, що забезпечує підтримку простих знанневих конструкцій в об-

раній галузі. Використання лінійних мультимедіа-додатків на заняттях допомагає вирівнювати наявну базу знань студентів.

Таким чином, лінійні мультимедіа-додатки сприяють розвитку першого рівня інформатичної компетентності. Як правило, використовуючи лінійні мультимедіа, створюють внутрішню мотивацію для подальшого використання. Лінійні додатки можуть використовуватись ефективно в різних моделях навчання: під час індивідуального навчання, під час взаємодії в групах, в технології співпраці.

*Використання нелінійних мультимедіа-додатків у навчанні студентів-економістів.* Нелінійні мультимедіа-додатки розглянемо на гіпертекстових технологіях, що дозволяють задіяти розгалужені ресурси комп'ютерної мережі. Яскравим прикладом мультимедіа-середовищ такої моделі є веб-сайти газет і журналів. Вони пропонують багато зв'язаних посилань по окремих рубриках: наука, освіта, література, критичні суспільні обговорення.

Нелінійна модель навчання використовується, в основному, для отримання додаткових відомостей і розуміння складних процесів. Унаслідок формату гіпертексту/гіпермедіа пошук відомостей знаходиться в центрі використання згаданої моделі, яка включає використання в навчанні освітніх гіпермедіа-порталів в Інтернет або програмних засобів навчального призначення на CD. Через нелінійну модель навчання відмінно підтримується індивідуальна стратегія конструювання бази знань. Тому при використанні нелінійних мультимедіа-додатків необхідна ідентифікація певних стилів та стратегій навчання.

За допомогою нелінійних стратегій навчання на основі використання нелінійних мультимедіа-додатків можна розвивати наступні елементи ключових компетентностей:

1. Пошук та збір відомостей (інформатична компетентність).
2. Аналіз навігаційних структур (інформатична і комунікативна компетентності).
3. Добір і оцінка відомостей (інформатична, комунікативна, управлінська компетентності).
4. Вивчення процесів та явищ на основі моделювання (інформатична, управлінська компетентності).
5. Сумісне навчання – активні обговорення, дискусії – вирішення проблем (комунікативна компетентність).
6. Вирішення проблем (соціальна і управлінська компетентності).

*Використання моделі „Кероване відкриття”.* Використання мультимедіа-додатку „Кероване відкриття” зазвичай забезпечує необхідну підтримку процесу навчання за рахунок створення ігрових ситуацій або свободи дій.

Використання моделі „Кероване відкриття” в навчанні сприяє розвитку інформатичних та комунікативних компетентностей, задоволенню різних пізнавальних потреб студентів. Головним призначенням моделі як навчального середовища є самонавчання. Як правило, в мультимедіа-додатках „Кероване відкриття” пропонується вибір темпу навчання, змісту, глибини вив-

чення теми. Крім того, студенти можуть згідно з інтересом вирішити, з якого модуля починати навчання.

У більшості додатків згаданої моделі існує можливість перевірки та оцінки власних знань. На жаль, пропоновані іспити використовують, як правило, кількісні, а не якісні змістовні оцінки. Тому, викладачі мають додавати інші методи контролю.

Інструментарій таких мультимедіа-ресурсів призначений для виконання різних функцій: інформаційного джерела (гіпертекст); програми навчання (можливість індивідуальної освітньої траєкторії); освітнього інструменту (детальна і розгалужена довідка розподілених уявлень навчального змісту і різних способів візуалізації навчального матеріалу: відео, графіка, мультиплікація, аудіо тощо); можливість перевірки і оцінки знань.

Використання таких мультимедіа-додатків дозволяє активізувати самонавчання і розвивати пізнавальні стратегії навчання. Однак, часто студенти потребують підтримки викладача у застосуванні цих стратегій для самостійної роботи. Тому можливо рекомендувати сумісне використання додатку, якщо використання ресурсу самостійно складне для конкретного студента. При цьому розвивається комунікативна компетентність. Якщо додаток багатий відомостями і забезпечує презентацію різноманітних видів відомостей і різних посилань за темами, то з'являється потреба обговорювати і обмінюватись відомостями між собою.

Виділимо різні стратегії навчання, які можуть застосовуватись при використанні моделі „Кероване відкриття”.

*Стратегії виконання:* репродукування відомостей – поверхнєве навчання. *Стратегії організації:* групування елементів за деякими характеристиками, узагальнення, систематизація пов'язані з процесом глибокого вивчення явищ. *Стратегії розробки:* конструкція значущого контексту – стратегія глибокого навчання. *Стратегії розвитку:* створення значущих асоціацій потребує широкої бази знань, яка збільшується з віком.

Усі описані вище стратегії навчання на основі використання мультимедіа-додатків „Кероване відкриття” сприяють розвитку інформатичних і комунікативних компетентностей.

З використанням мультимедіа можна проводити активні обговорення (робота в групі), індивідуальну роботу, організувати виконання подібних дій.

*Модель використання мультимедіа як інструменту пізнання.* У моделі активного навчання на основі використання інструментальних засобів розробки мультимедіа студенти застосовують згадані засоби головним чином як інструмент зв'язку для вираження своїх ідей і сумісного використання ресурсів. Різні інструментальні засоби (Гіперстудія, Web Workshop Pro, Macromedia Flash та ін.) забезпечують інтеграцію відомостей і розробку матеріалів з включенням тексту, чисел, графіки, зображень, звуку, відео, мультиплікації тощо.

Проведене нами дослідження можливості використання мультимедіа і гіпермедіа як інструменту пізнання можуть бути представлені наступним чином.

1. *Апаратна підтримка.* Мультимедіа і гіпермедіа – найбільш сучасні і динамічно розвинуті інформаційні технології. Інтеграція багатьох засобів представлення даних в єдину систему демонстрації цілком і повністю ґрунтується на використанні апаратного і програмного забезпечення комп'ютера. Вона на може бути створена без комп'ютера.

2. *Доступність мультимедіа-додатків.* Мультимедіа стають найбільш розповсюдженими додатками. Не дивлячись на те, що виробництво мультимедіа може бути занадто дорогим, багато інструментальних програмних засобів для розробки мультимедіа стають все більше доступними за ціною.

3. *Застосування у різних предметних галузях.* Будь-яка галузь знань може бути представлена в мультимедіа і гіпермедіа.

4. *Розвиток критичного мислення.* Під час проектування і розробки мультимедіа-презентації добір даних, їх представлення потребує критичного осмислення, що сприяє розвитку навичок планування, візуалізації і дизайну, необхідних у створенні мультимедіа.

5. *Формалізація знань. Розвиток комунікативної компетентності.* Спілкування через мультимедіа виявляє комунікативні навички, які людина використовує все своє життя.

6. *Простота у вивченні інструментів створення мультимедіа.* Не дивлячись на те, що мультимедіа може включати складні комплексні процеси створення, у яких з'являється багато технологічних питань, студенти можуть засвоїти використання деяких інструментів за пару годин.

У моделі використання мультимедіа як інструментів пізнання студент – автор і творець змісту мультимедіа. Це дозволяє включати студентів в активну діяльність. Інструменти пізнання можуть використовуватись при вивченні всіх предметів і навчальних курсів у різних моделях навчання. При цьому при використанні мультимедіа як інструменту пізнання вирішуються проблеми затрат часу і ефективності навчання.

Ефективність може бути досягнута і в результаті гнучкого використання мультимедіа-конструкторів у різних предметних областях.

Мультимедіа може виступати як інструмент пізнання для розвитку творчого мислення. Використання гіпертексту/гіпермедіа сприяє розвитку мислення на непослідовних, нелінійних методах організації і представлення змісту. Ця форма представлення дає студенту значно більше контролю над змістом: студент визначає послідовність звернення до інформаційних ресурсів згідно зі своїми потребами. Крім того, в цій моделі використовується відкрита архітектура і гіпертекстовий зміст навчання.

Проектування мультимедіа – дуже складний процес, який потребує від студента різних знань, умінь та навичок. Щоб стати ефективним виробником мультимедіа, необхідно володіти наступними головними навичками: навички керівництва проектом, дослідницькі навички, організаційні й репрезентативні, навички представлення, навички рефлексії.

Узагальненням наведених вище навичок є формування інформатичних, комунікативних, менеджерських компетентностей.

Нами було проведено аналіз і зроблено узагальнення етапів формування гіпермедіа-додатків на заняттях з позицій компетентнісного підходу й розвитку ключових компетентностей.

1. *Етап планування.* На цьому етапі від студентів вимагається прийняття різних рішень: виділення змісту теми, взаємозв'язку тем, дизайну інтерфейсу. Даний етап сприяє розвитку інформатичних компетентностей, а також формуванню уміння працювати з людьми і приймати рішення.

2. *Доступ, перетворення відомостей.* На цьому етапі передбачається пошук та збір необхідних відомостей, добір інформаційних джерел, структурування відібраних відомостей, зв'язок посиланнями, рішення щодо форми представлення. Цей етап сприяє розвитку інформатичних компетентностей.

3. *Оцінка.* Студенти оцінюють роботу за різними параметрами. Оцінюється в комплексі представлений матеріал, його інформаційний обсяг, організація, форма, можливість перевірки адекватності відображення браузером. На даному етапі передбачений аналіз зворотного зв'язку. Розвиваються інформатичні і комунікативні компетентності.

4. *Корекція.* На цьому етапі передбачається корекція додатку, реорганізація, реструктуризація змісту згідно з проведеним аналізом. Розвиваються інформатичні компетентності на більш високому рівні осмислення й виявлення в конкретній ситуації.

Найбільш складна і приваблива частина процесу розробки мультимедіа та його дизайну – організація і дизайн презентації. Вивчення і організація відомостей, які увійдуть у презентацію, включає демонстрацію навичок оцінювання й аналізу даних, оскільки студенти визначають, які відомості корисні і доречні для презентації. Тим самим розвиваються інформатичні компетентності.

Творче мислення включене, перш за все, в процеси організації і розробки презентації. Добір або створення мультимедіа ресурсів, таких як графіка, анімація, звук і відео, включає процес детального планування графічного відображення і синтезу того, як це повинно виглядати.

Прийняття рішення про те, як створити відео, зображення і анімацію, а також вбудовувати їх шляхом програмування в презентацію – усе це приклади комплексної розумової діяльності.

Мультимедіа є „сплавом” усіх інших засобів представлення даних. Це зумовлює потужний комунікативний потенціал використання мультимедіа, що інтегрує всі форми медіа-засобів.

Окремими складовими моделі співпраці в процесі розробки навчального мультимедіа-додатку і можливості формування інформатичних і комунікативних компетентностей є формування команд, пояснення цілей групи,



обговорення завдань, які треба виконати, відстеження (індивідуальне та групове) виконання завдань, узгодження відмінностей у розумінні шляхів досягнення мети.

Таким чином, під час розробки й презентації мультимедіа-проектів до різних предметів формуються, розвиваються і проявляються вищі рівні комунікативних компетентностей.

Студенти можуть створювати індивідуальні веб-сторінки, що представляють різні аспекти вивчення курсів. Веб-сторінка може містити „портфоліо” кожного студента як набір посвідчень наявності певних компетентностей. Це має двобічну мотивацію. По-перше, студенти можуть індивідуально працювати над створенням комплектації свого „портфоліо”, до якого можуть ввести розроблені ними мультимедіа-додатки за різними курсами. По-друге, вони працюють в групі, проектуючи й розвиваючи в співпраці домашню сторінку – на практиці випробовують переваги та недоліки співпраці, розвиваючи комунікативні і соціальні компетентності.

Під час створення власного мультимедіа-додатку формуються елементи інформатичних і комунікативних компетентностей на основі використання ІКТ. До них можна віднести наступні: оцінка даних, перевірка достовірності даних, визначення причинно-наслідкових зв'язків, можливість використовувати комп'ютери як повсякденний робочий інструмент, здатність шукати дані, навички керування файлами (копія, перенос, видалення файлів та їх елементів), пошук файлів, встановлення й запуск CD-ROM, обробка текстів, створення мультимедіа-документів, їх зміна, виведення і зберігання, дизайн тексту з використанням зображень, ілюстрацій, ліній та таблиць, використання шаблонів, стовпчиків, заголовків і нижніх колонтитулів, електронні таблиці, обчислення, створення діаграм, уміння працювати в мережі (URL, посилання, портал, домен тощо), уміння повернутись на домашню сторінку, написати адрес веб-сторінки, пересуватись по посиланнях, використання пошукового сервісу, обмін повідомленнями електронної пошти тощо.

Можуть бути розвинуті такі розширені комп'ютерні компетентності, необхідні для складних додатків:

- створення мультимедіа з програмним забезпеченням типу Гіперстудії;
- робота з цифровими зображеннями, використання цифрової камери, програмного забезпечення для створення і перетворення зображень;
- робота з цифровим звуком, реєстрація, управління звуками та ін.

Таким чином, вивчивши та проаналізувавши на практиці різні моделі використання і розробки мультимедіа, можна констатувати високу ефективність і дидактичний потенціал використання мультимедіа і гіпермедіа для розвитку інформатичних компетентностей студентів. У подальшій роботі нами заплановано використовувати мультимедіа і гіпермедіа додатки як інструменти пізнання, що дозволить створити середовище формування конкретних компетентностей у реальних навчальних ситуаціях, що моделюються на комп'ютері.

## Література

1. **Державна** національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К., 1994.
2. **Van den Brink K., Gomez Alemany L., Prat A., Duarte A., Ericsson L., Slack R.** Empirical investigations on Children’s learning with educational multimedia. Official Deliverable of the PEDACTICE Project supported by the EC. 2000.
3. **Jonassen D.** Computer in the Classroom. Mindtools for Critical Thinking. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1996.

УДК 378.147

**Т. В. Качеровська**

### **ФАКТОРИ ОПТИМАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ**

Принцип професійної спрямованості вважається одним з основних у дидактичній концепції організації процесу навчання на основі взаємозв’язку загальної і професійної освіти. Його реалізація у процесі застосування навчально-ігрового проектування як технології навчання вимагає такої організації навчального матеріалу, метою якої є формування в системі загальних знань студентів підсистеми знань, які можна охарактеризувати як професійно значущі. Успішне керівництво проектною діяльністю студентів викликає необхідність виокремлення основних факторів професійної спрямованості ігрового проектування, адже в ході виконання ігрового проекту студентам необхідно спланувати свою мовленнєво-розумову діяльність, здійснювати вплив один на одного, обмінюватися інформацією, потрібною для вирішення професійно значущої проблеми, знаннями, способами дії в конкретних ситуаціях тощо.

Відомо, що професійна спрямованість будь-якої діяльності визначається системою домінуючих мотивів поведінки, що породжені діяльністю та зорієнтовані на неї: інтерес до праці, бажання оволодіти конкретним фахом тощо. У дослідженні професійної спрямованості ігрового проектування ми виходили з положень, розроблених такими відомими психологами, як В. Асеев, М. Бобнева, Л. Божович, В. Мерлін, В. М’ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін., оскільки поняття професійної спрямованості будь-якої діяльності ґрунтується на психологічних дослідженнях спрямованості особистості. Аналіз психологічної літератури свідчить, що у структурі професійної спрямованості можна виділити бажання і мотиви, пізнавальні інтереси, ідеали й переконання, прагнення і волю в досягненні цілей і результатів, емоційну основу. Вагоме значення в дослідженні зазначеної проблеми мали для нас роботи Н. Кузьміної, А. Сейтешева, П. Шавіра, у яких визначено основні компоненти професійної спрямованості особистості, включаючи змістову

(намір щодо вибору професії), функціональну (придатність до професії), мотиваційну сфери (обґрунтування вибору).

Нами було виявлено, що навчальний процес може бути результативним, якщо студенти включаються до пошукової діяльності, отримують індивідуальні завдання, беруть практичну участь у вирішенні завдань, морально стимулюються за успішне виконання роботи. При цьому, як зазначає О. Орлов, необхідно враховувати „спонукання особистості, які утворюють важливий „мотиваційний перехід” від одної діяльності до іншої. А для того, щоб цей перехід відбувався успішно, студент має володіти досить розвиненими спонуканнями до певної діяльності” [3, с. 47].

В. Волкова небезпідставно розглядає процес формування професійної спрямованості як важливу психологічну й дидактичну проблему та вважає найважливішою умовою формування професійної спрямованості педагогічну установку, оскільки саме вона визначає активне ставлення студентів до навчальної діяльності, сприяє формуванню схильностей особистості до професійної діяльності, закріплює позитивне емоційне ставлення до професії в ході навчальної діяльності студентів; забезпечує стійку психологічну готовність до оволодіння професією, впливає через навчально-пізнавальну діяльність на весь процес формування професійних цінностей і переконань [2, с. 9]. Дослідниця пропонує модель формування професійної спрямованості, яка представляє собою послідовність і взаємозв'язок таких психічних явищ, як потреби, емоції, професійні здібності, установки, інтереси і схильності, світогляд, професійні ідеали та переконання, що ґрунтуються на потребах особистості в оволодінні професією і в діяльності з оволодіння професією [2, с. 7].

Проведений нами психолого-педагогічний аналіз процесу формування професійної спрямованості дав нам підставу вважати, що професійна спрямованість виступає важливою стороною загальної спрямованості особистості та є одним з найважливіших компонентів, який виконує в навчально-виховному процесі декілька функцій: стимулює навчальну діяльність та позитивно позначається на якості знань, умінь і навичок студентів, сприяє їхньому інтелектуальному розвитку, спонукає до активної творчої дослідницької діяльності. Водночас, нам не довелося зустріти ґрунтовних досліджень щодо різноманітності факторів, що впливають на процес формування професійної спрямованості у процесі застосування навчальних технологій, залишаються невизначеними шляхи оптимального забезпечення професійної спрямованості навчальної проектної діяльності студентів.

Мета статті – виокремлення основних факторів забезпечення професійної спрямованості навчально-ігрового проектування у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Одним із завдань ми вважали таку організацію навчального процесу, яка б сприяла вирішенню суперечності між знаннями й уміннями, набутими студентами у процесі теоретичної підготовки та вимогами до рівня знань, необхідних для ефективного формування професійних умінь і навичок. Дійсно, робота у проекті спрямована не стільки на здобуття нових знань,

скільки на отримання практичних умінь та навичок під час вирішення конкретної проблеми.

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень дозволило нам виокремити такі фактори формування професійної спрямованості ігрового проектування, як професійно-орієнтований зміст навчального матеріалу, значущість конкретних практичних результатів та забезпечення міжпредметних зв'язків. На нашу думку, гармонійна єдність зазначених факторів сприяє формуванню професійної спрямованості ігрових проектів.

У процесі застосування ігрового проектування у фаховій підготовці майбутніх фахівців необхідно намагатися максимально наблизити навчальну діяльність студентів до професійної завдяки професійно орієнтованому змісту навчального матеріалу, створенню в ньому елементу новизни.

Як зауважує В. Якунін, якість інформації значно впливає на рівень організації системи в цілому [7, с. 37]. Для нас цінність використаної в ігровому проектуванні навчальної інформації визначалася тим, в якій мірі вона сприяла досягненню цілей та корисного результату. Слід зазначити, що саме мета проектування впливає на формування його професійної інформаційної основи і виступає критерієм відбору та селекції самої інформації. Її використання з навчальною метою, близькою до реального спілкування й спрямованою на конкретний практичний результат, сприяє переходу цієї інформації в базові знання, необхідні студентам у майбутній управлінській діяльності. Під знаннями, як відомо, розуміють уже „перевірений практикою результат пізнання дійсності”, який став, на думку А. Вербицького, керівництвом до дії. Автор уважав, що неможливо розглядати знання як просто перекодовану інформацію, адже студент повинен застосувати її до „дії”, тобто потрібно, щоб кожне нове поняття перебудовувало структуру минулого досвіду й спостерігалися змістовні зв'язки з ситуаціями майбутнього професійного спілкування. Тільки в цьому разі можна говорити про розвиток людини в навчанні [1, с. 13].

Загальний стимулюючий вплив на навчальну діяльність студентів здійснюється шляхом діяльнісного підходу до змісту навчально-ігрового проектування, спрямованістю на одержання конкретних практичних результатів і виступає важливою умовою професійного розвитку. Така постановка комплексної проблеми створює її зв'язок із життям, адже проробити тему – це означає довести її до практичного кінця, перевірки своїх знань і навичок реальною справою.

З метою усвідомлення студентами значущості результатів своєї діяльності до захисту проектів можна залучати представників громадськості. Існують різні форми кінцевого результату діяльності студентів у проекті (презентація, дискусія, демонстрація, творчий звіт, екзамен з проекту тощо), проте громадський контроль, стаття до місцевої газети, написання ділового листа на фірму значно збільшує задоволення студентів і стимулює для подальшої роботи.

Ми вважаємо, що професійно орієнтований зміст ігрового проектуван-

ня з урахуванням потреб студентів й одержання ними конкретних практичних результатів діяльності можна пояснити мотивами, що виражають зміст і процес діяльності. Вважається, що серед мотивів, які лежать в основі професійної спрямованості, саме ці мотиви спонукають до оцінки себе, своїх знань, умінь і якостей стосовно певної сфери діяльності [6, с. 27].

Відомо, що міжпредметні та надпредметні проекти дозволяють інтегрувати знання майбутніх фахівців з основних блоків із пріоритетним значенням професійно орієнтованих дисциплін. Особливого значення у зв'язку з цим набувають міжпредметні зв'язки, які виступають наступним фактором професійної спрямованості ігрового проектування.

Ми цілком погоджуємося з Н. Тализіною в тому, що складні „вихідні вміння”, зазначені у кваліфікаційних характеристиках спеціалістів, забезпечуються не одним предметом, а цілою їх групою. Наголошуючи на важливості міжпредметних зв'язків, автор зазначає, що гарантоване забезпечення цих умінь можливе тільки тоді, коли буде визначена міра участі в них кожного предмета з відповідної групи [5, 9].

Принагідно зауважимо, що реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі виражається в:

- інтеграції, поєднанні декількох навчальних предметів в один, у якому наукові знання пов'язані загальним змістом;
- комплексному викладанні за методом проектів, що передбачає самостійний відбір студентами необхідних знань;
- комплексних формах навчання: інтегровані дні, злиті уроки тощо;
- вивчення навчальними дисциплінами одних і тих самих теорій, ідей, законів, наскрізних понять та ін. [4, с. 9].

На нашу думку, основним мотивом здійснення міжпредметних зв'язків у ході ігрового проектування виступає інтерес до дисциплін, що вивчається, радість пізнання невідомого, бажання заповнити прогалини у знаннях та ін.

Аналіз дидактичної та методичної літератури дозволив нам виокремити в пізнавальній діяльності студентів такі етапи здійснення міжпредметних зв'язків:

1 етап – актуалізація опорних знань із раніше вивчених навчальних курсів. Для цього студентам необхідно пригадати раніше вивчений матеріал, виокремити з нього необхідні для переносу опорні знання, відновити їх у пам'яті. Знання з вивчених курсів виступають при цьому як опорні знання та їх компоненти;

2 етап – підготовка нових знань до прийому опорних. Для здійснення зв'язків у змісті навчального матеріалу нового курсу необхідно виділити ті завдання, які будуть вступати у зв'язок з опорними. У ході здійснення попереднього зв'язку новими виступають знання навчального курсу, що вивчається, у процесі здійснення наступного зв'язку такими є знання навчального курсу, який буде вивчатися пізніше. Виокремлення етапу підготовки нових знань до прийому опорних знань є дуже важливим і потрібним актом. Його реалізація дає можливість показати студентам важливість та необхідність усього навчального матеріалу;

3 етап – постановка завдань на перенесення знань з однієї дисципліни в іншу. Слід зазначити, що проблема часто виникає внаслідок зіткнення опорних і нових знань;

4 етап – вирішення завдань та перенесення знань [4, с. 45-46].

Перші три етапи здійснення міждисциплінарних зв'язків є підготовчими до безпосереднього перенесення знань. На 4-му етапі відбувається конкретизація, узагальнення, ілюстрація нових знань за допомогою опорних, встановлення аналогії між суміжними компонентами знань.

Ураховуючи вищезазначене, в ході виконання міжпредметних проектів значну роль в інтеграції знань відіграють карти взаємозв'язків між науковими фактами, поняттями та законами курсу, що вивчається, та опорними знаннями, які забезпечують цей курс. Основні цілі реалізації такого зв'язку полягають, як правило, у конкретизації, ілюстрації, інтеграції навчального матеріалу.

Нами були розроблені такі ігрові проекти, як „У ділову подорож”, „Шляхи розвитку модельного агентства”, „Міні-маркетингове дослідження реклами компанії „АРГО”, „Як задовольнити попит усіх покупців міні-маркету?”, „Умови управління мотивацією праці працівників приватного підприємства „Ельф”, „Відкриття власного бізнесу” та ін.

Зокрема, головною метою проекту „Міні-маркетингове дослідження реклами компанії „АРГО” було розробити стратегію рекламної кампанії „АРГО”, спрямовану на формування екологічної культури населення. Професійна спрямованість цього ігрового проекту полягала у розумінні та внутрішньому сприйнятті цілей та завдань майбутньої професійної діяльності в галузі рекламного менеджменту, як одній з перспективних сфер управлінської діяльності.

Перед студентами стояла така проблема: „Компанія АРГО нещодавно зайняла свою нішу в ринковому просторі України, як реалізатор унікальних немедикаментозних засобів для лікування та профілактики хвороб. Проте населення нашого міста поки що незнайоме з продукцією „АРГО” та недовірливо до неї ставиться. Розробіть рекламну кампанію фірми з метою переконання громадськості”. В ході рекламного проекту студенти здійснили міні-маркетингове дослідження: визначили мету рекламного проекту, можливість його висвітлення на місцевому каналі ТЕЛЕКОМ, розміщення рекламних оголошень у місцевій газеті „Всесвіт”, вивчили попит населення та кон'юнктуру ринку. Студенти самостійно розробили текст рекламного оголошення, підготували матеріал для відео-ролика, склали рекламний бюджет кампанії. Обравши ролі екаунт-менеджера, екаунт-пленера, членів креативної та медіа-команди, учасники проекту мали можливість закріпити свої знання з рекламного менеджменту та сформувати практичні навички проведення інтерв'ю, масового опитування, розробки рекламного проекту в цілому. За своїм змістовим наповненням це був міждисциплінарний проект, який охоплював такі дисципліни, як „Паблік рілейшнз”, „Рекламна діяльність”, „Бухгалтерський облік”.

Отже, результати нашого дослідження, проектної діяльності студентів свідчать про те, що цілеспрямований відбір змісту навчального матеріалу для забезпечення нових знань у процесі виконання ігрових проектів, вміння інтегрувати знання з фундаментальних та спеціальних дисциплін, отримання конкретних практичних результатів сприяють оптимальному забезпеченню професійної спрямованості навчально-ігрового проектування та його використанню в навчальному процесі.

Однак проведене дослідження не висвітлює всіх аспектів означеної проблеми. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення питань здійснення у проекті ефективного синтезу теорії і практики, інтеграції знань, реалізації міжпредметних зв'язків через комплексне викладання з використанням системи ігрових проектів у професійній підготовці фахівців.

#### Література

1. **Вербицкий А.А.** Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М., 1987.
2. **Волкова В.В.** Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луганськ, 2000.
3. **Орлов А.Б.** Склонность и профессия. – М., 1981.
4. **Стешенко В.В.** Теоретические основы реализации межпредметных связей в учебном процессе. – Славянск, 1995.
5. **Талызина Н.Ф.** Теоретические основы разработки модели специалиста. – М., 1986.
6. **Шавир П.А.** Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие для спецкурса. – Тюмень, 1980.
7. **Якунин В.А.** Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л., 1988.

УДК 81'243:371.32:378

**А. А. Береснєв**

### **ДІЄВИЙ ХАРАКТЕР МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

В Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується істотними змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності як у середніх, так і у вищих навчальних закладах. Найважливішою складовою такої діяльності стає партнерська взаємодія вчителя з учнями. За цих умов особлива увага приділяється гуманізації освіти, духовному вихованню особистості, її моральному становленню. Однією з основних тенденцій щодо вдосконалення освітнього процесу є перехід від орієнтації на пересічного учня до створення однакових для усіх умов навчання через застосування особистісно орієнтованих технологій.

Особистісно орієнтоване навчання сприяє реалізації на практиці принципів освіти, до яких Законом України „Про освіту” віднесена доступність освіти, рівність умов для кожної особистості в аспекті реалізації її здібностей та всебічного розвитку. Важливість розвитку та формування людини як особистості закріплено в Конституції України: у двадцять третій статті записано, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості.

Зміна пріоритетів у галузі освіти посилює значення особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання, стрижневим моментом якого є створення умов для виявлення суб’єктності того, хто навчається, його вільного саморозвитку у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності, що дозволяє йому якнайповніше реалізувати себе. Так, у листі МОН України від 21.06.2006 р. за № 1/9-432 наголошується, зокрема, на тому, що значення Державного стандарту базової і повної середньої освіти, а також Концепції іншомовної освіти „полягає не лише в тому, що в ньому було проголошено інтеграційні наміри, а, найперше, у практичній готовності базувати вивчення іноземних мов на потребі, мотивації, можливості учнів” [5, с. 22].

Організації навчального-виховного процесу, орієнтованого на особистість, приділено чимало уваги в працях А. Алфьорова, І. Беха, Є. Бондаревської, І. Дичківської, І. Зязюна, Г. Кирилової, О. Капичникової, С. Ніколаєвої, І. Підласого, Г. Селевка, О. Тарнопольського, С. Кожушко, І. Якиманської та інших учених. Вони вважають, що метою освіти є створення сприятливих педагогічних умов для повноцінної реалізації особистісних (індивідуальних) функцій суб’єктів навчального процесу.

Не оминається в науковій літературі й проблематика, пов’язана з технологією та технологізацією навчально-виховного процесу, якій було присвячено праці таких учених, як В. Беспалько, І. Богданова, Л. Буркова, Р. Гришкова, В. Гузєєв, С. Гусарова, І. Дичківська, І. Зязюн, Л. Макридіна, Г. Селевко, В. Серіков, І. Якиманська та ін.

Утім, у працях згаданих вище дослідників, на жаль, не йдеться про достеменно розроблену модель підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання іноземній мові, а тому мета цієї статті полягає в характеристиці дієвого характеру моделі саме такої підготовки.

Отже, апробацію експериментальної педагогічної системи щодо підготовки студентів-філологів – майбутніх учителів іноземної (зокрема, англійської) мови, до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, ми здійснили у ході формувального експерименту, який проводився нами у 2003–2007 рр. на базі історико-філологічного факультету Кримського державного гуманітарного інституту (нині Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)).

У відповідності до вимог щодо такого типу досліджень перші діагностичні вимірювання були зроблені серед студентів другого курсу історико-філологічного факультету ще до початку того, як вони стали вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу. Це дозволило забезпечити одна-



кові умови для всіх учасників експерименту та визначити початковий рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. З окресленою метою тестування проводилося серед студентів-філологів другого курсу на основі завдань, які було розроблено за методикою В. Беспалько [1, с. 61].

Аналіз отриманих даних засвідчив, що показники рівня підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у всіх студентів другого курсу приблизно однакові. Унаслідок цього, ми вважали цілком коректним поділити даних студентів на дві групи – відповідно на експериментальну (спеціальність „Англійська мова, французька мова” – 25 чоловік) та на контрольну (спеціальність „Українська мова, англійська мова” – 29 чоловік) групи.

Отже, на *першому (орієнтуючому) етапі формувального експерименту* (II курс) необхідно було вирішити наступні завдання:

- сформувати в студентів найбільш загальні уявлення про професію вчителя іноземної мови та про особливості педагогічної діяльності;
- сприяти формуванню в студентів-філологів мотиваційної установки щодо особистісно орієнтованої моделі діяльності вчителя;
- надати можливість студентам-філологам дослідити власні професійно значимі особистісні якості та скласти програму щодо їхнього формування.

Для того аби вирішити сформульовані вище задачі, необхідно було задіяти всі форми аудиторної та самостійної роботи студентів. З цією метою на даному етапі формувального експерименту вирішувалися наступні типи навчально-педагогічних задач (таксономія навчальних задач Д. Толлінгерової), а саме на: відокремлення фактів та аналіз взаємозв'язків між ними; зіставлення; диференціацію та аргументацію; перелік та опис; творчі завдання щодо практичного застосування [6, с. 10].

Отож, динаміку співвідношення тенденцій в експериментальній та в контрольній групах репрезентовано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати першого (орієнтуючого) етапу формувального експерименту**

Призначення групи		Рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання			
		Пересічний	Теоретичний	Практично-моделюючий	Творчий
Експериментальна (25 чол.)	кільк.	18	7	0	0
	%	72%	28%	0	0
Контрольна (29 чол.)	кільк.	25	4	0	0
	%	86%	14%	0	0

У процесі *другого (теоретичного) етапу формувального експерименту* (II–III курси) студенти-філологи повинні були виконати наступні завдання:

1) засвоїти категоріальний апарат щодо наукового осмислення явищ та фактів педагогічної дійсності в особистісно орієнтованому контексті;

2) сформувані цілісне уявлення щодо сутнісних характеристик особистісно орієнтованої моделі освіти;

3) вивчити теоретико-методологічні основи технологій особистісно орієнтованого навчання іноземній мові у сучасній школі;

4) у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін оволодіти знаннями щодо складу та структури навчальної діяльності, індивідуально-типологічних особливостей учнів різних вікових груп та ін.;

5) у період проходження педагогічної практики-спостереження оволодіти методиками діагностування характерологічних особливостей особистості, а також зібрати та узагальнити фактичний матеріал на одного учня.

Окреслені завдання виконувалися студентами-філологами в процесі вивчення базових психолого-педагогічних дисциплін, а також у період проходження ознайомчо-діагностичної практики у школі.

З цією метою на даному етапі формуючого експерименту вирішувалися наступні типи навчально-педагогічних задач (за Д. Толлінгеровою), а саме: за аналізом та структурою, на категоризацію та класифікацію, на доказ та оцінку, на опис процесів, а також творчі щодо теоретичного застосування [6, с. 10].

Отже, на цьому етапі формувального експерименту як контрольний зріз було використано діагностичний тест та звіт, які студенти-філологи виконували за результатами експериментальної педагогічної практики. Аналіз результатів цих тестів, а також змісту звітів довів наявність суттєвих, принципних відмінностей щодо рівня підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання, а динаміку співвідношення цих відмінностей в експериментальній та в контрольній групах репрезентовано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Результати другого (теоретичного) етапу формувального експерименту**

Призначення групи		Рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання			
		Пересічний	Теоретичний	Практично-моделюючий	Творчий
Експериментальна (25 чол.)	кільк.	8	17	0	0
	%	32%	68%	0	0
Контрольна (29 чол.)	кільк.	21	8	0	0
	%	72%	28%	0	0

На *третьому (діяльнісному) етапі формувального експерименту* (IV курс) студенти-філологи повинні були вирішити наступні завдання:

1) засвоїти основні науково-теоретичні поняття та категорії, які стосувалися сутності та специфіки особистісно орієнтованих технологій навчання;

2) узагальнити теоретичні знання міждисциплінарного характеру, які мали відношення до різних сторін вивчення спецкурсу „Підготовка студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання”, та набуті необхідні вміння щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у власній педагогічній діяльності;

3) здійснити апробацію даних вмінь у процесі активної педагогічної практики.

Окреслені вище завдання вирішувалися студентами-філологами в процесі вивчення окремих методик, передусім методики викладання англійської мови, та спецкурсу „Підготовка студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання”.

На даному етапі формувального експерименту вирішувалися відповідні типи навчально-педагогічних задач (за Д. Толлінгеровою): на рішення проблемних ситуацій та проблема самостійної розробки проектів [6, с. 29].

Що ж стосується співвідношення підсумкових результатів в експериментальній та в контрольній групах на даному етапі роботи, то їх репрезентовано в таблиці 3.

Таблиця 3

### Результати третього (діяльнісного) етапу формувального експерименту

Призначення групи		Рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання			
		Пересічний	Теоретичний	Практично-модельючий	Творчий
Експериментальна (25 чол.)	кільк.	3	9	11	2
	%	12%	36%	44%	8%
Контрольна (29 чол.)	кільк.	10	14	5	0
	%	34%	49%	17%	0

На *четвертому (творчому) етапі формувального експерименту* (V курс) перед студентами висувалися вимоги щодо вирішення наступних завдань:

1) особистісно адаптувати положення педагогічної теорії стосовно самих себе та опрацювати на даній основі індивідуальний стиль професійно-творчої поведінки;

2) визначити актуальний стан підготовки до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання в практично діючого сучасного вчителя іноземної мови;

3) систематизувати набуті знання та вміння в контексті творчого застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у своїй власній педагогічній діяльності;

4) застосувати набуті знання та вміння у процесі оглядово-аналітичної, емпірично-описової, методичної або дослідно-експериментальної роботи у сфері особистісно орієнтованого навчання іноземній мові;

5) здійснити апробацію матеріалів випускної, науково-дослідної роботи в процесі проходження педагогічної практики та під час процедури захисту цієї роботи.

Для того аби вирішити окреслені вище завдання, використовувалися лекційні, індивідуальні заняття, а також можливості самостійної роботи, які здійснювалися у рамках підготовки та написання науково-дослідної роботи, а також під час проходження педагогічної практики.

З цією метою на даному етапі формувального експерименту студентам-філологам пропонувалися (за Д. Толлінгеровою) такі типи завдань: на інтерпретацію та верифікацію, на узагальнення та схематизацію, а також творчі – на сенсорній та раціональній основі [6, с. 29].

Що ж стосується динаміки співвідношення даних процесів в експериментальній та в контрольній групах, то її репрезентовано в таблиці 4.

*Таблиця 4*

**Результати четвертого (творчого) етапу формувального експерименту**

Призначення групи		Рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання			
		Пересічний	Теоретичний	Практично-моделюючий	Творчий
Експериментальна (25 чол.)	кільк.	0	6	15	4
	%	0%	24%	60%	16%
Контрольна (29 чол.)	кільк.	9	13	7	0
	%	31%	45%	24%	0

Таким чином, результати, які було отримано на кожному з етапів формуючого експерименту, засвідчують тенденцію стосовно більш високого рівня спроможності щодо застосування особистісно орієнтованих технологій навчання іноземній мові у студентів експериментальної групи. Утім, необхідно зауважити, що лише відносно невелика частина (16 %) студентів цієї групи зуміла досягти творчого рівня підготовки до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання. Причини даної ситуації ми схильні вбачати у тому, що навчальний процес у вищому навчальному закладі не дозволяє повністю реалізувати творчий потенціал студентів щодо особистісно орієнтованої освіти через свою специфіку, а також через брак навчального часу, який відводиться на вивчення педагогічних дисциплін та проходження педагогічної практики. До цієї причини слід додати ще й іншу, яка має безпосе-

редне відношення до якісного характеру викладання як загальних психолого-педагогічних дисциплін, так і спеціальних, оскільки вони орієнтуються на традиційні форми, методи та прийоми.

Однак процентне співвідношення щодо практично-моделюючого рівня (60 % студентів експериментальної групи при 24 % у контрольній групі) переконливо доводить ефективність та дієвість розробленої нами моделі підготовки студентів-філологів – майбутніх учителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання та необхідність її реалізації в умовах реального навчально-виховного процесу при підготовці спеціалістів з викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.

Про це ж свідчать і результати математичної обробки отриманих результатів. З цією метою ми застосували формулу процентного коефіцієнту рівня підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання [Див. про це: 2, с. 282].

$$K = \frac{\sum_{i=1}^4 n_i \cdot b_i}{M \cdot B},$$

де  $n_i$  – кількість студентів, які досягли даного рівня підготовки;  
 $b_i$  – числовий коефіцієнт даного рівня підготовки;  
 $M$  – кількість студентів, які приймали участь в експерименті;  
 $B$  – числовий коефіцієнт вищого рівня підготовки.

Результати підсумкового контрольного зрізу, які ми використовували з метою статистичної обробки даних дослідження, репрезентовано в таблиці 5.

Таблиця 5

### Результати підсумкового контрольного зрізу

Призначення групи		Рівень підготовки студентів-філологів до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання			
		Пересічний	Теоретичний	Практично-моделюючий	Творчий
Експериментальна	кільк.	0	6	15	4
Контрольна	кільк.	9	13	7	0
Числовий бал рівня		1	2	3	4

Отже, якщо використати формулу визначення процентного коефіцієнту, то ми можемо отримати процентний коефіцієнт рівня застосування особистісно орієнтованих технологій навчання іноземній мові студентами як експериментальної ( $E_1$ ), так і контрольної ( $K_1$ ) груп:

$$E_1 = \frac{0 \cdot 1 + 6 \cdot 2 + 15 \cdot 3 + 4 \cdot 4}{25 \cdot 4} \cdot 100\% \approx 73\%$$

$$K_1 = \frac{9 \cdot 1 + 13 \cdot 2 + 7 \cdot 3 + 0 \cdot 4}{29 \cdot 4} \cdot 100\% \approx 48\%$$

З метою встановлення вірогідності отриманих результатів в експериментальній та у контрольній групах необхідно визначити різницю процентних коефіцієнтів за наступною формулою:

$$D\% = E_1 - K_1 = 73\% - 48\% = 25\%.$$

Визначимо середню похибку різниці процентних коефіцієнтів за такою формулою:

$$MD\% = \sqrt{\frac{B_1}{P_1} + \frac{K_1 \cdot B_2}{P_2}}, \text{ де}$$

$$B_1 = 100\% - E_1,$$

$$B_2 = 100\% - K_1,$$

$P_1$  – кількість студентів в експериментальній групі,

$P_2$  – кількість студентів у контрольній групі.

А відтак вдамося до обчислення:

$$MD\% = \sqrt{\frac{73(100 - 73)}{25} + \frac{48(100 - 48)}{29}} = \sqrt{164} \approx 12,8\%$$

Результати  $D\%$  та  $MD\%$  зіставимо за наступною формулою:

$$T = \frac{D\%}{MD\%} = \frac{25}{12,8} \approx 2,01$$

Добре відомо [див. про це, наприклад: 2, 282], що якщо  $T > 2$ , то різниця між двома процентними числами вважається вірогідною, а це, у свою чергу, підтверджує ефективність розробленої нами моделі системи підготовки студентів-філологів – майбутніх учителів іноземної мови до застосування особистісно орієнтованих технологій навчання та здійсненої на її основі цієї експериментальної роботи.

#### Література

1. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. **Кывырялг А. А.** Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин, 1980.
3. **Левитан К. М.** Основы педагогической деонтологии. – М., 1994.
4. **Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.
5. **Про** навчально методичне забезпечення комунікативного підходу до вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах (Інформаційні матеріали) // Ін.і мови в навч. закладах. – 2006. – № 4. – С. 22 – 32.
6. **Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г.** Психология проектирования умственного развития детей. – М., 1994.

**О. М. Кравчук**

**АКТУАЛЬНІСТЬ ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ  
КОМПОНЕНТІВ ТЕКСТУ В УМОВАХ  
ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У сучасній лінгводидактиці обстоюється думка про необхідність впровадження комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, соціокультурного підходів до навчання мови. Це можливе тільки за умови навчання на текстовій основі. Таким чином, текст стає повноправним об'єктом вивчення, що інтегрує значення всіх мовних засобів. Увага до закономірностей побудови текстів різних функціонально-сміслових типів мовлення, стилів, жанрів допомагає учням і студентам створювати власні висловлювання, цілеспрямовано відбираючи мовні засоби для вираження своїх думок.

Мету статті вбачаємо в обґрунтуванні важливості й необхідності вивчення структурних компонентів тексту для успішного здійснення його лінгвістичного аналізу. Окреслюємо таке коло завдань:

- визначити основні одиниці тексту;
- з'ясувати способи і засоби міжфразного зв'язку в тексті;
- розглянути аспекти вивчення складного синтаксичного цілого.

Текст – це „первинне дане для літературознавства, лінгвістики, філології, історії, права й взагалі всього гуманітарного мислення” [1, с. 21], але тривалий час у мовознавчій науці найвищою синтаксичною одиницею вважалось речення, воно також було основною одиницею лінгвістичного аналізу, й інтереси дослідників не виходили за його межі.

Ще О. Потебня зазначав, що мовлення будується не тільки з речень, але й з одиниць, структурно й семантично вищих за нього.

На сучасному етапі розвитку мовознавства спостерігається тенденція переходу від розгляду замкнених рівневих аспектів мови до вивчення тексту як єдиного функціонального цілого, що пояснюється прагненням завдяки йому пізнати буття мови, відчуті її вічно живою та досягнути ті закономірності тексту, які розкриваються в процесі функціонування мовних одиниць у межах більших, ніж речення. Тому значно зріс інтерес до вивчення такої комунікативно значущої одиниці, якою є текст.

Це пов'язано з тим, що хоч система мови вже достатньо глибоко вивчена, але багато важливих явищ не можна пояснити на рівні слів і речень. Для опису цих явищ необхідно розширити й поглибити вивчення мови на рівні тексту. Отже, детальний опис окремих частин мовної системи дав можливість перейти до вивчення тексту.

Оскільки основним об'єктом дослідження в філології є текст, тому вивчення його вимагає принципового міждисциплінарного підходу. Академік

С. Аверинцев вважає, що філології належить увесь людський світ, але світ, організований навколо тексту й побачений через текст. У лінгвістиці вже давно не є новиною усвідомлення того, що реченням керує текст. Усім відомо, що людина не говорить окремо придуманими реченнями, а одним задуманим текстом. З лінгвістичного погляду текст цікавий як феномен, що являє собою конкретну мовну реальність, одиницю вживання (а не будови) мови [2, с. 91].

Велике значення в діяльності вчителя-філолога має робота з текстом, він „може розглядатися як організуючий засіб, як форма інтерактивного навчання, інтерпретація і як світоперетворююча сила” [3, с. 245]. Текст є основною комунікативною одиницею, що має стилетворчий характер, він забезпечує ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи їх функціонування. Саме в ньому найповніше розкривається своєрідність граматичної будови мови, семантика слова, його сполучуваність з іншими мовними одиницями, найточніше виявляється різноманітність форм, способів і засобів зв'язку.

Текст – це мова в діяльності, у вживанні, це творче явище у своїй сутності. Його вважаємо повноцінним компонентом мовленнєвої комунікації, що виступає проміжною ланкою між діяльністю відправника повідомлення (адресанта) і діяльністю отримувача інформації (адресата), а отже, йому належить особлива роль у спілкуванні. Хоч основною комунікативною одиницею мови є речення, у процесі мовного спілкування воно функціонує не само по собі, а як структурний елемент висловлювання. Речення – це мінімальна комунікативна одиниця, дорівнює, як правило, одному мовленнєвому акту. Тому інтерес лінгвістів до проблем тексту пояснюється прагненням за його допомогою пояснити важливі лінгвістичні проблеми, зрозуміти існування мови, її закономірності, що розкриваються тільки у функціонуванні лінгвістичних одиниць у відрізках, більших за речення.

Погоджуємось з М. Поспеловим, що в процесі вивчення синтаксичної структури зв'язного мовлення слід виходити зі складного синтаксичного цілого як синтаксичної одиниці, більш незалежної від контексту зв'язного мовлення, який її оточує [4, с. 41].

Визначимо основні одиниці тексту, які є особливими об'єктами лінгвістичної науки та з'ясуємо засоби їх зв'язку в його межах. Текст як системне мовне ціле конструюється з цілих одиниць (конституентів, за І. Гальперіном).

Відомо, що речення є найвищою одиницею структури мови й найнижчою елементарною одиницею структури тексту (зв'язного мовлення). Текст являє собою відрізок мовлення, організований на основі мовних зв'язків і відношень. З погляду змісту в ньому об'єднуються синтаксичні одиниці в певне структурне й мовне ціле. Трапляється, що часто відсутні строгі граматичні показники для встановлення його меж, і він може бути як коротким, так і досить об'ємним; крім того, у багатьох випадках його можна членувати на достатньо самостійні частини. Але оскільки текст є об'єктом величезно-



го масштабу, то він передбачає в якості своїх конститuentів одиниці більші, ніж речення [5, с. 8]. Тому дійсною одиницею тексту варто визнати мінімальний словесний масив, що складається з послідовно розміщеної сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність. Такою вищою й найбільшою із семантико-структурних одиниць, на які членується текст, на думку М. Пospelова (він уперше ввів цей термін), є складне синтаксичне ціле (ССЦ). Учений вважає, що реальною синтаксичною одиницею монологічного мовлення постає в основному не речення, оскільки воно не виявляє в зв'язному мовленні достатньої самостійності, а група речень, яка служить для висловлення складної закінченої думки й має в складі оточуючого контексту відносну незалежність [4, с. 41].

Як стверджує Н. Купіна, наступною одиницею тексту є розділ, глава, частина або параграф (це факультативні, тобто необов'язкові, композиційні одиниці тексту) [6, с. 7]. Між названими одиницями тексту існують складні ієрархічні відношення: вони співвідносяться як нижчі й вищі по відношенню один до одного.

Уважаємо, що смислову значущість у тексті мають і фонетичні одиниці, і слова, і словосполучення, і навіть морфеми, але їх не вважаємо „цілими мовними одиницями”, оскільки вони не містять смислової завершеності, хоча для лінгвістичного аналізу тексту вони мають важливе значення. Таким чином, основною одиницею тексту виступає ССЦ.

Термін „складне синтаксичне ціле” має багато синонімів у лінгвістичній літературі, як-от: „надфразна єдність” (Л. Булаховський), „складна синтаксична єдність” (М. Жовтобрюх), „прозаїчна строфа” (Г. Солганик), „повідомлення” (Є. Шубін), „компонент тексту” (І. Фігуровський), „монологічне висловлювання”, „комунікативний блок”, „комунікат” (І. Гальперін), „синтаксичний комплекс” (А. Овсянникова), „період” (Ю. Маслов) та інші. Ці терміни часто застосовуються для визначення різнорідних явищ, проте всі вони мають єдине призначення – визначити об'ємнішу, ніж речення, одиницю, у котрій саме речення виступає складовим компонентом.

Про існування складних синтаксичних цілих згадують у своїх працях Ф. Буслаєв, М. Востоков, М. Ломоносов, О. Потєбня, Д. Овсяннико-Куликовський. Уперше чітко визначення ССЦ як синтаксичній одиниці дав О. Пешковський, а його синтаксичну характеристику подав М. Пospelов [7, 12-21]. Подальший розвиток теорія ССЦ отримала в працях І. Фігуровського, Г. Солганика, В. Москальської, І. Гальперіна та ін.

Вивчення складного синтаксичного цілого проводиться в 4 аспектах: 1) у плані семантики (найбільша увага приділяється значенню речень, що складають ССЦ); 2) у плані прагматики (визначається послідовність частин тексту, тобто створення механізму породження тексту); 3) у плані синтактики (вивчаються способи поєднання самостійних речень у ССЦ та досліджуються мовні засоби міжфразного зв'язку); 4) у плані функціонування (основна увага зосереджується на комунікативній значущості ССЦ [5, с. 70—71]. У лінгвістиці тексту існує багато різноманітних визначень поняття „складне

синтаксичне ціле”. Наведемо деякі з них й оберемо те, яке, на нашу думку, є найбільш універсальним.

На думку І. Гальперіна, складне синтаксичне ціле – це не механічна сума речень, а якісно нове структурно-сислове утворення, яке „складається з більш ніж одного самостійного речення, має смислову цілісність у контексті зв’язного мовлення й виступає як частина завершеної комунікації” [5, с. 69]. „Риторичний словник” З. Куныч подає таке визначення: надфразна єдність – композиційно-синтаксична конструкція, у якій об’єднується кілька речень, фраз і навіть абзаців, що мають певну змістову завершеність і структурну єдність, яка досягається використанням лексичних, граматичних та інтонаційних засобів [8, с. 159].

Г. Солганик пропонує власний термін „прозаїчна строфа” й визначає її як „групу тісно взаємопов’язаних за змістом і синтаксично речень, що виражають більш повний порівняно з окремим реченням розвиток думки” [7, с. 95]. Нам імпонує термін „складне синтаксичне ціле”, приймаємо за робоче для нашого дослідження таке його тлумачення: складне синтаксичне ціле – це смислова і структурна група взаємопов’язаних своїм змістом і синтаксичними засобами речень, що виражає більш повний порівняно з окремим реченням розвиток думки. У ССЦ вводиться, розвивається й завершується конкретний відрізок інформації. Тому в ньому розрізняємо речення, які вводять тему (зачин), розвивають її (середня частина) й подають висновок (кінцівка).

Оскільки ССЦ не завжди легко виділяється, то його часто термінологічно й структурно ототожнюють із абзацом. У мовознавчій науці співіснують два протилежних погляди на цю проблему. Одні дослідники ототожнюють абзац і ССЦ, вважаючи його синтаксичною одиницею вищого рівня [9, с. 217]. Інші, навпаки, вказують на те, що не варто змішувати ці два поняття. Наприклад, Н. Левковська вважає, що „складне синтаксичне ціле є одиницею об’єктивного членування, в основі якого закладена прагматична настанова тексту, тому воно характеризується в першу чергу смисловою завершеністю, яка відіграє для ССЦ найважливішу роль, у той час як абзац є одиницею суб’єктивного членування тексту, в основі якого закладена прагматична настанова автора” [10, с. 75]. Звідси випливає, що абзац не завжди являє собою логічну єдність, тобто не завжди характеризується смисловою завершеністю. С. Бевзенко теж вказує на те, що не слід ототожнювати ССЦ з абзацом, це неоднакові категорії, які ґрунтуються на різних засадах, оскільки абзац не є синтаксичною, структурно-семантичною категорією, а виступає тільки засобом членування тексту на композиційно-стилістичній основі [11, с. 399], хоча абзац нерідко може збігатися зі складним синтаксичним цілим, тому В. Мельничайко пропонує для навчальних цілей у школі добирати такі тексти, у яких група речень, що входять до ССЦ, оформляється як окремий абзац [12, с. 29].

Поділяємо погляд Л. Лосєвої, яка вважає, що „абзац не можна включати до синтаксичних категорій. У синтаксичній структурі тексту ніяких інших

одиниць, крім словосполучень, сполучень слів, речень і ССЦ немає... Одна абзацна фраза може коментуватися сполученням ССЦ, і, навпаки, одне складне синтаксичне ціле може виділити зі свого складу кілька абзацних фраз чи мати у своєму складі кілька абзаців” [13, с. 20—22].

Усі одиниці тексту повинні бути взаємозв’язаними і взаємозумовленими. Для цього існують своєрідні засоби зв’язку конститuentів у тексті.

Для успішного лінгвістичного аналізу необхідно з’ясувати ті мовні засоби зв’язку, які організують його смислову та структурну єдність. У мовознавстві їх прийнято називати мовними засобами міжфразного зв’язку (далі МЗМЗ). Отже, міжфразний зв’язок – це зв’язок між реченнями, ССЦ, абзацами, главами та іншими частинами тексту, який організовує його структурну та смислову єдність [14, с. 9]. Міжфразні зв’язки бувають контактні (якщо пов’язувані елементи розташовані поряд) і дистантні (якщо такі елементи знаходяться на відстані один від одного [12, с. 33].

У „Граматиці української мови” зазначається, що „крім засобів зв’язку між компонентами у ССЦ, існують ще загальні пункти об’єднання частин у складному синтаксичному цілому. Таких пунктів два. Вони виявляються у 2 способах зв’язку – паралельному й ланцюжковому (послідовному) – між частинами зв’язного тексту” [15, с. 206].

Відомо, що паралельний зв’язок виникає між реченнями однорідного складу, при такому зв’язку речення самостійні, „кожне наступне розкриває предмет мовлення за допомогою нової інформації” [16, с. 277] й вони поєднуються лише смисловими відношеннями, що впливають із значенневої структури зв’язного тексту. Ланцюговий зв’язок виникає між реченнями неоднорідного складу, тобто коли певні елементи попередніх речень повторюються в наступних або заміщаються вказівними словами.

У мовознавстві виділяються ще й такі способи зв’язку між частинами тексту: інтегративний (тобто сполучниковий), що здійснюється за допомогою спеціальних сполучникових засобів; приєднувальний (корелятивний), при якому друге речення є неповним, а тому тісно приєднується до попереднього завдяки пристосуванню до його складу [17, с. 376–378].

І. Гальперін МЗМЗ класифікує за різними ознаками. Крім традиційних граматичних, які виконують текстоутворюючу функцію, учений виділяє логічні (виражають послідовність, часовість, причинно-наслідкові відношення), асоціативні (здійснюються переважно на основі конотації, частіше вживаються в художніх текстах), образні (ті, які збуджують уявлення про чутливе сприймання об’єктів дійсності), композиційно-структурні (різноманітні відступи, вставки, описи явищ, подій, які безпосередньо не пов’язані з основною темою), стилістичні (стилістичні особливості послідовно повторюються в структурах ССЦ і абзаців), ритміко-утворюючі переважають у поезії: рима, метр, певний темп, паузи) [5, с. 78—84].

Л. Лосева здійснює поділ МЗМЗ за такою ознакою, як сфера застосування, й виділяє дві основні групи таких МЗМЗ: 1) засоби зв’язку, що використовуються і для поєднання предикативних частин складного речення, і для міжфразного зв’язку (сполучники, частки, співвідношення видо-часових форм

дієслів-присудків, деякі вставні слова та ін.; 2) власне міжфразові засоби зв'язку (лексичні повтори, окремі типи простого речення та ін.) [14, с. 15].

Ми користуємось класифікацією МЗМЗ, запропонованою В. Мельничайком. Учений за основу бере таку ознаку, як функція засобу, яку він виконує в тексті.

За цією ознакою МЗМЗ поділяються на два різновиди: 1) ті, що забезпечують семантичну єдність тексту; 2) ті, що передають тільки логічні відношення між частинами тексту. До *першої групи* будемо відносити, услід за В. Мельничайком, такі МЗМЗ:

- засоби повторної номінації предметів (синоніми, лексичний повтор,
- загальномовні перифрази, контекстні синоніми, метафори, метонімії, слова, що мають словотвірну спорідненість з уперше вжитою назвою та інші);
- засоби творення предметно-логічної сітки висловлювання (тема-тично близькі групи слів, співвідносність видо-часових форм дієслів);
- мовні засоби впорядкування висловлювання (слова з просторовим і
- часовим значенням, вставні конструкції, окремі типи речень називні, питальні, питально-риторичні, узагальненого типу);
- граматичні засоби вираження міжфразних зв'язків у ССЦ (порядок слів, члени речення, синтаксична неповнота речень, неповні речення, парцеляція, слова-речення).

До *другої групи* належать засоби вираження логічних відношень між частинами тексту (сполучники – переважають сурядні, частки, вставні слова) [12, 43-59].

Серед речень, з яких складається складне синтаксичне ціле, є такі, що наділені відносною самостійністю й несуть у собі найважливішу інформацію. В. Мельничайко пропонує називати їх автосемантичними [12, с. 20]. Хоча в мовознавстві існує думка, що не всі речення тексту входять до ССЦ, деякі з них не є його компонентами, а тому їх пропонують називати „вільними” [14, 4]. Звичайно такі речення відіграють важливу роль, наприклад, починають і закінчують текст, таке „вільне” речення може коментуватися кількома ССЦ.

Погоджуємось з визначенням автосемантичного речення, запропонованим З. Кунья: „речення незалежне, комунікативно закінчене, граматично не зв'язане з іншим реченням” [8, с. 8].

Як бачимо, виділення ССЦ в якості основної одиниці тексту зумовлено його структурою та категоріальними ознаками. Урахування ж МЗМЗ і способів поєднання речень у складі тексту має важливе значення в процесі його лінгвістичного аналізу, а тому ґрунтовне дослідження цих структурних компонентів тексту є важливою й перспективною умовою вивчення мови на текстовій основі.

#### Література

1. **Васильев С.А.** Синтез смысла при создании и понимании текста. – К., 1988.
2. **Горшков А.И.** Вопросы лингвостилистического анализа текста

// Рус. речь. – 1976. – №2. – С. 90 – 97. 3. **Голобородько Є.П.** Когнітивні параметри діяльності вчителя-словесника // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип. 42. – Херсон, 2006. – С. 244 – 247. 4. **Поспелов Н.С.** Проблема сложных синтаксических целых в современном русском языке // Уч. зап. МГУ. – М., 1948. – Вып.137, Кн. 2. – С. 41 – 45. 5. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. 6. **Купина Н.А.** Лингвистический анализ художественного текста. – М., 1980. 7. **Солганик Г.Я.** Синтаксическая стилистика. – М., 1973. 8. **Куньч З.** Риторичний словник. – К., 1997. 9. **Фридман Л.Г.** К вопросу о сверхфразовых единицах // Теоретич. проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков: Материалы конф. – Л., 1975. – С. 216 – 221. 10. **Левковская Н.А.** В чем различие между сверхфразовым единством и абзацем? // Филол. науки. – 1980. – № 1. – С. 75 – 78. 11. **Сучасна українська літературна мова: Підручник / За ред. М.Я. Плющ.** – К., 1994. 12. **Мельничайко В.Я.** Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови: Посібник для вчителів. – К., 1986. 13. **Лосева Л.М.** Межфразовая связь в текстах монологической речи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Одесса, 1969. 14. **Лосева Л.М.** Как строится текст: Пособие для учителей / Под ред. Г.Я. Солганика. – М., 1980. 15. **Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Грищенко А.П.** Граматика української мови. – К., 1982. 16. **Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк: Підручник для студ. філол. ф-тів ун-тів.** – К., 2005. 17. **Сучасна українська мова: Підручник / За ред. О.Д. Пономарева.** – К., 1997.

УДК 371.26:378

**Є. Ю. Маймула**

### **СИСТЕМА КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

Входження України до єдиного європейського освітнього простору вимагає переглянути питання якості всіх складових системи освіти. Невід'ємною частиною професійної підготовки у вищій школі є контроль навчальних досягнень майбутніх фахівців. На наш погляд, система контролю у вищих закладах освіти не завжди відповідає сучасним вимогам до підготовки кваліфікованих спеціалістів, має недоліки, а тому постає актуальним пошук нових підходів до контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу. Особливого значення набуває питання вдосконалення системи контролю з метою підвищення якості професійної підготовки в умовах кредитно-модульного навчання.

Мета статті полягає у з'ясуванні теоретичних засад системи контролю навчальних досягнень студентів, а також у визначенні шляхів подолання проблем, зумовлених недосконалістю системи контролю в умовах кредитно-модульного навчання.

Контролю навчальних досягнень студентів учені завжди приділяли особливу увагу, оскільки він значною мірою впливає на ефективність підготовки фахівців. На сьогоднішній день існує чимало наукових розробок проблеми контролю навчальних досягнень. Її різноманітні психолого-педагогічні аспекти висвітлені в працях багатьох провідних науковців, серед яких А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Тализіна, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін. Різних аспектів системи контролю навчальних досягнень студентів торкаються публікації та роботи сучасних авторів. В Україні проблемі контролю присвячена також низка дисертаційних робіт (Л. Романишина, О. Безносок, О. Сілкова, А. Есаулов, Л. Джулай та ін.). І все ж, не зважаючи на значну кількість досліджень, питання вдосконалення системи контролю навчальних досягнень студентів залишається відкритим у зв'язку із запровадженням кредитно-модульної організації навчання. Не розкриті деякі аспекти контролю в дидактичній та методичній літературі. У контексті кредитно-модульного навчання система контролю ще не була предметом цільового наукового дослідження, що відкриває перспективи для роботи у цьому напрямку.

Запровадження кредитно-модульної системи навчання – це не лише виконання першочергових цілей і завдань Болонської декларації, а й пошук нових навчальних технологій, які б забезпечили високу якість вищої освіти [3, с. 5]. Для того, щоб підвищити якість підготовки фахівців у сучасних умовах, необхідно більш активно здійснювати реформування складових системи освіти. Проте це питання, на нашу думку, вважається складним, оскільки кредитно-модульна технологія ще не опанована до кінця, існує багато думок з приводу її впровадження. Так, В. Сотниченко [4, с. 14] зазначає, що вітчизняна система організації навчання, багата традиціями і колосальним потенціалом, вже не знаходиться на домінуючих позиціях, а нова – кредитно-модульна – вимагає від нас прийняти пропоновані нею умови і правила співробітництва. Важливою проблемою він вважає збереження вітчизняного науково-педагогічного потенціалу, а подальше покращення якості вищої освіти повинне здійснюватись на його основі. Ми, у свою чергу, переконані в тому, що запровадження у вищу школу кредитно-модульної організації навчання – це лише перший рішучий крок до підвищення якості освіти на всіх рівнях. Проте ми також вважаємо, що не можна відмовлятися від тих досягнень вітчизняної системи освіти, які були напрацьовані протягом багатьох років. Тому вдосконалювати всі складові навчально-виховного процесу в нових умовах потрібно з урахуванням здобутків минулого.

Перш за все, вважаємо за необхідне звернутись до теоретичних основ системи контролю навчальних досягнень студентів, оскільки подолання проблем, зумовлених її недосконалістю в умовах кредитно-модульної орга-

нізації навчання неможливе без знання сутності системи контролю та її складових. Отже, коротко сформулюємо основні теоретичні засади.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що немає чіткого визначення поняття „система контролю”. Ми, у свою чергу, пропонуємо таке її визначення: педагогічна система контролю – це сукупність організаційних заходів, методів та прийомів, призначенням якої є отримання, узагальнення та аналіз кількісних та якісних показників основних результатів навчання, тобто навчальних досягнень. Педагогічна система контролю навчальних досягнень студентів є важливою складовою процесу навчання на всіх його етапах, а також не менш важливим елементом підготовки майбутніх фахівців з обраної професії.

Також не існує єдиного визначення поняття „контроль”, воно розглядається дослідниками в різних аспектах. Різні підходи в науковців і до складових педагогічного контролю, таких як: „оцінка”, „оцінювання”, „перевірка”, „облік” та інших, з ними пов’язаних. Дуже часто вони змішуються, взаємозамінюються, вживаються то в однаковому, то в різному значенні. На нашу думку, більш широким та глибоким є поняття „педагогічна діагностика”, яке означає з’ясування всіх умов і обставин перебігу дидактичного процесу, точне визначення результатів останнього, а також отримання чіткого уявлення про ті причини, які сприяють чи перешкоджають досягненню накреслених результатів. Таким чином, діагностика базується на контролі навчальних досягнень студентів, а контролювання та оцінювання включаються в діагностування як необхідні складові частини.

Зауважимо, що в науково-педагогічній літературі існує кілька визначень поняття „контроль”. Так, з одного боку, воно розглядається як складова частина навчально-виховного процесу або його окрема ланка; з іншого – як категорія, засіб управління процесом навчання. Проте, якщо ми спробуємо порівняти сучасні тлумачення поняття „контроль”, то побачимо, що більшість дослідників єдині в одному – контроль означає виявлення, вимір та оцінювання знань, умінь тих, хто навчається [5; 6]. Надалі під терміном „контроль” ми будемо мати на увазі саме це визначення. Отже, контроль – це процедура виявлення, вимірювання та оцінювання викладачем навчальних досягнень студентів.

Звернемо увагу на співвідношення таких понять, як „перевірка” і „контроль”. У багатьох педагогічних і методичних працях термін „перевірка” отожднюється чи замінюється терміном „контроль”, у той же час, як перевірка є структурним елементом контролю. Більшість дослідників, такі як І. Підласий, Д. Чернілевський, В. Ягупов, Н. Мойсеюк та ін. користуються традиційними в дидактиці поняттями, не отожднюючи поняття контролю та перевірки: „контроль” – родове поняття; „перевірка” – процес контролю. Ми розділяємо такий підхід до визначення поняття „перевірка”, однак у контексті підготовки майбутніх фахівців пропонуємо більш розширене трактування. Визначимо таким чином: перевірка – це процес виявлення та виміру рівня навчальних досягнень студентів та співвіднесення їх з вимогами навчальних програм.

Окрім перевірки, контроль містить у собі оцінювання, як процес контролю, а також оцінку, як результат; у відомостях, базах даних та ін. оцінки фіксуються у вигляді відміток – це облік [5; 6]. Надалі ми будемо користуватись традиційними в дидактиці визначеннями цих понять, а саме: оцінювання – це процес вимірювання рівня навчальних досягнень студентів та порівняння виявленого рівня з вимогами навчальних програм; оцінка – це кількісна фіксація виявленого рівня навчальних досягнень студентів в умовних одиницях (балах, відмітках), а також в оцінних судженнях викладача; облік – це документальне фіксування результатів оцінювання у вигляді оцінок у журналах, відомостях.

Далі зупинимось на співвідношенні таких понять, як „оцінка”, „відмітка”, „бал”. Як правило, поняття „оцінка” і „відмітка” трактуються однозначно, але з посиленням, що оцінка виступає в формі відміток (балів). На нашу думку, ці терміни треба розмежовувати, вони не є однаковими за значенням, а саме: поняття „оцінка” більш широке, ніж „відмітка” та „бал”. Оцінка виражається в різних формах: схвальний кивок головою, усмішка, засуджувачий жест, нагорода, похвала, тон голосу, відмітка та ін. Таким чином, відмітка та бал є лише одними з форм оцінки, кількісним її відображенням.

Отже, традиційними компонентами контролю є перевірка, оцінювання, оцінка (як результат оцінювання) та облік. Проте, на нашу думку, до структури контролю слід додати ще корекцію.

Корекція – це виправлення навчального процесу і навчальної діяльності студентів, уточнення її результатів відповідно до обліку. Процес учіння, як відомо, має форму концентричної спіралі, і якщо на нижчих його рівнях трапилися прогалини, то буде порушена закономірність спіралеподібної структури учіння [2, с. 193]. Прогалини в знаннях не усуваються самі собою без організації відповідної роботи для їх усунення. Не завжди в результаті контролю на кожному рівні досягнуто стовідсоткової успішності, і потрібна дія, яка б допомогла з'ясувати причини цього, своєчасно виявити прогалини та усунути їх. Ми вважаємо, що корекція допоможе викладачу виправити діяльність студента у випадку виявлення розбіжностей досягнутих результатів навчання із запланованими, адже вона націлена на усунення виявлених недоліків і прогалин у навчальних досягненнях студентів, способах навчальної роботи тощо.

Всім визначеним складовим системи контролю у навчально-виховному процесі завжди відводилась важлива роль, тому і в умовах кредитно-модульної організації навчання вона залишається не менш значною, однак набуває дещо іншого характеру.

Потреба вдосконалення системи контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців зумовлена реформуванням системи освіти. Проте зауважимо, що це важкий шлях, оскільки в системі контролю за знаннями студентів є багато недосконалого, що не відповідає сучасним вимогам. Наприклад В. Пилипенко [1, с. 38] відзначає, що до цього часу поглиблено не опрацьовано, зокрема, такі питання, як призначення, роль і місце перевірки й оцінки



в педагогічному процесі; що і як належить перевіряти; які засоби і методи мають бути використані при цьому; чи адекватні існуючі критерії оцінки; якими є співвідношення оцінки і самооцінки якості знань; як враховано моральні і соціально-психологічні аспекти перевірки і оцінки. Таким чином, є перспективи вдосконалення системи контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців в умовах кредитно-модульної організації навчання з метою підвищення якості освіти.

Система контролю навчальних досягнень студентів була і залишається важливою складовою навчально-виховного процесу у вищій школі. Вдосконалення системи педагогічного контролю є одним із основних шляхів підвищення якості професійної підготовки в умовах кредитно-модульної організації навчання. Для нас у контексті підготовки майбутніх фахівців важливі досвід науковців, які займались проблемами контролю, а також аналіз реальної освітянської практики контролю. Це відкриває перспективи подальших досліджень системи контролю навчальних досягнень студентів у вищих закладах освіти.

#### Література

1. **Зварич І.** Проблеми тестового контролю і оцінки знань у вивченні іноземної мови у вузах // Рідна шк. – 2000. – № 11. – С. 36–38.
2. **Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л.** Педагогіка: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К., 2004.
3. **Сікорський П.І.** Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посібник. – К., 2006.
4. **Сотниченко В.** Дидактичні та методичні засади запровадження інноваційних технологій в умовах переходу до кредитно-модульної системи організації навчального процесу (на прикладі вивчення навчальних дисциплін історичного циклу) // Історія в шк. – 2005. – № 5. – С. 14–19.
5. **Чернилевский Д.В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2002.
6. **Ягупов В.В.** Педагогіка: Навч. посібник. – К., 2003.

УДК 378.017: 371.134

**Р. А. Кубанов**

### **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

В освіті України почався новий етап розвитку, пов'язаний зі зміною менталітету суспільства та особистості, ціннісних орієнтацій молодого покоління. Пошук нових пріоритетів пов'язаний із визначенням шляхів формування традиційних національних цінностей, що мають більше, ніж особистісне значення; критичним аналізом західних ціннісних орієнтирів; визна-

ченням взаємозв'язку інформаційних ресурсів та особистісної культури людини. Сучасна освіта потребує навчально-виховних програм, спрямованих на вивчення людини, її морального та духовного світу, її самовдосконалення та саморозвитку, на вміння орієнтуватися в соціокультурному середовищі, на цілісну організацію освітнього простору.

Складні процеси, що відбуваються сьогодні в нашій державі, зумовлені суперечностями соціального, економічного та політичного становлення, висувають важливе завдання для освіти – формування культурної духовної особистості XXI століття.

За таких умов першочерговим обов'язком освітнього поступу в контексті розвитку педагогічної освіти є становлення соціально-моральної та професійно розвинутої особистості педагога.

Останнім часом вітчизняні науковці приділяють дедалі більше уваги дослідженню ціннісних орієнтацій студентської молоді. Наприклад, культурні орієнтації студентів аналізувались у працях Т. Аболиної, В. Кудіна, Л. Левчук, В. Панченко. Результати соціологічного вивчення студентського середовища представлені в роботах Є. Головахи, В. Ніколаєвського, І. Шемет, О. Якуби та інших. Також, широко досліджується проблема підготовки майбутнього вчителя-вихователя (І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зверева, А. Киричук, Л. Кузьменко, А. Мороз, С. Сисоєва, Н. Тарасова, Г. Троцько та ін.) і професійного становлення педагога (Н. Гузій, Т. Дмитренко, І. Зязюн, А. Капська, Н. Кузьміна, О. Мороз, А. Мудрик, О. Пехота, А. Рєпринцев, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.).

Проте актуальним залишається питання формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів як підготовки до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, ми виокремлюємо виховну діяльність, оскільки саме через неї майбутній педагог формує ціннісні орієнтації вихованців, а для цього його власна система життєвих цінностей та орієнтацій повинна бути достатньо сформована вже на час закінчення вищого навчального закладу.

Мета статті – здійснити аналіз процесу формування ціннісних орієнтацій студентської молоді педагогічного університету в системі їх професійної підготовки.

Щоб чіткіше висвітлити це питання, найперше слід розтлумачити самі терміни: „молодь” і „студентство”. Отже, молодь – це суспільно диференційована соціально-демографічна спільнота, якій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні та ін. властивості, які характеризують її біосоціально дозрівання як здійснення самовияву її внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей. Саме тому молодь є специфічною спільнотою, суттєві характеристики і риси якої, на відміну від представників старших поколінь і вікових груп, перебувають у стані формування й становлення. Сутністю молоді та проявом її головної соціальної якості є міра досягнення нею соціальної суб'єктності, ступінь засвоєння суспільних відносин та інноваційної діяльності [10, с.234]. Особливість такої соціальної групи, як студентство, розкривається за допомогою одного з академічних

визначень: „Студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за визначеною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному й духовному виробництві” [11, с. 61]. Значною мірою виконання цієї мети залежить від духовного розвитку молодого покоління.

Власне динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді зумовлена кількома причинами:

1. Ця соціальна група за характером своєї діяльності, поглядами, ціннісними орієнтаціями і т. д. дуже близька до інтелігенції, тому важливо досліджувати студентство як резерв формування інтелектуальної еліти, а, відповідно, вищу школу розглядати як головний канал такого формування й, отже, як суб’єкт соціально-культурної трансформації.

2. Динамічність і відносно високий рівень організованості студентства робить цю групу досить привабливою для різного роду ідеологів і політиків, які намагаються втягти студентську молодь у політичні ігри, що мають, як правило, досить брудний підтекст.

3. Демографічні та інтелектуальні характеристики студентської молоді роблять цю соціальну спільноту однією з найбільш ресурсомістких суспільних груп, оскільки вік та освіта, безсумнівно, є найважливішими соціальними ресурсами.

Ці особливості указують на актуальність вищезазначеної проблеми.

Ціннісні орієнтації (англ. *value orientations*) – важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає (представляє) переваги і прагнення особистості або групи по відношенню до тих чи інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров’я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця та ін.)” [12, с.596–597].

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості, складає основу її відношення до соціальних процесів, до інших людей, до самої себе. Це – основа світогляду, ядро мотивації життєвої активності, основа „філософії життя” людини.

Поряд з іншими соціально-психологічними утвореннями ціннісні орієнтації виконують функції регуляторів поведінки і виявляються у всіх галузях людської діяльності. Система цінностей окремої особистості чи соціальної групи залежить від вікових, статевих і психологічних особливостей, соціального, економічного, політичного, професіонального, національного, етнічного статусу. Цінності мають двоїтий характер, вони соціальні, оскільки історично обумовлені, і індивідуальні, оскільки у них зосереджений досвід конкретного суб’єкта.

Розглядаючи проблему формування ціннісних орієнтацій студентів у системі їх професійної підготовки, зазначимо, що в аналізі інтегративних компонентів педагогічного професіоналізму (мотиваційний, когнітивний, афективний, конативний) слід зосередитись на встановленні „аксіядра”, їх ціннісно-сміслового підґрунтя [3, с. 204], яке формується у процесі вихо-

вання. Саме професійне виховання як „цілеспрямований процес, скерований на управління розвитку особистості майбутнього спеціаліста через включення його в базову культуру (професійно-педагогічну, духовно-моральну, художньо-естетичну, фізичну), соціальні відносини й процес самореалізації” [4, с. 36], дає можливість особистості ефективніше опанувати вагомими для неї суспільні цінності, норми та ідеали. Становлення і розвиток ціннісно-орієнтаційних критеріїв як професійних якостей вчителя-вихователя безпосередньо залежить від змісту та якісної організації професійного виховання самого педагога. Ученими пропонується система психолого-антрополого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, яка містить початковий (формування культури внутрішнього світу), основний (цілісна культура, орієнтована на самовиховання і самовдосконалення та засвоєння педагогічних проблем) і поглиблений (інтеграція внутрішнього світу, самовдосконалення, оволодіння цілісними методиками) рівні [4, с. 26—27]. На думку Н. Шеміног, розвиток ціннісних орієнтацій під час професійної підготовки повинен здійснюватись у трьох основних напрямках: формування загального ціннісного ставлення студентів до професії; формування професійного образу Я-педагога студента; розвиток ціннісних орієнтирів образу майбутньої діяльності. Відповідно, у студента повинна скластися система професійно-ціннісних орієнтацій, які визначатимуть ставлення особистості до особливостей професії, відобразатимуть змістовну сторону, основу професійної діяльності, її цілі, а засоби регулюватимуть поведінку особистості в професійній діяльності.

В Україні поширені різноманітні підходи, концепції, парадигми виховання (відповідно до виховної діяльності), на яких ґрунтується підготовка до такої діяльності майбутнього педагога. Зокрема, О. Вишневський акцентує на системно-ціннісному підході та виокремлює такі аспекти змісту виховання: моральний, національно-патріотичний, громадянський, родинний, особистісний та вольово-емоційний [1]. Моральними цінностями можна назвати систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних достоїнств і вчинків людей тощо. Абсолютно вічні цінності – загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.). Національні цінності є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле й близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До цієї групи цінностей належать такі поняття, як патріотизм, почуття національної гідності; історична пам’ять тощо. Громадянські цінності ґрунтуються на визнанні гідності людей і характерні для демократичних суспільств. Це, зокрема, права й свободи людини, обов’язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо. Сімейні цінності – моральні основи життя сім’ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності,

підкування про дітей, пам'ять про предків та ін. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони триваліші, по-третє, у них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей. Цінності особистого життя мають значення насамперед для самої людини, визначають риси її характеру, поведінку, стиль приватного життя та ін.

Обираючи ту чи іншу цінність, людина тим самим формує своєрідний довготривалий план своєї поведінки й діяльності, визначає тривку смислову перспективу останньої. Якщо мотивація дає відповідь на запитання, для чого людина діє певним чином, то доповнююча її ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. Отже, існує принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, та цінності, які, навпаки, надають смислу існуванню самої людини, які обслуговують самоствердження людської особистості, творять і відроджують людину в певній принципово новій якості.

Результати проведеного нами констатувального експерименту засвідчили, що на час закінчення педагогічного університету 68 % студентів мають низький рівень готовності до виховної діяльності (часто при високому рівні готовності викладання предмета та методичної роботи в загальноосвітній школі), 27 % – середній і лише 5 % – доволі високий.

На питання „Чи плануєте у майбутньому працювати педагогом?” серед студентів педагогічного університету ми отримали такі дані: „так” – 15 %; „ні” – 34 %, „не знаю” – 47 %, інше – 6 %.

На думку студентів, вони повинні отримувати знання та вміння для майбутньої виховної діяльності з таких джерел: обов'язкові курси педагогіки і психології 12 %; додаткові курси і спецкурси 23 %; педагогічні практики 33 %; спеціальна література 15 %; інше – 17 %. За узагальненими даними констатувального експерименту у студентів випускних курсів педагогічного університету підготовленість до виховної діяльності виявилася переважно на низькому (24 %) та нижче середнього (36 %) рівнях, тоді як у незначній кількості з них вона виявилася на середньому (22 %) рівні. Лише 18 % випускників мають достатній (14 %) та високий (4 %) рівень підготовленості до виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах.

Констатувальний експеримент також показав, що близько 70 % опитаних мають низький та середній рівень мотивації до виховної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Це негативно впливає на якість їх педагогічних практик, розвиток творчих здібностей, і потім, як наслідок, на рівень професійної діяльності.

За даними С. Шашенка [8], у цілому в студентів не втрачена віра в необхідність високих ідеалів, прагнення працювати (51,9 %), здобути професію (48,1 %) і бути корисним людям, державі (30,3 %), працювати з урахуван-

ням своїх знань і можливостей, переконань (32,6 %). Мета виховання студентської молоді у вищому навчальному закладі полягає у формуванні соціальної особистості, громадянина України. Її конкретизація здійснюється шляхом вирішення основних завдань, а саме: створення сприятливих умов для розвитку і формування високих професійних і моральних якостей молоді, духовності, активної участі в громадському житті, поваги до законів держави, національної свідомості і самосвідомості, здорового способу життя. Поряд із орієнтаціями студентів на матеріальні та особистісно значущі цінності все ж таки, хоча і меншою мірою, спостерігається спрямованість на загальнолюдські цінності: доброзичливість, чесність, чуйність і співчутливість, взаєморозуміння та безкорисливість. Хоча лише біля 50 % опитаних студентів визнали наявність таких якостей у себе.

За цією методикою ми проаналізували і негативні явища серед студентської молоді класичних університетів, зокрема прояви агресивності, жорстокості, антигромадської поведінки, наявності шкідливих звичок тощо. В анонімних та відкритих анкетах у наявності шкідливих звичок признається відповідно 64 % студентів. Проблема лихослів'я серед майбутніх педагогів, звичка говорити жаргоном вимагають вжити найактивніших заходів до їх викорінення. До негативних явищ загалом відносимо і низький рівень участі студентів у суспільно-громадському житті. Адже, щоб соціалізувати учнів, сам педагог повинен бути соціально активною особистістю, володіти всіма тими якостями, які хоче передати учням. Однак, як свідчать усне опитування та анкетування, лише 24 % є активними організаторами колективного чи суспільно-корисного відпочинку, 16 % бере участь у суспільно-громадській діяльності університету (наукові гуртки, різні клуби, команди КВК, жанрові об'єднання художньої самодіяльності тощо).

Результати констатувального експерименту спонукали нас до виокремлення низки педагогічних умов, які б сприяли підготовці студентів до виконання виховної діяльності та формування ціннісних орієнтацій. До цих умов відносимо:

- 1) реалізацію відкритої системи зв'язків із суспільством та ідей волонтерства як форми соціальної активності особистості;
- 2) впровадження у практику роботи педагогічного університету варіативної (ступеневої) моделі підготовки з урахуванням провідних чинників (навчальні та психолого-педагогічні предмети, педагогічні практики, спецкурси, позааудиторна і позанавчальна робота);
- 3) інтеграцію засобів підготовки до виховної діяльності;
- 4) урахування можливої специфіки майбутньої виховної діяльності (тип навчального закладу, профіль галузі тощо);
- 5) використання особливостей культурно-історичної спадщини регіону в роботі з формування ціннісних орієнтацій студентської молоді;
- 6) цілеспрямоване засвоєння професійно значущих для виховної діяльності умінь і навичок;
- 7) професійну орієнтацію підготовки студентів до виховної діяльності;

8) адаптацію викла-дачів кожної спеціальної дисципліни до змісту виховного процесу в навчальному закладі;

9) визнання пріоритету виховного навантаження їх предмета у формуванні особистості студентів;

10) конкретизацію виховних знань і умінь, якими повинні оволодіти студенти, вивчаючи спеціальні предмети.

Таким чином, можна зробити висновок, що генеза демократичних засад суспільного життя та трансформації, які відбуваються в ціннісних орієнтаціях українського соціуму, вимагають переосмислення деяких освітніх надбань. У контексті інноваційних педагогічних умов підготовки студентів педагогічного університету до виховної діяльності ми можемо стверджувати про змістовне професійне становлення особистості педагога, формування його культури та ціннісних орієнтацій. Це набуває особливого значення в руслі модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів.

Перспективними напрямками подальшого вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді можна визнати розгляд можливостей впливу на культурний саморозвиток молоді процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, сучасного інформаційного простору, взаємодії загальнолюдських та національних культурних цінностей.

#### Література

1. **Вишневський О. І.** На тернистому шляху до себе // Рідна шк. – 1995. – № 5. – С.12.
2. **Гончаренко С.** Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр.: Вип. 3. – Хмельницький, 2005. – С. 19 –23.
3. **Гузій Н.В.** Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. – К., 2004.
4. **Проблеми** професіонального виховання майбутнього вчителя: теория и опыт: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Репринцева – Курск, 2000.
5. **Романюк Л.** Розвиток ціннісних орієнтацій студентів у навчальному процесі // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Вип. 3. – Хмельницький, 2005. – С. 48 – 52.
6. **Сластенин В.А., Чижакова Г.И.** Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. – М., 2003.
7. **Стратегия** воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. И.А. Зимней. – М., 2004.
8. **Шашенко С. Ю.** Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – К., 2004.
9. **Шеминог Н.** Проблема ціннісних орієнтацій у професійній підготовці майбутніх вчителів // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр.: Вип. 3. – Хмельницький, 2005. – С. 45 – 48.
10. **Черниш Н.** Соціологія: Курс лекцій. – Л., 2004.
11. **Социологический** словарь. – М., 1985.
12. **Большой** психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М., 2003.

**О. М. Сергєєнко**

## **ОСОБЛИВОСТІ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Інтеграція України у світовий економічний і культурний простір вимагає нового ставлення як до загальних проблем освіти і культури у державі, так і до проблеми якості підготовки фахівців культурно-мистецького профілю. Наша країна не може стояти осторонь тих процесів, які відбуваються в світовому освітньому просторі. Сучасні освітні тенденції мають ураховуватися в процесі реформування усіх галузей вітчизняної системи загальноосвітньої та професійної підготовки.

За існуючою європейською системою освіти бакалавріат являє собою повну вищу освіту, що дозволяє випускникові успішно функціонувати на ринку праці як виконавцю, але, на жаль, не як керівнику, організатору або автору проекту. Бакалавріат – основа вищої освіти. При цьому магістратура – це не аналог нинішніх „старших” курсів; це не просто завершення вищої освіти, а фактично перший учений ступінь. Навчання в магістратурі відбувається за певним профілем. Між ступенями бакалавріату та магістратури може бути часова перерва, протягом якої людина, працюючи, усвідомлює свої потреби в додаткових компетенціях і вибирає, у якому ВНЗ та якій магістратурі вона хотіла б закінчити навчання. Саме так вибудовується індивідуальна траєкторія освіти.

У рамках Болонського процесу відбулася повна інверсія освіти – замовники ставлять завдання перед освітніми програмами, виходячи з передбачуваного результату (затребуваності конкретних професіоналів на конкретному ринку праці).

Проблеми діяльності вищих закладів освіти України в нових умовах, шляхи удосконалення управління закладами освіти, особливості надання освітніх послуг та наближення їх до світових стандартів розглядаються в працях І. Зязюна, В. Козакова, К. Корсака, В. Кременя, В. Подкопаєва, О. Тимошенка, А. Чебикіна, В. Чернеця, В. Шейка та багатьох інших.

Так, К. Корсак виділяє 60 світових тенденцій, які поділяє на групи. У колі наших інтересів, група 7 – „культурно-освітня сфера”. Звернемо увагу на деякі тенденції цієї сфери: „48. Зростання суспільного значення й абсолютної тривалості первинної освіти. 49. Потреба створення та удосконалення роботи трисекторного „освітнього простору”. 50. Втрата старшим поколінням контролю над тією інформацією, на якій формується молодь. 57. Тема „якість освіти” стає суспільно-пріоритетною разом з демократизацією й рухом до суспільства знань” [1, с. 9—10].

Варто зауважити, що науковці розглядають переважно проблеми ре-



формування галузі освіти в цілому, або окремі аспекти в діяльності мистецьких закладів освіти, позашкільних навчальних закладів, проблем підготовки мистецьких кадрів, галузі музичної, художньої, хореографічної, театральної освіти (М. Дьяченко, Н. Зимогляд, І. Ляшенко, О. Майорова, О. Малозьмова, В. Турчин, Н. Рудницька, З. Гіптерс, С. Волков, С. Рибін та ін.).

Так, С. Волков уперше здійснив цілісне осмислення системи мистецької освіти в Україні в її сучасному вигляді, у безпосередньому зв'язку з її загальною генезою [2, с. 5]. Автором виявлено й систематизовано важливі проблеми функціонування мистецьких навчальних закладів у культурі України кінця ХХ століття, запропоновано шляхи удосконалення діяльності мистецьких навчальних закладів України з урахуванням характеру й особливостей соціокультурних відносин ринкової економіки як у країні взагалі, так і в системі освіти зокрема [2, с. 7]. Однак, розвиток і модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців культури та мистецтва, її нормативно-правові засади досліджені недостатньо.

Мета статті – визначити особливості підготовки фахівців культурно-мистецького спрямування в умовах реформування освітньої галузі України.

Розвиток освітнього простору України відповідно до вимог Болонської системи актуалізує досить багато суперечливих питань організації діяльності вищих навчальних закладів мистецького, художнього спрямування.

Коли в експериментальному вигляді в Україні ще на початку 90-х років, а наприкінці 90-х Постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року за № 65 була запроваджена триступенева система освіти, яка й до цього часу активно реалізує підготовку бакалаврів, спеціалістів та магістрів, деякі навчальні заклади, зокрема Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури (м. Київ), відмовились готувати фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр. І вони мали на те підстави, тому що у цій Постанові відокремлювалися спеціальності медичного, військового та мистецького спрямування, відповідним ВНЗ надавалося право самим визначати форму і терміни навчання. Але в умовах реформування системи вищої освіти за Болонським процесом, коли до 2010 року Україна остаточно повинна перейти на двоступеневу систему освіти, все частіше фахівці художньо-мистецьких спеціальностей звертають увагу на доцільність існування кваліфікаційного рівня „молодшого спеціаліста” для музичних та художніх училищ, тобто закладів освіти мистецького спрямування. Так, С. Рибін вказує на відповідні переваги випускників таких ВНЗ при вступі до академій і консерваторій і наголошує, що саме тому і відмовляються фахівці мистецьких академій готувати проміжний рівень „бакалавр”, який більше свідчить про освітній, ніж професійний рівень підготовки фахівця, хоча, як підкреслює автор, головним завданням вищого мистецького навчального закладу постає підготовка професійно-творчої особистості [3, с. 4].

Можна погодитися з позицією С. Рибіна про те, що певним чином освітній рівень ототожнюється з професійним: „міністерські функціонери вважають, що той, хто має повну середню освіту, скоріше подолає професій-

ну, хоча це далеко не так, і в художні, і в музичні училища приймають перш за все не за освітніми показниками, а за здібностями та вже одержаними попередніми знаннями й умінями з обраної творчої професії” [3, с. 4]. Унаслідок цього певним чином у мистецьких закладах освіти не квапляться реформувати навчальний процес, бо чітко усвідомлюють, що формальний перехід на ступеневу освіту аж ніяк не гарантує високої якості підготовки фахівців. С. Рибін пропонує не переглядати терміни підготовки бакалаврів і магістрів, а вирішити, що робити з кваліфікаційним рівнем „спеціаліст”. Як варіант для вищих закладів освіти мистецького спрямування він запропонував таке тлумачення поняття „двоциклова підготовка”: перший цикл – це довузівська спеціалізована підготовка, а другий цикл – це професійна підготовка у вищому навчальному закладі, де згідно з Болонською декларацією, фахівець мусить одержати освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра і магістра [3, с. 6].

Реальний рівень теоретичної підготовки конкретного фахівця, сформованість умінь та професійних навичок особистості має підтвердити лише час та практика. Це в першу чергу стосується фахівців мистецького спрямування тому, що їх диплом свідчить лише про високий чи невисокий рейтинг мистецької школи, де вони навчалися, та про потенційні можливості, з якими вони виходять до реального життя.

Випускник мистецького навчального закладу змушений навчатися та самовдосконалюватися протягом усього життя, що власне, є однією з цілей Болонської декларації. Абсолютно слушною є позиція С. Рибіна про те, що відрізняє фахівця мистецького спрямування від випускника класичного університету: „ніякі попередні оцінки, блискучі знання та виконання модулів... не гарантують якісного кінцевого результату – справжнього твору мистецтва” [3, с. 7].

С. Волков підкреслює таку особливість мистецької освіти наприкінці ХХ століття як деспеціалізація навчальних закладів [2, с. 5], маючи на увазі, що через відсутність єдиних державних стандартів освіти й через віднесення таких мистецьких спеціальностей як хореографія, музичне виховання, образотворче мистецтво одночасно до напрямків „Освіта” і „Культура і мистецтво” мистецькі кадри стали готувати в неспеціалізованих навчальних закладах, таких, наприклад, як училища культури. До цих студентів, а в майбутньому фахівців, не ставились вимоги щодо високої виконавської майстерності. Такий стан справ призвів до заниження критеріїв оцінки випускників, до невисокої фахової підготовки.

Специфічні якості працівників культури пов’язані, насамперед, із розвитком творчих здібностей, організаторського таланту, комунікативною спрямованістю, вмінням створити життєздатний колектив однодумців, що розвивається. Крім того, важливим постають вміння саморегуляції, психічна та фізична витривалість людини. Слід підкреслити, що такі якості безпосередньо впливають на процес професіоналізації і формування кар’єри лідера в галузі культури. Яскрава індивідуальність залежить не тільки від природної обдарованості, але й від внутрішньої роботи самої особистості.

Досліджуючи особливості студентів навчальних закладів культурно-мистецького спрямування серед низки позитивних якостей можна виділити, на наш погляд, високий творчий потенціал фахівців культурно-мистецької галузі. У них висока потреба в досягненнях, професійному зростанні, особистісна потреба в самореалізації й самоактуалізації.

Серед негативних психологічних якостей таких студентів слід виділити внутрішню суперечливість як розбіжність між реальним і ідеальним „Я”, що призводить до високого рівня внутрішніх протиріч. Звідси впливає інша тенденція – емоційна нестійкість.

Можна виділити ще одну важливу особливість, що пов’язана з подальшим становленням випускників закладів культури – проблеми із соціально-професійною адаптацією у самостійній діяльності, невміння „побудувати” свою кар’єру. Дослідження показало, що цілеспрямована орієнтація на професію й досягнення успіху в ній піддається серйозній деформації через особистий стан фахівців, які не одержують відповідної винагороди за свою працю, не мають можливості підвищувати свою кваліфікацію, не відчують достатніх стимулів щодо досягнення високих професійних результатів.

На процес становлення майбутніх фахівців культурно-мистецької галузі впливають як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники. До об’єктивних можна віднести такі: постійне скорочення кількості привабливих робочих місць для молоді; робота фахівців у сфері культури традиційно оцінюється і оплачується дуже низько; провідну роль у галузі культури як і раніше відіграє державна культурна політика, тільки починає застосовуватися фіндрейзінг (зростання фондів), тобто залучення і акумулювання коштів різних організацій (спонсорів, меценатів, громадських організацій тощо) для впровадження в життя тих чи інших культурних проектів. До суб’єктивних чинників можна віднести наявність у кожного випускника закладу культури і мистецтв мінімуму знань з маркетингу й теорії самопрезентації. Саме такі знання заклади культури і не формують. Тому на парламентських слуханнях „Українська культура: стан та перспективи розвитку” були надані рекомендації щодо створення умов для поширення правових та інформаційних знань у галузі культури та навчання з питань менеджменту соціально-культурної сфери. Тільки в останні роки в закладах культури та мистецтва до навчальних програм увійшли курси менеджменту й маркетингу. Так, зокрема, у Київському обласному училищі культури на всіх спеціалізаціях введена навчальна дисципліна „Менеджмент соціально-культурної сфери”, що включає 34 години лекційних занять і 17 годин самостійної роботи студентів. Практична діяльність не планується, вона передбачається в процесі професійної соціалізації.

Незважаючи на те, що соціокультурна сфера потребує сьогодні людей з високим рівнем готовності до професійно-педагогічної діяльності, навчальні заклади, як і раніше, орієнтуються на вузьку спеціалізацію в конкретній галузі соціокультурної або художньо-виконавської діяльності. Актуальним постає питання щодо залучення випускників таких ВНЗ до художньо-педагогічної діяльності. Така проблема залишається невирішеною навіть

в умовах, коли заклади освіти культурно-мистецького спрямування пропагують одержання кваліфікації „викладач”, розширюють підготовку за новими спеціальностями, що мають педагогічну спрямованість. Разом з тим освітній процес не наповнюється новим змістом, що передбачає інтеграцію культурологічних і психолого-педагогічних знань і вмінь, формування широкого культурного й загальнопедагогічного кругозору, прагнення й готовності брати активну участь у морально-естетичному вихованні молоді.

Традиційна підготовка у навчальних закладах мистецтва і культури до майбутньої професійної діяльності спрямована переважно на виховання професійної майстерності, не забезпечує необхідної педагогічної підготовки. Тим часом, як показує практика, значна частина випускників закладів культури працює керівниками самодіяльних і аматорських колективів, педагогами додаткової освіти, у будинках дитячої творчості, школах мистецтв, палацах і будинках культури, найчастіше не маючи достатньої професійної підготовки до вирішення педагогічних завдань. У зв'язку з вищесказаним загострюється проблема готовності до професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, незважаючи на значимість педагогічної підготовки у навчальних закладах мистецтва й культури, у реальному навчальному житті вона не займає відповідного місця, що вимагає не тільки теоретичного обґрунтування її необхідності, але й створення практичних засобів, здатних стимулювати формування готовності до професійно-педагогічної діяльності у майбутніх фахівців культури.

Унаслідок цього можна стверджувати, що підготовка фахівців соціально-культурної галузі носить суперечливий характер і має невирішені проблеми:

1. З одного боку мова йде про збереження духовного і культурного надбання в нових умовах через виховання населення на високохудожніх зразках академічного мистецтва світового рівня, а з іншого відбувається скорочення кількості спеціальностей, спеціалізованих навчальних закладів, що зберігають і розвивають художньо-мистецькі традиції.

2. За умов недостатнього бюджетного фінансування закладів освіти з'являються тенденції щодо зосередження управлінських функцій галузевими навчальними закладами в Міністерстві освіти і науки, яке, здійснюючи загальне керівництво навчальними закладами, не завжди враховує специфіку підготовки кадрів творчих професій.

3. Реорганізація діяльності вищих навчальних закладів, введення ступеневої освіти, ліквідація невеликих за контингентом студентів закладів освіти з метою створення великих ВНЗ не забезпечує ефективності виховання митця, творчої особистості.

4. Підготовка мистецьких кадрів у неспеціалізованих закладах освіти не дає можливості забезпечити їх достатній професійний рівень відповідно до вимог соціально-культурного середовища України.

5. Комерціалізація мистецької освіти створює додаткові труднощі в розв'язанні комплексної проблеми збереження і розвитку духовного потенціалу нації, забезпечення безперервної професійної підготовки.

Таким чином, пріоритетними напрямками розвитку системи мистецької освіти України слід визначити такі:

1. Збереження самостійності системи мистецької освіти – органічної ланки єдиної державної освітньої системи України під егідою Міністерства культури і мистецтв, що гарантує якісне кадрове забезпечення галузі культури, а також соціально-культурної сфери в цілому.

2. Удосконалення системних зв'язків навчальних закладів, які реалізують програми з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів мистецької галузі, з Міністерством культури, творчими колективами, дитячими школами мистецтв, які мають бути базами практики. Збереження за Міністерством культури функцій контролю за змістом навчання з мистецьких спеціальностей.

3. Формування механізму прогнозування, моніторингу й державного регулювання напрямів підготовки фахівців з мистецьких спеціальностей у відповідності до потреб громадян і ринку праці.

4. Організація системи управління ВНЗ, гнучко пов'язаної з регіональними, галузевими, міжрегіональними і міжгалузевими державними програмами.

5. Інтеграція підготовки фахівців різних рівнів освіти з одночасним збереженням якісної визначеності і практичної спрямованості підготовки фахівців [2, с. 15–16].

До подальших напрямів дослідження проблеми професійної підготовки фахівців культурно-мистецької галузі слід віднести розробку теоретико-методологічних засад, педагогічних технологій орієнтації студентів на мистецько-педагогічну діяльність, визначення педагогічних умов реалізації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців у галузі культури та мистецтва.

#### Література

1 **Корсак К.В.** Глобальні процеси і гуманітаризована освіта: західні та українські підходи // Вища освіта України у національному і глобальному контекстах: Зб. наук. пр. – Яготин, 2005. – С. 6–16. 2. **Волков С.М.** Система мистецької освіти в культурі України 90-х років ХХ століття: традиції, форми, перспективи: Автореф. ... дис. канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Нац. музична академія України ім. П.І. Чайковського. – К., 2003. 3. **Рибін С.В.** Проблема впровадження Болонської системи у навчальних закладах мистецького спрямування // Вісн. Харк. держ. академії дизайну та мистецтв. – 2005. – № 3. – С. 26–34. 4. **Новаторов В.Е.** Маркетинг личности и самореализация выпускника вуза культуры и искусств // Материалы конф., посвящ. 15-летию Омского филиала Алтайского института культуры и искусств «Подготовка кадров для учреждений культуры и искусства: проблемы, опыт, перспективы». – Омск, 1999. – С. 27–30.

**О. В. Скібіна**

## **СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ „ІДЕАЛ ПЕДАГОГА” В НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Теоретичний аналіз джерел переконливо доводить, що в сучасній системі вищої педагогічної освіти за останнє десятиріччя відбулися серйозні зміни. Нові характеристики освітнього процесу зумовлюють й нові вимоги до педагогів. У цій ситуації дуже важливо виробити кінцеві орієнтири освітньої діяльності, зробити аналіз сучасного ідеалу педагога, який додає освітньому процесу визначений зміст, одухотворяє, і, у кінцевому рахунку, підвищує його якість.

Для вирішення цієї проблеми є певні теоретичні передумови. У педагогічній науці накопичено багатий дослідницький матеріал щодо проблем педагога, особливостей його професійної діяльності (С. Вершловський, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Підласий та ін.). Теорія особистісно-професійного становлення вчителя та розвиток педагогічної культури широко досліджені в працях Є. Бондаревської, О. Глузмана, І. Зязюна, В. Ільїна, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, О. Пехоти та ін.

Орієнтація студентів на професію вчителя вимагає особливої уваги до поняття „ідеал педагога”. У філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі всебічного осмислення цього феномену не представлено. Питання соціокультурної місії педагога, аксіологічного, когнітивного й евристичного змісту його діяльності, співвідношення віри і наукового знання в професійній діяльності вчителя, політики й ідеології у вирішенні практичних педагогічних завдань, проблеми світоглядної орієнтації і ряд інших поки недостатньо розкриті в науково-педагогічній літературі.

Мета статті полягає у визначенні сутності та структури поняття „ідеал педагога” в наукових дослідженнях другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Під ідеалом педагога ми будемо розуміти складне когнітивне та емоційне утворення у свідомості людини, що відбиває в собі суб’єктивні уявлення про педагога як професіонала в його багатоаспектній природі (індивід, особистість, суб’єкт професійної діяльності). Це утворення має активний початок і виконує різноманітні функції в розвитку професіонала (мотиваційну, ціннісно-цільову, прогностичну, контрольну-коригувальну, регуляторну). Тобто ідеал педагога можна розглядати не тільки як суб’єктивне уявлення конкретної людини про педагога, але й як соціально-історичне явище, обумовлене світоглядними, соціальними ідеалами тієї чи іншої епохи.

Аналіз науково-дослідницького простору сучасної педагогіки та психології створює підґрунтя для визначення сутності і структури особистісно-професійного ідеалу вчителя. Історичний аналіз поняття „ідеал педагога”

дозволив уточнити і доповнити на структурно-змістовному рівні когнітивний і аксіологічний компоненти, поза рамками яких не існує жодне педагогічне явище. Як пізнавальна категорія „ідеал педагога” містить також у собі високий евристичний потенціал, що полягає в тому, що відзначена категорія „відображаючи суть реально існуючого явища, дає можливість не тільки описувати, оцінювати і пояснювати складний педагогічний феномен, але й прогнозувати зміну ролі, місця, функцій і місії педагога в освіті майбутнього” [6, с. 36].

Увага до питань професійної діяльності вчителя, обґрунтуванню його пріоритетних професійних і особистісних якостей, побудові бажаного образу вчителя в цілому актуалізується в радянській філософії, педагогічній і психологічній науці, починаючи з 60-х років ХХ століття. Особливо значущими слід визнати роботи Е. Ільєнкова та Е. Громова. Дослідженню ідеалу педагога як цілісного феномену або як аспекту становлення професійної педагогічної культури присвятили свої роботи В. Давидович, В. Ільїн, Л. Єрьоміна, І. Зязюн, І. Лельчицький, З. Равкін, М. Рудницька та ін.

Сучасні вчені аргументовано доводять, що ідеал педагога є відображенням об’єктивних змін, які відбуваються в суспільному житті, формується під безпосереднім впливом суспільно значущих соціокультурних цінностей. Можна стверджувати, що ідеал педагога значною мірою визначається ідеологією, світоглядом суспільства на конкретному етапі його розвитку. Кожна історична епоха має свій ідеал – ідеальний образ педагога, в якому час і середовище, дух епохи втілюють найбільш значимі риси.

Відмітна риса нової освітньої парадигми – спрямованість на значеннєві й ціннісні характеристики особистості вчителя, його духовно-моральні якості, які у даному випадку виступають як пріоритетні стосовно системи професійних знань. Постановка цих питань, насамперед, актуалізувала проблему гармонійного поєднання особистісних якостей і професійних здібностей як найважливішої атрибутивної характеристики ідеального педагога. Однак трактування пріоритетності особистісних і професійних складових ідеалу педагога було істотно відмінною.

У недавні часи в умовах монопартійної комуністично орієнтованої системи ідеал педагога сприймався як оптимальна мета виховання, зразок поведінки, цілком відповідний загальноприйнятим критеріям і нормам (за логікою „Кодексу будівничого комунізму”). У трактуванні цього поняття закріпився пріоритет загального, соціального над особистісно значимим.

Для періоду початку 60-х рр. – рубежу 90-х рр. властиві орієнтації на ідейну спрямованість педагога, його лідерські якості, вміння згуртувати колектив та ін. У цей час трактування ідеалу вчителя являло собою обґрунтування його образу як бажаного на державному і суспільному рівні, як фахівця та громадянина, який відповідає заданим критеріям професійно-педагогічної майстерності, як особистості, яка втілює в собі вищі особистісно-моральні якості й переконання. На цьому етапі помітний внесок у характерис-

тику образу вчителя вніс Ф. Гоноболін, який основну увагу приділив аналізу професійно обумовлених пріоритетних якостей особистості педагога. Він вважав, що першою й основною умовою успішної роботи педагога як учителя і вихователя є його ідейність. Одним з важливих критеріїв ідеалу вчителя Ф. Гоноболін визнавав наявність у нього вміння бачити й розуміти внутрішній стан своїх учнів, особливості їхнього особистісного розвитку в процесі навчання. Також не менш важливим з його погляду є така якість у діяльності вчителя, як любов. Учений підкреслював принциповий зміст особистісної і професійної готовності кожного вчителя до особливої „педагогічної” любові [2]. Така точка зору підтримувалася і відомим філософом Е. Ільєнковим, який розглядав педагогічну любов як уважне ставлення вчителя до індивідуальності дитини, стверджував, що лише на цій основі можна „навчити дитину (та й не тільки дитину) чому-небудь, у тому числі й здатності (умінню) самостійно мислити” [3].

Усі сучасні дослідники відзначають, що саме любов до дітей слід вважати найважливішою особистісною і професійною рисою ідеального вчителя, без чого неможлива ефективна педагогічна діяльність. В. Крутецький додає до цього схильність людини працювати і спілкуватися з дітьми.

Серед вимог, що висувалися до вчителя і мали характер провідних ознак його особистості і професійної спроможності, у цей час також розглядалася проблема педагогічної творчості. Творчість у діяльності вчителя Ф. Гоноболін вважав найважливішою умовою розвитку його педагогічних здібностей. Отже, однією з ознак бажаного образу вчителя вважалась наявність у нього готовності до самостійних і відповідальних професійних дій і вчинків.

Можна стверджувати, що від учителя, у рамках ідеального уявлення про нього, очікували прояви педагогічної творчості і професійної самостійності, вільні від схематичних конструкцій методичних вказівок і рекомендацій, що незмінно мали рецептурний характер, здійснювали нівелюючий вплив на формування педагогічних установок та вмінь.

Серйозним внеском у розвиток уявлень про провідні професійні якості вчителя слід вважати запропоновану Н. Кузьміною типологію основних компонентів педагогічної діяльності, що включає конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти. На думку автора, структурі діяльності вчителя відповідає структура його особистості, яка характеризується наявністю в неї педагогічних здібностей. Вони, на думку Н. Кузьміної, являють собою „індивідуальні стійкі властивості особистості, що полягають у специфічній чутливості до об’єкта, засобів, умов педагогічної праці й створенню продуктивних моделей формування шуканих якостей в особистості” [4]. Іншими словами, провідними професійними якостями вчителя визнавалися такі його уміння, як планування, проектування, організація і педагогічне спілкування.

У 70-х рр. ХХ століття на основі цілого комплексу дослідницьких методик провідними фахівцями в руслі розглянутої проблеми здійснювалися цілеспрямовані дії по складанню професіограми вчителя. В. Сластьонін, який



одним з перших запропонував професіограму вчителя, вважав, що це ідеальна модель майбутнього вчителя, яка містить суспільно-психологічні, особистісні й етико-педагогічні якості [7, с. 72]. У цілому, на думку В. Сластьоніна, звернення до проблеми моделювання бажаного образу вчителя характеризувалося переходом від існуючих у цей час підходів до його обґрунтування як особистості й професіонала, від рівня емпіричного опису до теоретичного пояснення.

У контексті досліджуваної проблеми важливим уявляється звернення до моральних підстав у діяльності вчителя. У роботах Н. Кузьміної неодноразово підкреслювалося, що ідеал педагога не може бути позбавлений морально-етичного змісту і при виробленні стратегії морального виховання у ВНЗ необхідно виходити з державних цілей, що висувуються перед вищою школою як педагогічною системою. У педагогічній діяльності, на думку В. - Кан-Каліка та М. Нікандрова, етичний аспект утілює в собі систему моральних установок особистості вчителя. Ідеальним учителем, на думку згаданих авторів, є вчитель, здатний підходити до дитини з урахуванням її особистісних особливостей і потреб, учитель, який відчуває межі, у яких можливе використання тих чи інших форм педагогічного впливу [5].

Період 1960-х – початок 90-х рр. ХХ ст. характеризується активізацією зусиль учених у галузі педагогіки і психології, спрямованих на теоретико-концептуальне обґрунтування бажаного образу вчителя. Пріоритетні підходи в ці роки до розуміння ідеалу вчителя зумовлювалися такими домінуючими компонентами його структури: професійні уміння й здібності; особистісні якості; суспільно-громадська позиція; творчий потенціал. Педагогічна творчість розглядалася як інтегративна характеристика відповідного застосування вчителем своїх професійних і особистісних можливостей як в освітній практиці, так і в процесі професійного й особистісного зростання. У цілому в цей час затверджується трактування ідеалу вчителя як професійно-особистісного феномена.

У другій половині 90-х рр. ХХ століття колишні ідеали і цінності починають зазнавати різкої критики і втрачають свій статус домінуючих орієнтацій у житті як людини, так і суспільства. У педагогічній науці та особливо в педагогічній практиці створюється відчуття вакууму, викликаного ціннісно-педагогічною невизначеністю, розмитістю цілей навчання і виховання. У зв'язку з цим з початку 90-х рр. активно починають розроблятися проблеми гуманізації освіти та педагогічної діяльності, її культурологічної спрямованості. Ієрархія ключових елементів ідеалу вчителя починає зумовлюватися тенденцією, що позначилася в цей час у напрямку пошуку ефективних умов трансформації „школи знання” у „школу мислення”, що затверджується концепцією діалогу культур.

З 90-х рр. і дотепер трактування індивідуально-професійного ідеалу сучасного вчителя починає розглядатися в безпосередньому взаємозв'язку з обґрунтуванням ідеалу освіти в цілому.

Пошук ідеалу освіти представляється конструктивним у рамках тієї чи

іншої педагогічної парадигми, що спирається на властиві їй базові цінності. У зв'язку з цим основна увага приділяється проблемі гуманістичної місії вчителя, культурологічної спрямованості його професійно-педагогічної діяльності. Умовами реалізації цієї місії визнаються індивідуальність учителя, його духовно-моральний стан, професійна творчість. Можна стверджувати, що в ці роки розкривалися і наповнювалися предметним змістом різні аспекти, що характеризують індивідуально-професійний ідеал учителя.

У сучасних дослідженнях трактування ідеалу освіти здійснюється в контексті гуманістичної парадигми, що є умовою реалізації пріоритетного сьогодні особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. У цьому руслі одним з провідних напрямків, що формує в сучасній вітчизняній педагогічній науці уявлення про ідеал вчителя, є співвідношення особистісного й професійного початку в його діяльності, утвердження аксіологічного підґрунтя вчительської праці.

У контексті гуманної педагогіки ідеальним уявляється вчитель, спрямований до пошуку освітніх технологій, що орієнтують учнів на розуміння сенсу та індивідуальної значущості навчально-пізнавальної діяльності. При такому індивідуально-професійному самовизначенні вчитель, як підкреслює Ш. Амонашвілі, перетворюється в „соціального архітектора” способу життя дитини, допомагає їй знайти свій шлях у світі, сповненому протиріч [1].

У якості важливої індивідуально-професійної характеристики, зв'язаної з природою педагогічної діяльності, відзначається стиль вчителя, що відбиває рівень його загальної та індивідуально-професійної культури. Дослідниками аналізуються принципи стилю нового педагогічного мислення, серед яких безсумнівний інтерес у руслі усвідомлення пріоритету гуманістичної традиції як підстави сучасного трактування ідеалу педагога викликають такі з них, як другодомінантність, діалогічність, рефлексивність, метафоричність.

В умовах модернізації освіти розширюються галузі професійно-педагогічної діяльності; актуалізуються такі функції педагога, як прогнозування, проектування й організація освітнього процесу і соціокультурного середовища; стають затребуваними комунікативні уміння педагога (уміння вести діалог, забезпечувати соціальне партнерство). При переході до інформаційного суспільства, що характеризується постійним зростанням обсягу знань, усе більш важливим для педагога стає уміння вести самостійну науково-дослідну роботу.

У дослідженнях учених експериментально доведено, що найважливіша роль у формуванні ціннісних уявлень про ідеал педагога в студентів належить етапу професійної освіти. Слід підкреслити, що ці уявлення можуть істотно змінюватися у процесі навчання у ВНЗ, тобто змінюється структура і зміст, удосконалюється механізм „конструювання” ідеальних уявлень про образ педагога, з'являються загальні принципи, згідно яких якості різних педагогів поєднуються в одному ідеальному образі.

Особливо значущими у формуванні ціннісних уявлень про ідеал педа-

гога виступають такі чинники: загальна соціокультурна ситуація в державі, зокрема престиж учительської професії, вплив засобів масової комунікації, шкільний досвід, психолого-педагогічні дисципліни, досвід взаємодії з вузівськими викладачами та ін.

Оскільки проблема формування ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів університету розглядається нами в контексті вивчення психолого-педагогічних дисциплін, то до перспективних напрямків подальшого дослідження слід віднести розробку педагогічних умов використання дидактичних і виховних можливостей психолого-педагогічних дисциплін у процесі формування ціннісних уявлень про ідеал педагога в студентів університету.

#### Література

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 2001.
2. Гоноволін Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965.
3. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – М., 1968.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
6. Лельчицкий И.Д. Идеал учителя как научное понятие: историко-педагогический аспект // Педагогика. – 2005. – №1.
7. Слостенин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы // Сов. педагогика. – 1973. – № 5. – С. 72 – 80.

УДК [377: 811.161.2] (091)

**О. М. Полтавська**

### **УКРАЇНОМОВНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Вища освіта в Україні пройшла складний і суперечливий еволюційний шлях. З історією розвитку вищої професійної освіти, безперечно, тісно пов'язаний процес становлення української мови.

Мета статті – визначити чинники, завдяки яким поширювалася професійна освіта, формувався україномовний компонент професійної освіти в Україні до 1917 року. Важливим напрямком дослідження постає з'ясування тих умов, що сприяли чи навпаки перешкоджали розвиткові національної мови, професійної освітньої справи вищої школи, встановлення еволюцію мови й освітньої справи у зв'язку зі змінами соціально-політичного життя українського народу.

До кінця XVI ст. в Європі функціонувало 63 університети. Більшість із них мала інтернаціональний характер, їх діяльність була відомою в Україні – через студентів-мандрівників, піснярів та ін. Чимало українців того часу навчалася в західноєвропейських університетах, саме вони потім стали засновниками вищих шкіл на Батьківщині. Усе це мало позитивне значення для зародження й становлення вищої освіти в Україні.

Освіченість Заходу проникає в Україну й набирає сили в братських школах XVI–XVII ст., а потім розквітає в стінах Києво-Могилянської, Острозької академій, де навчання не обмежувалося релігійними справами, а основним завданням було поширення освіти серед українського населення та захист православ'я перед католицтвом й одночасно захист української нації. При братствах засновувалися школи, друкарні, які ставали основними осередками розвитку національної культури. Особливо активну роботу проводили Віленське (1588), Берестейське (1591), Мінське (1592), Більське (1594), Могилівське (1597), Луцьке (1597), Київське (1615) братства. Щодо викладової мови, то перевагу віддавали латинській, польській мові. У 1765 р. з наказу Катерини II введено російську мову й згодом вона стає викладовою мовою. Німецьку і єврейську мову введено лише в 1738 р., а французьку в 1753 р.

Початком розвитку професійної освіти в Україні можна вважати відкриття фахових шкіл з 1882 року: сільськогосподарські (рільничі, садівничі, керамічні), залізничні, промислово-художні (вишивка, килими, посуд). Виникнення гірничої й гірничозаводської промисловості на півдні Росії знаходилося в тісному зв'язку із загальним промисловим розвитком країни, тому поява фахових шкіл при заводах було звичайним явищем. Так, наприклад, при Луганському чавуноливарному заводі Гірничого Департаменту вже в 1836 році існувала гірнична школа. Вихід Росії до узбережжя Чорного й Азовського моря вимагав налагодження виробництва зброї боєприпасів для фронту й південних фортець із металу місцевих руд на донецькому вугіллі [4, с. 1, 3].

Школи професійної освіти царської Росії підлягали різним відомствам, тому вони носили вузькоспеціалізований характер. Лише в 1883 році в складі Ученого комітету при Міністерстві народної освіти, створено спеціальний відділ у справі технічної і професійної освіти [13, с. 32].

Велику капіталістичну промисловість було створено в Катеринославській, Київській, Харківській і Херсонській губерніях. Унаслідок цього відбувалася швидка модернізація економічного та деякою мірою громадського життя. Отже, в останній третині XIX – на початку XX ст. мав місце бурхливий розвиток капіталістичних відносин. На думку відомого історика О.Субтельного малу активність українців у процесі урбанізації та модернізації в Україні допомагають пояснити політичні та соціально-економічні умови, що існували тут у XVIII–XIX ст. Оскільки міста були центрами інспекторської адміністрації, у них, як правило, переважали росіяни, їхня мова і культура. Водночас коріння українського населення або асимілювалося, або в деяких випадках витіснялося. На відміну від російських селян, яких поміщики заохочували до пошуків додаткової роботи й прибутків у місті, українських селян і надалі змушували працювати на землі, а це позбавляло опанувати ремесла. Тому коли розпочалися промисловий бум та урбанізація, українці виявилися неготовими взяти участь у них.

Під впливом політичних і соціально-економічних перетворень у суспільстві система вищої освіти зазнала суттєвих змін і в період кінця XIX – початку XX століття, це виявилось у формуванні низки принципово нових

тенденції її розвитку. Промисловий розвиток, зміни в суспільному устрої, модернізація юридичних установ, поява земств, викликали гостру потребу в освічених кадрах. Уряд реагував на це, засновуючи більше професійних і технічних шкіл. Навчання було переважно 4-річне. У середині 1890-х р. в Україні число студентів зросло з 1200 (у 1867 р.) до 4 тис. (на 1897 р.). Крім того, налічувалося близько 24 тис осіб., які мали ту чи іншу форму вищої освіти. Швидко зростала кількість таких фахівців як інженери, лікарі, юристи, учителі. Отже, починаючи з релігійних шкіл, створених братами, розвиток професійної освіти є невід’ємною частиною розвитку освіти та історії взагалі [16, с. 37–43].

Важливим етапом у розвитку освіти й культури в Україні було становлення університетів. Найстарішим в Україні є Львівський університет. Оскільки Львів, як і вся Галичина, був під владою Австрійської імперії, навчання велося німецькою, латинською мовами, а згодом – польською. Проте з роками в університеті почали перемагати українські тенденції. Зокрема, у 1873 р. при Львівському університеті було створено Наукове товариство імені Тараса Шевченка, виникнення й наукова діяльність якого дозволяє розглядати його фактично першою українською академією. Взагалі, відкриття Наукових товариств при університетах – значний внесок у розвиток професійної освіти.

17 січня 1805 р. розпочалася історія Харківського університету в складі чотирьох факультетів: словесного, етико-політичного, фізико-математичного й медичного. Це перший університет, створений на території України, що входила до складу Росії. Історико-педагогічний матеріал [6, с. 549] дозволяє проаналізувати склад професорів за їхнім походженням у перших роках існування університету (Таблиця 1).

*Таблиця 1*

**Професорсько-викладацький склад Харківського університету  
за національною ознакою**

Роки	Росіяни й українці	Чужинці	Разом
1880	17	7	24
1881	10	14	24
1812	12	16	28
1813	15	18	33
1814	16	16	32

Кількість студентів у 1820–1830-х рр. була мінлива [1, с. 856–857], про що свідчать такі дані:

у 1819 / 20 ак. р. – 201,	на кінець 1829 р. – 334,
у 1820/21 ак. р. – 195,	на кінець 1830 р. – 265,
у 1821/22 ак. р. – 195,	на кінець 1831 р. – 247,

на кінець 1825 р. – 346,      на кінець 1832 р. – 282,  
на кінець 1826 р. – 305,      на кінець 1833 р. – 244,  
на кінець 1827 р. – 260,      на кінець 1834 р. – 261,  
на кінець 1828 р. – 237,      на кінець 1835 р. – 263.

На 1 січня 1915 р. у Харківському університеті налічувалося 56 звичайних професорів, 2 – виконували обов’язки звичайного професора, 12 надзвичайних професорів, 21 виконували обов’язки надзвичайного професора, 63 – приват-доцентів, лектори, лаборанти, асистенти, прозектори та ординатори.

Відкриття Київського університету відбулося 15 липня 1834 р. Діяльність Київського університету в центрі України стала визначальним етапом у розвитку освіти, науки і культури країни, такою залишається й донині. Статистичні дані про кількість студентів Київського університету за окремі роки XIX ст. [2, с. XL–XLI] подано в таблиці 2.

*Таблиця 2*

**Кількість студентів Київського університету за окремі роки XIX ст**

Роки	Загальна кількість		Розподіл студентів за факультетами			
	Студентів	Вільних слухачів	Істор.-філол.	Фіз.-мат.	Правничий	Медичний
1834	62	-	13	14	35	-
1844	40	-	54	97	156	96
1854	74	-	42	64	109	531
864	48	124	41	121	193	124
1874	69	76	56	48	171	416
1883	17	49	162	253	304	990

У травні 1865 р. на базі Рішельєвського ліцею засновано Одеський університет, який називався Новоросійським університетом. При університеті існували різні наукові товариства. За перше 25-ліття існування Новоросійського університету, його закінчило всього 1924 студенти, які розподілялися за факультетами так: історико-філологічний – 276, фізично-математичний – 558, правовий – 1090.

На 1 січня 1915 р. в Одеському університеті було 72 професори та 52 приват-доценти; студентів налічувалося 1796, фундаментальна бібліотека мала 314 тисяч томів, а студентська – 24 тисячі томів. При університеті існували наукові товариства, які зробили вагомий внесок у розвиток навчального закладу [19, с. 774–776].

Динаміка зміни кількості студентів Новоросійського університету XIX століття [10] подано в таблиці 3.

## Кількість студентів Новоросійського університету в XIX ст.

Роки	Студентів	Вільних слухачів	Разом
на 01. 01. 1866	178	54	232
на 01. 01. 1870	413	42	455
на 01. 01. 1880	346	32	378
на 01. 01. 1887	588	34	622
на 01. 01. 1890	428	8	436
на 01. 01. 1897	581	-	581

У 1875 р. засновано Чернівецький університет, який був і залишається центром розвитку освіти й науки на Буковині. Із 70-х років XIX ст. до 1905 р. після розгрому українського руху на Наддніпрянщині, провідна роль в Україні від Східної України переходить до Галичини. Існування українських професійних шкіл у Галичині цілком завдячує українському громадянству, а саме, товариству „Просвіта” у Львові (яке за статутом 1868 р. носило переважно науковий характер), бо держава зовсім не піклувалася про їх організацію. Щодо професійної освіти – перед світовою війною було на Буковині чотири фахові українські школи: нижча сільськогосподарська школа в Кіцмані, кошикарська школа в Сторожиці, ткацька в Чернівцях і школа гуцульської різьби – у Вижниці. У 1911 році в промислових школах навчалися 153 українці [3, с. 178]. Щодо вищих шкіл на Буковині – до часу створення університету в Чернівцях була лише одна вища школа – богословський заклад (заснований у 1827 р.), де викладова мова була спочатку латинська й німецька, а потім також румунська. Богословський заклад існував аж до створення Чернівецького університету (1875 р.), а з його утворенням перейшов до складу університету як теологічний факультет, з німецькою і румунською викладовою мовою. Тільки після тривалої боротьби українці здобули в 1898 р. на теологічному факультеті дві українські кафедри: кафедру церковнослов'янської мови та кафедру гомілетики. На двох інших факультетах університету – філософському й правовому – викладова мова була німецька, лише на філософському факультеті була одна кафедра з українською викладовою мовою, а саме – кафедра української мови і літератури. Першим професором тієї кафедри був Гнат Онишкевич, а після нього С. Смаль-Стоцький. Крім того, у руках українців були на філософському факультеті ще дві кафедри з німецькою викладовою мовою, а саме кафедра славістики та кафедра історії Східної Європи.

Щодо професійних шкіл різних міністерств в Україні, то найбільше професійних шкіл мало Міністерство освіти (учительські інститути й семінарії), Міністерство земельних справ (сільськогосподарські школи), Міністерство фінансів (комерційні школи) та Міністерство торгівлі й промисловості (технічні й ремісничі школи).

Статут про промислові школи, затверджений 7 березня 1888 р., уста-

новив такі школи: 1) середні технічні школи з 4-річним курсом (туди могли вступати учні після закінчення 5 класів реальної школи, і отримували знання техніка); 2) нижні технічні школи 3-річним курсом (туди могли вступати діти після закінчення міської школи за статутом 31 травня 1872 р.); 3) ремісничі школи з 3-річним курсом (туди могли вступати діти після закінчення початкової школи).

1-й Всеросійський з'їзд діячів у справі технічної й професійної освіти відбувся на різдвяних святах 1889-1890 рр. у Петербурзі.

На початку XX ст. мережа професійних шкіл в Україні значно розширилася. Так, у 1915 р. на Україні були такі вищі професійні школи:

1. Жіночий медичний інститут у Харкові (р. 1910 відкрило його Харківське медичне товариство).

2. Жіночий медичний інститут у Києві.

3. Жіночий медичний інститут в Одесі.

4. Педагогічний фреблівський інститут в Києві.

5. Педагогічні фреблівські курси в Харкові з трирічним курсом.

6. Історично-філологічний інститут в Ніжині (1875).

7. Комерційний інститут у Києві (1908).

8. Комерційний інститут у Харкові.

9. Сільськогосподарський інститут у Харкові (переведено в 1915 р. з Нової Олександрії).

10. Політехнічний інститут у Києві (1898).

11. Жіночий політехнічний інститут в Харкові (приватний)

12. Технологічний інститут у Харкові (1885).

13. Гірничий інститут у Катеринославі (1889).

14. Ветеринарний інститут в Катеринославі (1899).

15. Ветеринарний інститут у Харкові.

16. Консерваторія в Києві (1913).

17. Консерваторія в Одесі (1913).

18. Духовна академія в Києві (як вища духовна школа від 5 вересня 1819 р. [14, с. 267].

Вищими професійними закладами XIX – початку XX ст. й було створено надійний фундамент для освіти, науки та культури в XX ст.

Революційний рух серед українських студентів позначився й у боротьбі за українську школу й культуру. Уже 16 жовтня 1905 р. студентські збори в Київському університеті ухвалили рішення заснування в університеті чотирьох кафедр (української мови, літератури, історії та права) з викладанням українською мовою за підписом 1400 осіб, яке було подано до професорської ради. На що ректор університету Н. Цитович заявив, що університет є „загальнодержавна інституція”, а тому не можна допустити читання лекцій іншою мовою, ніж російською [5, с. 20–22]. Студенти вирішили не відступати. Їх підтримали не тільки студенти інших міст, а й громадянство. Урешті-решт студенти домоглися деяких уступок: у Київському університеті з осені 1907 р. розпочав викладати професор Андрій Лобода з історії нової української



нської літератури та професор В. Перетц – практичні заняття з української літератури XIX століття. У Харківському університеті також з осені 1907 р. розпочато виклад з українознавства, з ініціативи професора Сумцова. Уже в 1906 р. він увійшов до історико-філологічного факультету того університету з доповідною запискою про бажаність відкриття в Харківському університеті необов'язкових курсів для університетських слухачів, без різниці факультетів, з таких українознавчих предметів: література і мова, історія, етнографія та історія права [16, с. 37–43]. Викладачами були: професор М. Сумцов (українська народна словесність), професор М. Халанський (історія української мови) та професор Д. Багалій (історія України). В Одеському університеті навесні 1907 р. приват-доцент О. Грушевський розпочав курс історії українською мовою.

Але незабаром Міністерство освіти заборонило всі ті виклади. Тому не дивно, що найменш розвиненими українською мовою є технічні науки, хоч не можна сказати, що в цій галузі нічого не робилося. Адже тривалий час у Чехословаччині існував Український технічно-господарський інститут у Подєбрадах, де, зокрема, викладав проф. Шовгенів, фахівець технічних наук, батько Олени Теліги. Таким чином, галузь технічних наук не є для української мови цілком неприступною новою ділянкою. І тут є вже певні основи, які вимагають лише свого розвитку й розбудови. Українська математична термінологія в Україні розвивається з 1897 р., коли в рамках Математично-природописнолікарської секції Наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові змогли опублікувати свої праці українські математики В. Левицький, М. Чайковський та інші. Що стосується сфери господарської (ділової, економічної, фінансової) діяльності і в правничій сфері, то слід зауважити, що в Західній Україні з кінця XIX століття інтенсивно розвивалися різноманітні інститути подібного спрямування, у 20–30-ті роки набував великого розмаху кооперативний рух, який обслуговувався як підприємцями-фінансистами, так і правниками-українцями.

Вища школа кінця XIX – початку XX століття знаходилася на перехресті багатьох культурно-історичних, соціально-економічних і суспільно-політичних процесів, які не могли не позначитися на її розвитку. Під впливом цих факторів у розвитку вищої освіти виявлялися певні тенденції, однією з яких було збагачення вищої школи новими ланками, а саме – появою вищих навчальних закладів нових форм і типів – громадських і приватних. Вони виконували функції, що залишалися нереалізованими державною системою вищої освіти, а саме – надавали можливість отримати вищу освіту соціальним групам, які мали станові, статеві та національні обмеження в цій галузі. Завдяки появі нового громадського й приватного сектора вищої школи було покинено з монополією держави в цій галузі, а це відкрило реальний шлях виходу освіти з кризи. Значення цього культурного феномена важко переоцінити. Громадські й приватні вищі навчальні заклади були досить різноманітними за змістом навчальної діяльності. У структурі цього сектора вищої школи виділяються такі групи вищих навчальних закладів: інженерні, педагогічні, медичні, комерційні інститути, навчальні заклади, що готували фахівців у галузі мистецтва.

Отже, головним капіталом історичного розвитку будь-якого народу є духовно-моральні цінності, які й лягають в основу формування культури. Короткий екскурс в історію розвитку освіти й культури в Україні свідчить, що кінець XVIII і все XIX ст. позначилися активним становленням і розвитком наукових й освітніх закладів вищого рівня, які стали центром розвитку мови, культури й науки в різних регіонах держави. Що стосується мови, то процес становлення української мови на Сході й Заході України – це невід’ємна частина історичного процесу. Аналіз цього періоду дозволить використати уроки минулого в сучасних умовах для врахування здобутого досвіду при подальшому формуванні національної системи професійної освіти.

Подальшого наукового дослідження вимагають питання визначення змісту, форм і методів культури професійного спілкування фахівців технічного профілю на підставі україномовного компонента змісту професійної освіти.

#### Література

1. **Багалеї Д.И.** Опыт истории Харьковского университета. – Харьков, 1904. – Т. 2. – С. 856 – 857.
2. **Владимирский-Буданов М.Ф.** История Императорского Киевского университета. – Киев, 1884. – Т.1. – С. XL–XLI.
3. **Галичина**, Буковина, Угорська Русь // Задруга. – М., 1915. – С.178.
4. **Государственный архив** Ворошиловградской области. – Ф. №1. – Оп. 1. – С. 1, 3.
5. **Дорошенко Д.** Україна в 1906 р. // Україна. Київ. – 1907. – № 1. – С. 20–22.
6. **Иконников В.** Русские университеты в связи с ходом общественного образования // Весникъ Европы. – 1876. – № 10. – С. 549.
7. **Кузьмінський А.І.** Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. – К., 2005.
8. **Левківський М.В., Микитюк О.М.** Історія педагогіки: Навч. посібник / За ред. М.В. Левківського. – Харків, 2002.
9. **Розсоха Л.** Миргородська старовина: Дослідження. Статті. Нариси. Розвідки. – Кобеляки, 2002.
10. **Маркевич А.В.** 25-и летіе Императорского Новороссійскаго университета // Записки Императорского Новороссійскаго университета. – Одеса, 1890. – С. 676–677, 126, 291.
11. **Курило О.** Уваги до сучасної української літературної мови: вступне слово // Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду: Документи і матеріали / Упоряд. Л. Масенко та ін. – К., 2005.
12. **Сборник** материалов по техническому и профессиональному образованию. – Петербург, 1895. – Вып. 1. – Ч 1. – С. 3-4.
13. **Сімович В.** Українське шкільництво на Буковині // Праці Українського Педагогічного Товариства в Празі. – Прага, 1932. – Т.1. – С.32.
14. **Сірополко С.** Історія освіти в Україні. – 2-ге вид. – Л., 2001.
15. **Субтельний О.** Україна: історія / Пер. з англ. Ю.І. Шевчука; Вст. ст. С. В. Кульчицького. – К., 1991.
16. **Сумцов Н.** Історія і етнографія Малороссії, какъ предметъ преподаванія въ Харьковскомъ университетѣ // Киевская Старина. – 1906. – № 5–6. – С. 37–43.
17. **Ткаченко О.Б.** Українська мова і мовне життя світу. – К., 2004.
18. **Удовицька Т.А.** Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX століття). Рукопис.
19. **Штрайх С.** Новороссійській университет // Новый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – Петербургъ, Т. 28. – С. 774–776.

**С. О. Шехавцова**

## **ПОЗНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВНЗ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

У сучасних умовах все більш чіткіше проявляється тенденція у вищій школі до збільшення залежності професійної компетентності фахівців від їхньої здібності до самореалізації та саморозвитку.

На сьогодні, більшість науковців (І. Зимня, А. Вербицький, В. Якунін, А. Рубанік, А. Годлевська, С. Савченко, А. Капська, А. Коломієць, О. Канапацький та ін.) спільні в думці, що позанавчальна діяльність є одним з ефективних засобів навчання у ВНЗ, що сприяє формуванню в майбутніх учителів здатності та потреби до самостійного придбання знань та вмінь, а також швидкого та адекватного входженню майбутніх фахівців до полікультурного середовища та міжкультурного простору поза межами нашої країни.

Але аналіз літератури та практичний досвід з цього питання дозволяють стверджувати, що існуюча система позанавчальної діяльності не в повному обсязі відповідає сучасним тенденціям реформування вищої освіти. Тому перед викладачами ВНЗ постає завдання не стільки передати знання студентам, скільки формувати в них постійну потребу до саморозвитку та самореалізації свої творчих потенціалів. Тому, актуальність вивчення позанавчальної діяльності студентів у ВНЗ є одним з основних завдань вищої освіти.

Мета статті полягає у визначенні позанавчальної діяльності як оригінального засобу самореалізації студентів у вищому навчальному закладі.

По суті, позанавчальна діяльність сприяє отриманню студентами суб'єктивного особистісного досвіду та можливості діяти незалежно від бажання та інтересів адміністрації, викладачів ВНЗ. Така діяльність ґрунтується, з одного боку, на захопленнях та інтересах студентів і, з іншого, на самореалізації та на саморозвиткові особистості.

Специфіка позанавчальної діяльності полягає в тому, що вона передбачає отримання студентами свого власного досвіду у реальних або створених іншомовних соціокультурних ситуаціях. Саме такі ситуації вимагають від студентів не простої інформативності про іншомовні соціокультурні особливості, традиції, норми поведінки чи етикету, а правильного сприйняття соціокультурних розбіжностей та вірного вирішення непорозумінь з представниками інших мов та культур.

Виділяючи позанавчальну діяльність у ВНЗ як оригінальний засіб особистісно-професійної самореалізації студентів, слід уточнити, які характерні особливості притаманні сучасній студентській молоді.

У педагогічних посібниках студентська молодь розглядається як „особлива соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої

освіти” [7]. Студентська молодь має характерні особливості, а саме: більш високий освітній рівень, соціальна активність, достатньо гармонічна взаємозалежність інтелектуальної та соціальної зрілості.

Учені (Л. Виготський, Д. Ельконін) вказують на те, що для студентів провідними видами діяльності є професійно-навчальна та науково-дослідницька, при цьому різко зростає роль самостійної діяльності. Позанавчальна діяльність надає студентам можливість самостійно діяти та створює ситуацію позаконтрольованості з боку викладачів.

Так, більшість психологів вважають, що студентській молоді притаманні порівняно високий освітній рівень, активне споживання культури, відносна економічна самостійність, розвиток пізнавальної мотивації, збільшена потреба у комунікації та соціальна активність. Психолого-педагогічна характеристика студентства містить дві тенденції, які визначають цей період: збільшений інтерес до своєї особистості, самопізнання і самовиховання та прагнення до розширення соціальних зв'язків, в тому числі й соціокультурних. У цьому ж контексті Д. Зіновієв, зазначив, що „соціальна та інтелектуальна зрілість передбачає не тільки вироблення системи поглядів на світ, а й на своє місце в ньому, розуміння себе носієм певних громадських цінностей, відповідно до цього, і соціально корисною особистістю. Саме тому в студентський період укріплюються якості... – цілеспрямованість, рішучість, стійкість, самостійність, ініціатива” [4].

У зв'язку із визначеними характерними особливостями студентства ми можемо говорити про ефективність використання ситуацій у реальному режимі, які сприяють формуванню полікультурної особистості, при загальному особистісно-професійному становленні студента у період навчання у ВНЗ.

Ситуації у режимі реальної міжкультурної комунікації, які пропонує позанавчальна діяльність, відрізняються тим, що передбачають використання не тільки когнітивного потенціалу студентів, а й особистісних умінь та застосування творчих, нестандартних прийомів при розв'язанні таких ситуацій. Студенти за таких умов змушені формувати соціокультурну компетентність незалежно від навчального процесу, при цьому самостійно намагатися актуалізувати знання, вміння та свій творчий потенціал для повноцінного міжкультурного спілкування.

У педагогіці існує думка, що „реальним культурним змістом освіта наповнюється тільки в умовах позабіологічного зв'язку у їх сумісної діяльності, тобто у суспільстві як соціально організованому просторі” [5]. Тобто освіта людини не тільки культурно, але й соціально зумовлена, тому що соціальність є характерною специфічною рисою людини. Так, освіта надає людині образ, який вміщує у собі загальні, особливі та індивідуальні характеристики.

Треба зазначити, що на рівні загальних характеристик у галузі освіти людина набуває універсальні якості, які не залежать від соціокультурного наповнення. Для нас важливий інший нюанс, який визначають науковці, пов'язаний із особливими характеристиками, які надає освіта та які пов'язані із соціокультурним змістом, тобто якості, що залежать від місця, часу,

етнонаціонального та соціокультурного середовища, в якому мешкає людина. Це залежить від „типу культури та суспільства, в якому людина мешкає та навчається” [Там само].

По суті, йдеться про соціокультурну спрямованість освіти взагалі, що надає можливість людині отримати певні якості, які дозволяють їй успішно реалізувати типові соціальні та культурні форми поведінки у конкретних ситуаціях суспільного життя. На рівні індивідуальних якостей, які людина розвиває у навчально-виховному процесі, ці якості невідривно пов'язані з реалізацією специфічних якостей кожної людини, а саме із її самоідентифікацією, самовизначенням, самореалізацією. У кінцевому результаті, „реалізуючи себе, людина приймає той образ, який задається соціокультурним контекстом його життя” [Там само].

Кожна культура та кожний соціум несуть у собі свої образи та зразки поведінки, які зумовлені соціокультурними рамками. Тому позанавчальна діяльність надає можливість студентам самостійно створити наблизені до іншомовного соціокультурного середовища умови, при цьому така діяльність не обмежує студентів у вільному часі та у використанні різних видів діяльності для отримання власного досвіду.

Організація позанавчальних соціокультурних ситуацій у режимі реального спілкування передбачає проведення різного роду заходів та зустрічей із представниками інших мов та культур. Неважко помітити, що такі зустрічі та заходи сприяють виникненню інтересу та зацікавленості в студентів до соціокультурних відмінностей інших народів. Ідея використання таких ситуацій була висловлена у рамках особистісно орієнтованого підходу В. Серіковим та В. Болотовим як „особистісно-орієнтовані ситуації”, які передбачають виконання різних соціальних ролей у реально створених умовах, тобто на практиці. Автори вважають, що „навчити поведінці у подібних ситуаціях неможливо” [1, с. 10]. Цінність таких ситуацій полягає в отриманні студентами особистісного досвіду у процесі іншомовної соціокультурної діяльності.

Ця думка звучить у педагогіці і у межах компетентнісного підходу. На думку Б. Ельконіна, потрібно створювати та заздалегідь задавати „ситуації включення” [10], сутність яких аналогічна сутності „особистісно орієнтованих ситуацій”, тобто такі ситуації потребують від студентів проектування власних дій, а від самої ситуацій відтворення об'єктів іншомовної соціокультурної дійсності. Адже, відтворення реальної іншомовної соціокультурної дійсності досить складне завдання для процесу навчання. Зрозуміло, що „резервним помічником” процесу навчання є позанавчальна діяльність студентів, яка передбачає необмеженість часу (вільний час студентів), міста (територія університету та територія поза межами університету), при цьому використання об'єктивних можливостей студентів.

Аналогічна ідея була висловлена і в межах лінгводидактичного напрямку вивчення іноземних мов. Так, у контексті міжкультурної комунікації Н. Гальскова стверджує: „Процес надбання учнями особистісного досвіду спілкування із чужою лінгвокультурою потребує створення ситуацій практичного

використання мови як інструменту міжкультурного пізнання та взаємодії” [3, с. 7]. У цьому випадку науковець пропонує розширення меж навчального процесу, тобто вона не пропонує збільшення обсягу годин для вивчення іноземної мови, а „пошук виходу поза межі класної кімнати”. Зрозуміло, що позанавчальна діяльність у порівнянні із навчальним процесом надає більшу варіативність та простір для всіх видів діяльності студентів та учнів. Важливо, що позанавчальна діяльність передбачає, на відміну від навчального процесу, організацію сумісних міжнародних проектів, міжкультурного обміну, спілкування.

У зв’язку із викладеним Н. Гальскова пропонує змінити підготовку майбутніх вчителів іноземних мов, тобто вони повинні оволодіти методикою: а) організації міжкультурного обміну як складової частини навчально-виховного процесу і позанавчальної роботи в тому числі; б) реалізації міжкультурних проектів різного рівня та характеру; в) використання з зазначеною метою усіх можливостей для міжкультурної взаємодії; г) виявлення у кожного мотивації до вивчення лінгвокультури та пошук виходу на реальне спілкування [3, с. 8]. По суті, оволодіння всіма вищезазначеними методиками має відбуватися у позанавчальній діяльності, тому що у процесі навчання не вистачає часу на таку громіздку роботу як проведення міжкультурного обміну, організацію міжкультурних проектів та ін.

Ситуації у реальному режимі вимагають від студентів не знання конкретних правил поведінки, готового алгоритму дій і простого відтворення такої поведінки із представниками іншої мови та культури, а здатності правильно дати оцінку ситуації, спроектувати свої дії та поведінку стосовно певної ситуації, для подальшого взаємопорозуміння із співбесідником, при цьому використовуючи соціокультурний особистісний досвід.

У нашому випадку мова йде про такі ситуації, які відтворюють соціокультурний контекст іншомовної країни. Так, майбутні вчителі повинні бути готовими до міжкультурного спілкування із представниками інших країн, до вибору відповідного стилю соціокультурної поведінки та бути здатним до підтримання діалогу, при цьому вміти використовувати та знаходити нестандартні рішення у незнайомих соціокультурних ситуаціях. Використання та реалізація таких ситуацій у позанавчальній діяльності студентів буде визначати рівень їхньої соціокультурної компетентності та рівень їхньої адаптації у іншомовному середовищі.

Зрозуміло, позанавчальна діяльність, порівняно з навчальним процесом, є необмеженим у часі інструментом розуміння світової та національної культури, соціальних субкультур, різних соціальних середовищ та народів, тобто розуміння їх ціннісних орієнтирів, поведінки, стилю життя.

Сказане дозволяє стверджувати, що позанавчальна діяльність для студентів є провідним засобом для їхньої самоактуалізації та самореалізації. Така діяльність є першим кроком до самостійного отримання досвіду, тобто перша життєва спроба самореалізації у міжкультурному спілкуванні з метою вдосконалити свою соціокультурну компетентність.

У цьому розумінні актуально навести думку І. Шендрика, який зазначив, що „уявлення про особистість, здатну до самореалізації (самоактуалізації), були введені у науковий обіг у гуманістичній психології, що зумовило загострення специфічних соціокультурних проблем людського існування” [9, с. 40].

Але, з позицій педагогічної науки, учені (Д. Леонтьєв, А. Маслоу, Б. Гершунський, І. Шендрік та ін.) вважають, що самореалізація особистості можлива лише за наступних умов, якщо людина:

— усвідомлює та глибоко вірить у життєву мету, впевнена у своїй індивідуальній та неповторній значущості;

— розуміє свої здібності, інтереси, життєві переваги та мотиви поведінки та користується ними у різних життєвих ситуаціях; відчуває себе частиною природи, людського співтовариства, має здібності до дружньої взаємодії із іншими людьми незалежно від їхнього індивідуального та колективного світосприйняття, ментальних особливостей;

— володіє знаннями, вміннями, навичками та творчими здібностями, які дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе у професійній діяльності та різних суспільних стосунках;

— має здібності до цілеспрямованих та ефективних вольових зусиль, що необхідні для повної самореалізації протягом усього життя [9, с. 40].

Педагогічна концепція самореалізації особистості ґрунтується на вірі в здатності людини до саморозкриття, у можливість людини визначити в самій собі унікальні здібності та у самостійному знаходженні засобів особистісного розвитку та росту.

Як зазначають науковці, педагогічний аспект проблеми самореалізації особистості передбачає розробку засобів та умов, які б стимулювали процеси самопізнання та проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності [Там само].

Такою педагогічною умовою для саморозкриття та проектування реальних ситуацій міжкультурного спілкування є позанавчальна діяльність студентів. У руслі сказаного особливо значущим постає загальна мета позанавчальної діяльності, яка передбачає формування інтелектуально розвиненої особистості, яка здатна до ефективної адаптації у різних складних соціальних та культурних умовах, яка здатна не тільки розкрити, а й реалізувати свій особистісний потенціал. На нашу думку, саме в процесі позанавчальної діяльності можливо підготувати особистість, яка здібна до самопізнання, до самовиховання, до самовдосконалення та до соціокультурного самовизначення у полікультурному світі.

Нам є близькою позиція російського педагога І. Вінтіна, який вважає, що організація позанавчальної діяльності у вищому навчальному закладі спрямована на те, щоб кожен студент відчував себе співпричетним до подій у світі, у країні, у рідному університеті [2, с. 59]. Тобто, студенти повинні відчувати свою особистісну відповідальність за результати колективно-творчої роботи, вони мають відчувати відповідальність за свою поведінку, як пред-

ставників української нації і бути відповідальними за честь нашої держави на міжнародному рівні, проявляючи поважне ставлення до представників інших народів.

Винятково важливим для розкриття сутності позанавчальної діяльності є те, що позанавчальна діяльність студентів є важливою частиною виховної системи навчального закладу, яка направлена на забезпечення взаємодії між вузівським та соціальним середовищами.

Треба зазначити, що сучасні підходи до проблеми виховання студентів все більш передбачають перехід до самовиховання, самореалізації молоддю своїх особистісних якостей та здібностей. Відзначимо, що суттєво важливою якістю студентів, на сьогодні, дослідники та науковці вважають прагнення до самореалізації.

У загальнонауковому розумінні „самореалізація” це виявлення та розвиток індивідом особистісних здібностей в усіх галузях діяльності.

На думку І. Шендрика, „особистість, яка самореалізується, – це людина, яка здібна самостійно визначити напрямок свого розвитку, але при цьому не завжди чітко уявляє кінцеві результати, тоді це словосполучення виглядає достатньо суперечливим” [9, с. 36]. І все ж таки, треба шукати шляхи вирішення цього протиріччя між прагненням особистості до життєвого та професійного самовизначення та характером проектування навчально-виховного процесу.

Аналізуючи взаємозв’язок особистісного та професійного Л. Мітіна відзначає, що вони невідривні, тобто в основі і того, й іншого лежить принцип саморозвитку, який визначає здатність особистості перетворювати свою життєдіяльність у предмет практичного перетворення, який веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [6, с. 28].

У контексті проблематики самореалізації студентів цікаво звучить думка С. Савченка, який не без підстав вважає, що „саморозвиток особистості передбачає її максимальну самореалізацію у системі різних видів діяльності. ... Самореалізація відображає міру виявлення студентом своїх індивідуальних професійних, інтелектуальних, творчих та інших можливостей” [8, с. 354]. Автор підкреслює досить важливий нюанс, який стає вирішальним для нашого дослідження, а саме, те, що самореалізація студентів неможлива поза межами суспільства. У зв’язку із чим, формування іншомовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов ускладнено з причини відсутності іншомовного середовища, де б майбутні фахівці мали можливість отримувати особистісний соціокультурний досвід поза межами університету. У нашому випадку таку можливість передбачає позанавчальна діяльність, яка пропонує цілу систему різних видів діяльності, залежно від прихильностей та інтересів студентів, надає можливість створити штучно іншомовне соціокультурне середовище.

На нашу думку головні чинники, що створюють основу для самореалізації особистісного потенціалу студентів є, по-перше, використання різних форм та видів позанавчальної діяльності, тобто позанавчальна діяльність може



бути реалізована завдяки створенню різних клубів, гуртків та студій; по-друге, виховна позанавчальна діяльність передбачає реалізацію практичного та особистісно орієнтовного змісту виховання. При цьому вона створює оптимальні умови для реалізації професійних якостей студентів, для орієнтації в соціокультурних ситуаціях, та у свободі вибору кожним студентом різних видів діяльності, форм її втілення, характеру партнерських відносин у колективі. По-третє, важливим є створення у ВНЗ моделі позанавчальної діяльності студентів, яка б урахувала особливості студентського колективу, його інтереси та прихильності, співтворчості студентів та викладачів, яка забезпечить єдність навчальної та позанавчальної діяльності студентів. По-четверте, результативними мають бути ті моделі позанавчальної діяльності, які передбачають перехід від простого проведення багаторазових заходів до спланованої системи взаємопов'язаної роботи студентів у позанавчальній діяльності університету, від розважальних форм на інноваційно інтерактивні форми, які передбачають та вимагають від студентів прояву життєво важливої соціальної ініціативи та ділового підходу до проблемних ситуацій, що сприяють активізації соціальної та соціокультурної діяльності студентів у штучно створених умовах. По-п'яте, створення системи позанавчальної діяльності має відповідати особливостям та традиціям ВНЗ, характеру соціокультурного середовища, у якому живуть студенти, а також загального гуманістичного напрямку навчально-вихованого процесу у ВНЗ.

Неможливо не погодитися із тим, що позанавчальна діяльність є частиною виховного процесу у ВНЗ, тому не треба порушувати цілісність навчально-виховного процесу та позанавчального процесу у загальному освітньому контексті. Отже, у процесі виховання та у позанавчальній діяльності вирішальним фактором є їх єдність у постанові цілі та завдань, у цілісності та взаємодоповненні цих двох процесів. Адже, якщо завдання та цілі виховання можуть бути реалізовані і в процесі навчання, і в процесі позанавчальної діяльності, то позанавчальна діяльність, головним чином, спрямована на вирішення виховних завдань у позанавчальний час та передбачає такі види та форми діяльності, які не пов'язані із процесом навчання та ґрунтуються на захопленнях та інтересах студентів. Сама позанавчальна діяльність передбачає вільний вибір студентів, натомість навчальний процес такого вибору не надає.

Важливим компонентом гуманістичної системи освіти повинні бути умови, що забезпечують повноцінність та самодостатність кожної особистості, що базуються на особистісно орієнтованому підході до організації позанавчальної виховної діяльності студентів.

Проведений нами аналіз особливостей позанавчальної діяльності у ВНЗ дозволяє визначити основні принципи, що покладені в основу функціонування такої системи:

- цілеспрямованість позанавчальної діяльності у ВНЗ;
- послідовність та систематичність проведення не тільки різного роду заходів, а й систематична робота клубів, гуртків, студій та ін., які б були на-

правлені не на одноразове проведення тієї чи іншої роботи, а на створення довгострокових програм;

— опора на позитивні моделі поведінки студентів, які б відповідали соціальним та культурним нормам нашого суспільства та в інших країнах, тобто у полікультурному світі, при цьому формування такої поведінки повинно формуватися безпосередньо у студентському середовищі;

— зв'язок позанавчальної діяльності та навчального процесу, унаслідок чого в студентів виникає можливість самореалізуватися у позанавчальній діяльності, якщо з різних причин вони не реалізували свій потенціал у навчальному процесі, коли безпосередньо їх контролює та оцінює викладач;

— створення особистісного контакту із викладачами, керівниками творчих колективів, які курирують та допомагають студентам у роботі різного роду клубів, студій, гуртків.

Таким чином, з позицій особистісно орієнтованого підходу та гуманістичної освіти однією із провідних завдань сучасного періоду організації позанавчальної виховної діяльності університетів є створення умов для всебічно розвиненої творчої особистості, формування полікультурної особистості, а також залучення студентів до національно-культурних традицій та цінностей нашої країни та національно-культурної самоідентифікації у полікультурному світі.

У якості найбільш перспективних напрямків подальшої розробки визначеної проблеми, відзначимо важливість створення організаційно-функціональної моделі позанавчальної діяльності студентів у ВНЗ.

#### Література

**1. Болотов В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14. **2. Винтин И.А.** Организация воспитательной работы в вузе во внеучебное время // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 58 – 64. **3. Гальскова Н.Д.** Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в шк. – 2004. – №1. – С. 3 – 8. **4. Зиновьев Д.В.** Социально-психологический портрет студента в контексте толерантности // <http://res.krasu.ru/paradigma/1/6.htm> **5. Корнетов Г.Б.** Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебн. пособие для студ. пед. спец. и слушателей системы повышения квалификации работников образования. // <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage> **6. Митина Л.М.** Психология развития конкурентоспособной личности. – М., 2002. **7. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И.** Психология и педагогика. – М., 2002 // <http://www.iu.ru/biblio/archive/psihologija> **8. Савченко С.В.** Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства: Монография. – Луганск, 2003. **9. Шендрик И.Г.** Самореализация личности в контексте проектирования образования // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 36 – 42. **10. Эльконин Б.Д.** Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

**Ю. В. Холмакова**

## **ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСОБІВ**

Гра, разом із працею і навчанням, є одним із головних видів діяльності людини, феноменом нашого існування. Тому ігрові технології в освіті й психології посідають надзвичайно важливе місце. У педагогіці вони є невід'ємною складовою розвиваючого навчання, яке ґрунтується на розвитку активності, ініціативи і самостійності учнів. Кажучи про роль ігор, відомий педагог і психолог М. Махмутов відзначав, що значення цієї технології полягає в розвитку пізнавальної, соціальної і професійної активності учнів.

Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на необхідність особистості у самовираженні, самовизначенні, самоствердженні, самореалізації. Феноменом гри займалися і займаються багато педагогів і психологів, наприклад, Д. Узнадзе, який розглядає гру як форму психогенної поведінки, Г. Селевко, який розглядає ігрові технології у більш широкому плані, приділяючи більше уваги їх місцю в системі сучасних педагогічних засобів, П. Горностай, Л. Березовська, Л. Волкова, О. Чепка та ін.

І хоча на сьогодні ігровим технологіям у вітчизняній педагогіці приділяється все більше уваги, все-таки можна зазначити, що акцент робиться переважно на позиціюванні їх як позааудиторних форм роботи. Але на наш погляд, роль ігрових технологій в системі сучасних педагогічних засобів значно ширша.

Мета статті полягає у визначенні ролі ігрових технологій у системі сучасних педагогічних засобів.

У загальному вигляді процес навчання є процес управління, на увазі мається вплив на педагогічну систему, організацію знань. Для успішного його здійснення в педагогічній науці розробляються моделі, сприяючі оптимальному управлінню в педагогічних системах. До них відносяться спеціальні методи (методики) і технології навчання.

Технологія являє собою науково і практично обґрунтовану систему діяльності, що використовується людиною з метою зміни навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей [4, с. 4].

На сьогодні є декілька позицій у вживанні терміну „педагогічна технологія”: 1) педагогічні технології як розробка і застосування засобів, інструментарію, апаратури, учбового обладнання у навчальному процесі (Б. Ліхачов, С. Смірнов, Р. де Кіфер, М. Мейер); 2) педагогічна технологія як процес комунікації або спосіб виконання педагогічної задачі (наприклад, В. Безпалько пропонує наступне визначення поняття педагогічної технології: „педагогічна технологія – це систематичне втілення на практиці наперед спроектованого навчально-виховного процесу”); 3) педагогічна технологія як широка

галузь знання, що займається конструюванням оптимальних навчальних систем і спирається на дані соціальних, управлінських і природознавчих наук (П. Підкасистий, В. Гузеєв, Д. Елі та ін.); 4) багатоаспектний підхід, що пропонує розглядати декілька значень педагогічної технології одночасно (М. Кларін, П. Мітчел, Д. Фін, Г. Селевко та ін.).

На наш погляд, найбільш оптимальне визначення терміну „педагогічна (освітня) технологія” запропонував Г. Селевко. Педагогічна технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковому ґрунті, запрограмована в часі та просторі і приводить до запланованих результатів [4, с. 5].

На сьогодні існує безліч педагогічних технологій, що різняться за цілями, завданнями, структурою: за рівнем і характером застосування (мікро-, макротехнології та ін.), за філософським ґрунтом (діалектичні, прагматичні, релігійні та ін.), за методологічним підходом (системні, комплексні, ситуативні, особистісно орієнтовані та ін.), за провідним фактором розвитку (біогенні, психогенні та ін.), за зорієнтованістю на особистісні сфери й ключові компетенції індивіда, за характером змісту і структурою (гуманітарні, загальнокультурні та ін.), за типом соціально-педагогічної діяльності (підтримки, соціалізації, адаптації та ін.), за типом управління навчально-виховним процесом (класичні, комп’ютерні, індивідуальні та ін.), за домінуючими методами навчання (активні, пасивні, проблемні, евристичні та ін.), за організаційною формою (класно-урочні, альтернативні та ін.).

Ігрові технології посідають важливе місце серед сучасних психолого-педагогічних технологій навчання. Як метод вони набули популярності в 70-і роки ХХ століття. Сьогодні, залежно від сфери застосування, існують різні модифікації навчальних ігор. Так, при підготовці офіцерів застосовуються військові ігри, для акторів існують сюжетно-рольові ігри, для бізнесменів і керівників – спеціальні тренінги.

Рольові ігри – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та освоєння суспільного досвіду, в якому формується і вдосконалюється керування поведінкою [5, с. 40].

П. Горностай розглядає ігрові технології з точки зору драматургічної моделі соціуму [1, с. 38], яка спирається на дві ключові категорії – “роль” і “дія”. Роль – це не лише соціальна норма щодо виконання певних функцій, не лише соціальна позиція і статус. Роль – це особистісний модус, здатний вмістити практично всі виміри особистісного. Дія є дуже ємною категорією, вона вміщує не лише категорії “діяльність” і “поведінка”, а й такі важливі поняття, як особистісне рішення, особистісний вибір і вчинок, на яких будуються провідні вітчизняні психологічні теорії. Категорія дії об’єднує групу практичних методів, що отримала узагальнену назву “методи дії”. Короткий аналіз методів дії слід почати з рольової гри, що фактично виступає їх основою. Рольова гра – це модель самого життя, вона містить потенціал, який ще не до кінці з’ясовано психологічною наукою і, на нашу думку, має дуже великі перспективи для практичної реалізації в надзвичайно широкому

спектрі галузей. Рольова гра та побудований на ній рольовий тренінг полягає в рольовому моделюванні дійсності, тобто відтворення реальних ситуацій за допомогою ролей, що відповідають соціальним позиціям учасників. Роль передбачає не лише соціальні експектації (тобто сукупність норм щодо її виконання, правил поведінки тощо), а й певний типаж, характер, образ, імідж, іншими словами, певне людське обличчя. Рольова взаємодія повинна здійснюватись відповідно до соціальних експектацій і нормативів, з одного боку, і згідно з психологічним типом – з іншого.

П. Горностає також виділяє психодраму, соціограму та аналіз практичних ситуацій (*case study*) як підвиди рольової гри.

Психодрама – це інтегральний метод, що включає в себе як основу рольову гру, але нею не обмежується. Важливими елементами психодрами є велика група технік, серед яких, на думку П. Горностає, найважливішими є „дублювання”, „обмін ролями”, „дзеркало”, в результаті використання яких можна подивитися на ситуацію з різних точок зору, сприйняти позицію іншого, зрозуміти неусвідомлені чинники поведінки тощо. Ще однією особливістю психодрами є те, що в психодраматичній грі повинний бути протагоніст (головний герой), який пропонує для постановки свою життєву ситуацію.

Соціодраму часто розглядають як одну з форм психодрами, хоча інколи вважають самостійним методом дії. Вона дуже схожа на психодраму, відрізняючись тим, що в ній розглядається тема, яка є спільною для групи, і протагоністом в соціодрамі виступає вся група. Соціодрама є дуже корисною, якщо необхідно подолати негативні тенденції групової динаміки, міжгрупове чи внутрішньогрупове протистояння, ворожі стереотипи, упереджувальне ставлення до точки зору інших. Соціодрама може стати хорошим інтерактивним доповненням до методу групової дискусії. Як суспільно-політична гра, соціодрама, на відміну від психодрами, що переважно орієнтована на особистість та її глибинні проблеми, за своїм означенням орієнтована на соціальні групи і групові проблеми. Метод соціодрами широко використовувався в 60-і роки ХХ ст. у США для подолання суспільної напруженості, викликані такими чинниками, як расистський екстремізм та расові заворушення, війна у В'єтнамі, різні суспільні прояви політичної та економічної кризи. Соціодраматичний метод може бути плідно застосований в роботі з численними чинниками соціальної напруженості (класовими, міжетнічними, міжконфесійними тощо), яких дуже багато в сучасному українському суспільстві.

Аналіз практичних ситуацій (*case study*) – це один з улюблених жанрів будь-якого виду активного навчання. Впровадження методів дії в тренінг та інші форми навчання та в освіту в цілому дозволяє розв'язувати практичні ситуації на зовсім іншому рівні – в інтерактивному режимі рольової гри, що дає змогу знаходити такі ресурсні знахідки, яких не може дати ніяке вербальне обговорення, яке абсолютно переважає в сучасних педагогічних технологіях.

Серед численних суспільних проблем, які можна вирішувати за допомогою ігрових технологій, можна виділити як першочергові для сучасної

суспільної практики та освіти такі: а) гендерні проблеми (гендерна стратифікація, гендерно-рольові конфлікти тощо); б) проблеми різних соціальних меншин (наприклад, сексуальних); в) кроскультурні проблеми (міжнаціональні, міжетнічні, міжконфесійні тощо), що включає також і політичне самовизначення; г) соціальне самовизначення (соціальна та професійна адаптація, безробіття тощо); ґ) особистісне зростання та розвиток творчого потенціалу [1, с. 44–46].

Ігри у педагогічному процесі виконують три основних функції: 1) інструментальна: формування певних навичок і вмінь; 2) гностична: формування знань та розвиток мислення учнів; 3) соціально-психологічна: розвиток комунікативних навичок.

Кожній функції відповідає певний тип гри: інструментальна функція може виражатися в рольових вправах, гностична – у дидактичних, а остання – безпосередньо в іграх [7, с. 1].

Для підвищення ефективності гри її технологія повинна відповідати певним вимогам:

- гра повинна відповідати цілям навчання;
- імітаційно-рольова гра повинна зачіпати практичну педагогічну (психологічну) ситуацію;
- необхідна певна психологічна підготовка учасників, яка б відповідала змісту гри;
- можливість використання творчих елементів у грі;
- викладач (або психолог) повинен виступати не тільки в ролі керівника, але більше коректора і консультанта.

Будь-яка гра складається з декількох етапів:

1. Створення ігрової атмосфери, що передбачає визначення змісту й основного завдання гри, здійснення психолого-педагогічної підготовки її учасників.

2. Організація ігрового процесу, що включає інструктаж – роз'яснення правил і умов гри учасникам і розподіл ролей.

3. Проведення гри, у результаті якої має бути вирішене поставлене раніше завдання.

4. Підбиття підсумків. Аналіз ходу і результатів гри як самими учасниками, так і експертами (психологом, педагогом).

Слід зазначити, що в процесі гри використовується не тільки ігровий метод, а групова і індивідуальна робота, спільне обговорення, може проводитись тестування та ін. Інакше кажучи, гра органічно поєднує й дозволяє використовувати різні методи – анкетування, соціометрії, „мозкового штурму” та ін.

Разом з цим у педагогіці ігровий метод має деяку специфіку. У процесі навчання гра часто використовується як допоміжний елемент доповнення до теоретичного матеріалу і не може виступати як основний метод навчання.

Виходячи з методів, цілей і особливостей ігрових технологій можна виділити наступні їх різновиди [7, с. 2]:

- *Імітаційні ігри* використовуються в професійному навчанні при формуванні певних виробничих навичок.

- *Сюжетно-рольові*. За основу зазвичай береться конкретна ситуація – життєва, ділова або інша. Гра в цьому випадку нагадує театральну постановку, де кожен учасник виконує (грає) певну роль. Це ігри творчі, сюжет яких є формою інтелектуальної діяльності, тому в даному випадку велике значення має підготовка учасників і розробка сценарію ігри.

- *Інноваційні ігри*. Їх основна відмінність від інших видів полягає в їх рухомій структурі і проведенні самої гри в декількох навчально-розвивальних просторах, наприклад, з використанням комп'ютерних програм. Інноваційні ігри спрямовані на отримання якісно іншого знання з використанням новітніх педагогічних та інформаційних технологій.

Якщо вищеперелічені види ігор розрізнялися за технологією, то принцип класифікації наступних – це мета, безпосередньо призначення гри, що полягає у формуванні певних навичок управління конкретною ситуацією:

- *Організаційно-діяльнісні*, в яких акцент робиться на діагностиці ігрової ситуації й обґрунтуванні вибору варіантів вирішення проблеми. З точки зору методів найбільша увага приділяється діалогу, спілкуванню учасників й іншим формам групової роботи.

- *Ділові тренінги*.

Необхідно відмітити, що форми навчальних ігор можуть поєднуватися і взаємодоповнювати одна одну, наприклад, це може бути рольова ділова гра, інноваційно-мотиваційна і т.д. Яскравим прикладом сфери застосування такого виду ігор є навчання іноземних мов. У цьому випадку в іграх поєднуються різноманітні методи, спрямовані на вдосконалення навичок володіння мовою.

Таким чином, ігрові технології виступають дієвими технологіями, що знаходять застосування як і в навчанні, так і в багатьох інших галузях діяльності. У педагогіці вони сприяють активізації навчального процесу, пробудженню творчого початку учнів. При підготовці фахівців психологічні тренінги з використанням ігрових технологій дозволяють знайти вирішення проблем, з якими можна зіткнутися в реальному житті, а також створюють відкриту атмосферу спілкування. Пробуджуючи увагу та емоції, ігрові технології навчання активізують пізнавальні та творчі здібності, викликають захопленість діяльністю, активізують вольові зусилля для досягнення творчої мети.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у більш детальному розгляді специфіки використання ігрових технологій при навчанні іноземних мов.

#### Література

1. **Горноста́й П.П.** Драматургічно-рольові технології і трансформаційні процеси в суспільстві та освіті // Наук. студії з соціальної та політичної психології. – 2005. – Вип. 10 (13). – С.36–48. 2. **Розвиток** творчої особистості

в процесі навчально-ігрової діяльності // <http://www.refer.org.ua> 3. **Ролевые** игры и общество потребления. Эпизод II: Империя наносит ответный удар // <http://www.jnm.ru/art.shtml> Moludeus 4. **Селевко Г.К.** Альтернативные педагогические технологии. – М., 2005. 5. **Селевко Г.К.** Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВН. – М., 2005. 6. **Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — Т.1. – М., 2006. 7. **Современные** психолого-педагогические технологии обучения // <http://ref.net.ua/work/det-22671.html>

УДК 378.013.42

**Н. А. Грищенко**

### **ПОЗНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВИЙ ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ВНЗ**

Людина живе у соціумі, а тому повинна співвідносити власні бажання, прагнення та суспільно значущі цінності. Активне осмислення життя, окреслювання власної життєвої перспективи відбувається у молоді роки, які одночасно пов'язані з навчанням, зараз у багатьох випадках, у вищих навчальних закладах. Відомо, що саме студентський вік постає складним у житті молоді людини, оскільки вимагає здійснювати відповідальний вибір майбутнього.

Наша держава має потребу у кваліфікованих фахівцях, здатних не тільки наполегливо працювати, а й уміти адекватно сприймати існуючу дійсність та з успіхом реалізувати власну самість. Це означає, що майбутні випускники, а сьогодні студенти ВНЗ, повинні бути носіями загальної та професійної культури. Вищий навчальний заклад як провідний соціалізуючий інститут, повинен сприяти означеному становленню та розвитку особистості студента шляхом доцільно організованої навчальної та виховної діяльності. До складу останньої якраз й належить позанавчальна діяльність.

Загальні виховні можливості позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах вивчалися низкою авторів, серед яких: Л. Белікова, Л. Валіахметова, Г. Глотова, Л. Кондрашова, А. Мудрик, С. Савченко, Н. Срібна та ін. На випереджаючій ролі позанавчальної діяльності у професійному становленні студентства наполягали Є. Нікітіна та В. Чупрасова. Вихованню у ВНЗ присвячено наукові праці А. Алексюка, В. Демчука, М. Соловоя. Багато дослідників зосереджувалися на різних аспектах виховної діяльності. Так, А. Авірам, Є. Ляхович займалися вивченням проблеми гуманізації вищої освіти, В. Айштейн досліджував особливості педагогічного спілкування, П. Бабочкін, І. Ільїнський, Н. Крилова зосереджували увагу на формуванні культури майбутнього фахівця. З. Тимошенко та І. Драгомирова є авторами



концепції організації виховного процесі в Київському Європейському університеті. Значний внесок у вирішення проблем виховання зроблений В. Лисовським та його послідовниками.

Однак, на наш погляд, на сьогодні не достатньо висвітлено питання виховних можливостей позанавчальної діяльності студентів, а конкретно механізму її впливу на просоціальний (соціально значущий) характер особистості студента.

Мета статті – розкрити особливості позанавчальної діяльності у розвитку особистості студента ВНЗ, що сприяє його соціальному становленню.

Позанавчальна діяльність розглядається авторами як у контексті поняття „виховання”, так і відповідно до поняття „виховна робота”.

Так, А. Алексюк під вихованням у ВНЗ розуміє доцільну організацію соціальних та соціально-педагогічних стосунків студентів і вихователів. Автор розглядає різні види діяльності, які сприяють особистісному розвитку студента, відокремлюючи комунікативний та предметний компоненти як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності [1].

Деякі автори ототожнюють позанавчальну діяльність та виховний процес. З цього приводу В. Демчук та М. Соловей зазначають у якості завдань виховної роботи у ВНЗ особистісний розвиток студента, набуття ним соціального досвіду, отримання допомоги у соціальній самоідентифікації та самореалізації [8].

Ми погоджуємось зі змістовним, на наш погляд, визначенням позанавчальної діяльності Л. Кондрашової. Під позанавчальною діяльністю авторка розуміє сукупність виховних впливів, що забезпечують цілеспрямованість, послідовність, систематичність, здійснення діяльності, породженої студентською ініціативою та керівництвом педагогічного колективу [5].

Приймаючи до уваги розглянуте, слід підкреслити, що позанавчальна діяльність має низку специфічних ознак:

- є складовою навчально-виховного процесу ВНЗ та володіє високим соціалізаційним потенціалом;

- специфічна за своїми формами, які не тотожні загальним дидактичним методам навчального процесу;

- не може зводитись до якоїсь усталеної форми та повинна реалізовуватися спільною участю студентів та вихователів, передбачає відповідну систему організації та управління нею.

Специфіка позанавчальної діяльності полягає у різноманітті її видів. Саме останнє дозволяє використовувати її у цілеспрямованому розвитку особистості, ефективному соціальному становленні студентства.

Спираючись на класифікацію, доведену С. Савченком, ми розглядаємо наступні види позанавчальної діяльності: науково-дослідна, суспільно-політична, художньо-естетична, трудова, історико-культурна й етнографічна, фізкультурна-спортивна, організаційно-управлінська [7].

Форма позанавчальної діяльності, тобто конкретний виховний захід, об'єднує кілька її видів й реалізується у позанавчальний час, але завжди передбачає „організацію взаємодії й спілкування в педагогічно організованому соціумі” [7, с. 200].

Позанавчальна діяльність у вищому навчальному закладі, на відміну від такої у загальноосвітніх навчальних закладах, має своєю особливістю стимулюючо-мотиваційний компонент поряд з цільовим, змістовним, операційно-діяльнісним та оцінно-результативним. Студент ВНЗ має можливість реалізовувати власні цілі, а не цілі вихователя. Це означає, що за умови спірання педагогічного колективу у цілому на прагнення студентської молоді, позанавчальна діяльність розкриє „внутрішні, особистісно значущі стимули та мотиви, які не надходять ззовні, а безпосередньо зумовлені різноманітними, у тому числі й професійними, інтересами і потребами самого студента” [6, с. 51]. Крім того, студент має змогу здійснити вільний вибір певного виду та напрямку позанавчальної діяльності відповідно до особистих інтересів.

Доцільно нагадати, що проблема соціальної зрілості студентів постає на сьогодні досить гостро. Адже, вона якраз пов'язана з умінням здійснювати вибір вільно й, як наслідок, свідомо брати на себе відповідальність за нього. Згідно з думкою К. Ясперса, справжня свобода усвідомлює свої межі [10]. Особистісний розвиток людини, як зазначає В. Зайцев, постає своєрідним співвідношенням двох джерел – імператива та свободи, при чому імператив для особистості розуміється як загальнолюдські норми моралі, а свобода має свій вираз у власних домаганнях особистості на досягнення, які стверджують образ „Я” [4, с. 10]. М. Боритко доводить, що життя людини постає пошуком гармонії означених інстанцій, а її провідні життєві смисли являють собою суб'єктивні переживання об'єктивно існуючих суперечностей між зовнішньою нормативністю та власною життєтворчістю [3, с. 107].

Як навчання, так і виховання у вищому навчальному закладі повинні створити такі умови, за яких студент „дорослішає”. Як вказує І. Андриаді, це означає не тільки набуття та підвищення компетентнісного потенціалу, але й „контроль бажань і емоцій у відповідності до дійсної ситуації та усвідомлення власних можливостей, критичне осмислення досвіду минулого та, нарешті, вміння передбачати, вгадувати наперед, прораховувати події та їх наслідки, й у цьому зв'язку здійснювати відповідні дії” [2, с. 140].

Отже, саме позанавчальна діяльність з її різноманітним видів та форм, часовим і просторовим визначенням, здатна створити умови для формування споживчо-мотиваційної сфери особистості, насамперед пізнавальних та соціальних мотивів, мотивів спілкування і взаємодії з іншими людьми. У процесі позанавчальної діяльності формуються певні властивості особистості, серед яких можна визначити:

— інтелектуально-когнітивні (товариськість, уміння налагоджувати контакти з людьми різних соціальних спільнот);

— морально-ціннісні (гуманність, справедливість, доброзичливість, чуйність, толерантність, рефлексивність, милосердя, прагнення до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку);

— вольові (працездатність, наполегливість, самовладання) [9, с. 29].

Таким чином, невід’ємними особливостями позанавчальної діяльності студентства у вищих навчальних закладах постають наступні:

1. Спрямованість на розвиток особистісного потенціалу студента.
2. Цілісність, яка передбачає поєднання різних структур в єдину систему для отримання найбільш ефективного результату.
3. Ієрархічність, тобто певна структурованість і підпорядкованість елементів виховного процесу.
4. Керованість, завдяки якій усі елементи можуть взаємодіяти.

Позанавчальна діяльність є цілеспрямованим процесом створення умов соціального становлення та розвитку особистості студента ВНЗ зі сприянням його самостійному творчому вибору. Подальші напрямки дослідження пов’язані із селективним відбором змісту позанавчальної діяльності, максимально наближеного до реального соціуму, а тому детальної розробки відповідної системи критеріїв.

#### Література

1. **Алексюк А. М.** Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: Підручник. – К., 1998.
2. **Андриани И. П.** Аксиологические основы профессионально-личностного становления студентов педагогических вузов // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 11–13 листоп. 2003 р., м. Луганськ. – Ч. 4. – Луганськ, 2003. – С. 136–142.
3. **Борытко Н. М.** Пространство воспитания: образ бытия: Монография. – Волгоград, 2000.
4. **Зайцев В. В.** Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников. – Волгоград, 1993.
5. **Кондрашова Л. В.** Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – К.— Одесса, 1988.
6. **Овчаренко Г. Е.** Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2005.
7. **Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2004.
8. **Соловей М., Демчук В.** Система виховної роботи у вищому навчальному закладі як фактор цілісного виховання особистості // Рідна шк. – 2004. – № 8. – С. 33–37.
9. **Стасенко Н. М.** Организация внеучебной воспитательной работы в педагогическом колледже: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2004.
10. **Ясперс К.** Истоки теории и ее смысл: В 2 вып. – М., 1978.

**О. М. Павлюк**

## **ШКІЛЬНА МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Визначальна роль на складному етапі перебудови й становлення Української держави відводиться освітньому процесу. Розвиток будь-якої галузі починається з освіти. Стан і рівень освітньої системи має особливий вплив на соціальний, економічний та політичний розвиток України.

Найбільш помітні зміни в нинішній період відбуваються в шкільній математичній освіті, яка вважається найважливішою та найважчою частиною всього освітнього процесу. Зараз ми бачимо якими неймовірними темпами знижується рівень математичної підготовки учнів. Актуальними стають питання оновлення системи шкільної математичної освіти та гуманітарної орієнтації навчання математики в школі.

Проблему інтерпретації шкільної математичної освіти представлено в працях відомих учених. Науковці відображають лише деякі аспекти зазначеного нами питання. Особливості шкільної математичної освіти в сільській місцевості вивчали О. Боковнев, Ю. Колягін, В. Петров. Про важливість проблеми свідчать дослідження Н. Віленкіної, яка розглядає математику як педагогічне завдання. Частково вивчала підходи до визначення шкільної математичної освіти в дисертаційному дослідженні Н. Міськова.

Проведений аналіз літератури дає підстави стверджувати, що існує необхідність в історико-педагогічному дослідженні визначення поняття шкільної математичної освіти. Учені торкалися окремих аспектів математичної галузі, однак чіткого аналізу підходів до трактування зазначеного поняття не представлено.

Мета статті “ здійснити теоретичний аналіз основних підходів до трактування визначення шкільної математичної освіти, викладених у літературі.

Сучасні умови суспільства потребують реформи шкільної математичної освіти. Коло проблем цієї дисципліни в умовах динамічного розвитку незалежної України змінюється й оновлюється космічними темпами. Зміни в нормативних документах, профілізація та диференціація навчання, інтенсивна комп'ютеризація, нові вимоги суспільства до випускників шкіл впливають на рівень розвитку шкільної математичної освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність звернутися до історико-педагогічного аналізу розвитку шкільної математики, але при цьому слід спочатку особливу увагу приділити визначенню поняття шкільна математична освіта.

Визначення шкільної математичної освіти є важливим та необхідним. Особливо актуальною є ця проблема на новому етапі реформування освіти. Друга половина ХХ століття в Україні була вершиною розвитку, здобутків та досягнень у галузі математики. Упродовж цього періоду зміни в шкільній

математиці були надзвичайно радикальними. Вони знайшли своє відображення в кардинальній реформі шкільної математичної освіти 1970—1980 рр. та реформі школи 90-х років.

Від правильного розуміння того, що саме реформується, залежить успіх справи. Наше завдання на цьому етапі полягає в аналізі визначення шкільної математичної освіти. У літературі шкільній математичній освіті присвячено багато робіт. На жаль, лише деякі дослідники в наукових публікаціях усвідомлюють необхідність чіткого трактування цього поняття. Отже, проблема конкретизації шкільної математичної освіти залишається все ще маловивченою та є пріоритетною.

Особливого статусу набуває визначення шкільної математичної освіти після прийняття закону „Про зв'язок школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в ССРСР” (1958 р.) [2, с. 66—81]. Інтерпретується воно дуже різноманітно та багатогранно.

Важливими в розумінні цього поняття, на думку О. Семушина, стають завдання, зміст та форми навчання математики у восьмирічній школі. Беручи до уваги зазначені складові математичної освіти, автор аналізує знання, уміння та навички, здобуті в процесі навчання у восьмирічній школі. Специфічними в навчанні математики, як зазначає дослідник, є посилення уваги до питань практичного значення. Знання математики, здобуті у восьмирічній школі, повинні стати основою продовження освіти. Така орієнтація школи була обумовлена потребами виробництва, аніж бажаннями особливості учня. Хоча, разом з тим, у процесі навчання математики вчитель повинен урахувати психологічні особливості та можливості учнів. Зауважимо, що особливий акцент О.Семушин робить на такому: „Правильне вирішення викладачем проблеми розвитку логічного мислення дозволить добитись підвищення рівня математичної освіти” [11, с. 6]. Свою увагу автор концентрує на психологічному аспекті навчання математики. Як бачимо, учений висловлює свою точку зору щодо шкільної математичної освіти в контексті зв'язку дисципліни, що вивчається, з життям, з практичною діяльністю людей та акцентує увагу на розвитку логічного мислення.

Продовжуючи роздуми О. Семушина про восьмирічну школу, Н. Єрмолаєва, Г. Маслова у посібнику для вчителів „Математика в восьмилетней школе” намагаються сформулювати своє розуміння поняття шкільної математичної освіти. Вони характеризують знання, уміння та навички на основі нової програми, окреслюють приблизно й зовсім неточно подають визначення шкільної математичної освіти. Дослідники особливо звертають увагу на скорочення розриву в програмі між шкільним курсом математики та математикою як наукою [3].

Дійсний член Академії педагогічних наук РСФСР О. Маркушевич у доповіді, присвяченій створенню нових програм, передбачав процес оновлення застарілих ідей. Учений наголошує: „...ставиться питання про перебудову шкільного курсу в напрямку зближення його з духом сучасної математики...” [5, с. 42].

Таким чином, загальні, спільні характеристики, які описуються дослідниками щодо процесу навчання математики в школі, так і не окреслюють чіткого трактування шкільної математичної освіти.

Значну роботу з визначення поняття шкільної математичної освіти провів С. Ляпін. Спочатку він із загальноосвітньою метою викладання математики розглядає процес засвоєння знань, умінь та навичок, а потім у порівняльному ракурсі інтерпретує математику як науку та як навчальний предмет [9].

Після прийняття закону „Про зв’язок школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в ССРСР” школа розвивалась на основі поєднання навчання з виробничою працею. Такий принцип функціонування середньої школи зберігався досить довго. Цей аспект простежується і в роздумах С. Ляпіна. Спочатку він висловлює свої думки стосовно того, що повинні дати знання, уміння та навички учням. Учений стверджує: „Математичні знання повинні допомагати їм оволодівати основами виробництва. У процесі навчання учні повинні оволодіти найпростішими обчислювальними навичками, навчитись опрацьовувати самостійно отримані дані при різного роду вимірах, уміти перевіряти ймовірність одержаних відомостей...” [9, с. 7]. Автор трактує шкільну математичну освіту не тільки як процес передачі учням знань та навичок. Цей запас, вважає С. Ляпін, повинен стати основою математичного розвитку. Зазначимо, що у вивченні математики в школі особливий акцент дослідник робить на чіткості та лаконічності висловлювання думок, розвитку діалектичного мислення, вихованні в учнів сконцентрованої уваги.

Для кращого розуміння шкільної математичної освіти учений вдається до порівняльного аналізу математики як науки та як навчального предмета: „Математика, що вивчається в школі, значно відрізняється від математики як науки” [9, с. 9]. Різницю між наукою й предметом автор бачить у такому: зусилля науки спрямовані на пошук та встановлення математичних законів, а математика як шкільний предмет повідомляє учням здобуті наукою знання; математика як наука не враховує вікові особливості, а при вивченні шкільного курсу математики доводиться брати до уваги вік дітей; математична наука розвивається безмежно, а в шкільному викладанні ці межі визначені програмою. Такі помітні відмінності дозволяють нам, з одного боку, стверджувати, що наука й предмет математики багато в чому не збігаються, а з іншого – згадати про ту строгу системність, яка існує в шкільному курсі математики і в першу чергу притаманна математиці як науці.

Ступінь послідовності та системності доведення теорем, що йдуть одна за одною й витікають одна з іншої в шкільному курсі математики надзвичайно великий. Без знання попереднього матеріалу майже на кожному етапі неможливе вивчення й розуміння наступного. „Математика як наука будується й розвивається у визначеній системі, вона розкриває закони, що необхідно витікають один з одного в певній строгій послідовності” [9, с. 10]. Цілком справедливо зауважує автор, що майже всі твердження в математиці виводяться з основних за правилами логіки.

Оскільки навчальний предмет математики являє собою основу науки, то не можна не відзначити велику роль системності у вивченні математики як науки й предмета. Отже, існують факти, які дають нам усі підстави стверджувати й погодитися з С. Ляпіним, що, незважаючи на розбіжності математики як науки й навчального предмета, вони знаходяться в дуже тісному зв'язку.

Цікавий та деякою мірою аналогічний підхід до трактування шкільної математичної освіти знаходимо в Я. Чекмарьова та В. Снігирьова, які досліджували математичну освіту, набуту учнями початкової школи. Саме ці знання, вважають дослідники, будуть основою для подальшого вивчення як математики, так й інших предметів, оскільки знання всіх математичних дисциплін зводяться до чотирьох арифметичних дій.

Таким чином, у розумінні Я. Чекмарьова та В. Снігирьова, шкільна математична освіта — це „...отримання низки знань, умінь та навичок, засвоєння елементарних математичних понять про число, про їх дії, про рішення задач, про найпростіші геометричні фігури і виміри” [14, с. 7]. Нашу увагу у вищезазначеному трактуванні привертає саме засвоєння елементарних понять шкільної математичної освіти. Наявність такої характеристики є специфічною для цього визначення. Використання саме елементарних компонентів є показником початкової шкільної математичної освіти, які будуть основою для подальшого вивчення як математики, так і інших предметів.

Самі автори особливого статусу в інтерпретації шкільної математичної освіти надають строгій системності. „Систематичність є характерною особливістю математичних дисциплін, де кожне знання, кожна навичка спирається на попередню і сама стає основою для наступного” [Там само]. У роботі з учнями початкових класів особливо необхідно враховувати специфіку математичної освіти. Саме на цьому етапі вивчення однієї з найскладніших дисциплін не можна допускати порушення системи знань. Рівень залежності одних знань та навичок від інших занадто високий. Без знання попереднього матеріалу неможливо досягти успіхів, здійснити процес засвоєння та сформуванню стійкий інтерес до вивчення математики. Ця проблема в школі дійсно існує, й має особливе значення.

Зазначимо, що цілком справедливими можуть бути зауваження щодо системності саме математичної освіти, оскільки в словниках зафіксовано загальне поняття освіти як „сукупності знань, здобутих у процесі навчання” [10, с. 755]. Проте у більшості тлумачних словників з української мови освіта трактується як „сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, набутих у результаті навчання” [12, с. 599]; „сукупність знань, одержаних у результаті систематичного навчання” [4, с. 174]. Як бачимо, інтерпретація загального поняття освіти не однозначна. Цей факт дає всі підстави погодитися з ученими Я. Чекмарьовим та В. Снігирьовим щодо строгої систематичності навчання особливо математичних дисциплін.

Про досить актуальну позицію стосовно визначення предмета математики йдеться мова в роботі Б. Гнеденка. Він, як і багато інших дослідників,

акцентує увагу на тому, наскільки не просто дати визначення такій складній дисципліні.

Нашу увагу у визначенні предмета математики привернула позиція учня в процесі шкільної математичної освіти. У досить широкому ракурсі Б. Гнеденко свої роздуми щодо цієї проблеми трактує з урахуванням вікових категорій школярів. „Учень першого та другого класу ... скаже, що математика вивчає правила лічби предметів” [1, с. 113]. „Учні, які старше, додадуть до сказаного вивчення геометричних об’єктів... Старші учні включають у таке визначення дії переходу до границі та вивчення функцій” [1, с. 114]. Усі учасники навчального процесу по-своєму праві. Вони із зміною поколінь по-різному трактують своє ставлення до знань, умінь та навичок, здобутих у процесі освіти. Сама ж освіта змінюється в тих напрямках, які потрібні країні, суспільству.

У такому аспекті, посилаючись на Н. Бурбакі, В. Маяковського, А. Ейнштейна та інших дослідників, розглядає математичну освіту, у тому числі й шкільну, Б. Гнеденко [1].

Аналогічний підхід до розуміння та визначення шкільної математичної освіти можна знайти в роботі І. Тесленка, опублікованій у посібнику для вчителів. Він, як і Б. Гнеденко, процес навчання шкільної математичної освіти розглядає для кожної вікової категорії дітей, а ми знову зустрічаємо лише об’ємні характеристики процесу навчання математики в школі [13, с. 5—18].

На відміну від усіх попередніх трактувань шкільної математичної освіти лише М. Метельський конкретизує у своїй роботі це поняття. Він досить чітко виділяє математичну освіту як важливий компонент загальної середньої освіти. Учений вважає, що „шкільна математична освіта – це організований процес і результат засвоєння передбачених навчальною програмою математичних знань, умінь і навичок, а також прийомів мислення та способів пізнання” [7, с. 13—14]. Велику увагу він приділяє процесу передачі та засвоєння математичної інформації, виділяє основні компоненти математичної освіти.

Шкільна математика знаходиться в тісному зв’язку з психологією, зокрема з педагогічною. Залежність двох наук простежується у визначенні шкільної математичної освіти, яке інтерпретує М. Метельський. Автор наголошує на впливі суміжних наук на математику: „При навчанні використовується сприйняття як основа пізнавального процесу... Особливе значення має мислення” [7, с. 11].

Найбільш повне відображення психолого-педагогічного аспекту у визначенні шкільної математичної освіти знайдемо в посібнику для вчителів М. Метельського, який присвячено психолого-педагогічним засадам дидактики математики, де розглядаються специфічні проблеми навчання в середній школі [8].

Повертаючись до наукових позицій М. Метельського, можна стверджувати, що майже усі попередні спроби дати визначення шкільній математичній освіті зводяться до того, що трактує автор. Отже, науковій роботі цього вченого можна надати особливого статусу.



Крім уже зазначених трактувань шкільної математичної освіти, є й нормативні визначення. У пояснювальній записці до збірника нормативних документів „Математика в школі” це поняття інтерпретується знову-таки не зовсім чітко. „При навчанні математики формуються вміння та навички розумової праці – планування своєї роботи, пошук раціональних шляхів її виконання, критична оцінка результатів. У процесі навчання математики учні повинні навчитися зрозуміло та вичерпно, лаконічно й містко набути навичок чіткого, акуратного й грамотного виконання математичних записів” [6, с. 6]. У цілому у визначенні увага сконцентрована на тому, що розвивається, формується в учнів у процесі навчання математики, чого вони повинні навчитися в результаті навчання. Ідеї вищезазначеного визначення та того, що трактує М. Метельський, зовсім однакові. На відміну від поняття шкільної математичної освіти, яке дається в збірнику нормативних документів, розробленого М. Леонтєвою, Б. Сорокіним, В. Фірсовим, визначення М. Метельського подано в стислому вигляді.

Як бачимо, проведений аналіз літератури з цієї проблеми показав, що існує кілька підходів до визначення поняття шкільної математичної освіти. Отже, за результатами дослідження можна говорити про таке. По-перше, існує визначення шкільної математичної освіти з урахуванням позиції учнів різних вікових категорій (Б. Гнеденко, І. Тесленко). Дослідники зауважують, що думки дітей заслуговують уваги та обговорення. По-друге, деякі учені (Н. Єрмолаєва, С. Ляпін, О. Маркушевич, А. Семущин) підходять до визначення шкільної математичної освіти, використовуючи порівняльний аналіз математики як науки й математики як шкільного предмета. Це дає змогу мати чітке уявлення про спільне та відмінне у вищезазначених поняттях. По-третє, сутність шкільної математичної освіти визначається на основі цілей та завдань загальноосвітньої школи на тому чи іншому історичному періоді. Я. Чекмарьов та В. Снігірьов підходять до визначення шкільної математичної освіти, спираючись на завдання, сформульовані в Законі про зв'язок школи з життям (1958 р.) [2, с. 71] та цілі, які ставились перед школою в той час [14, с. 6]. Аналогічна позиція простежується в роботах М. Леонтєвої, М. Метельського. Дослідження свої вони проводять, виходячи із загальних цілей та завдань навчання математики в школі. Особливе значення має в цьому підході чітке визначення досліджуваного поняття М. Метельського. Шкільній математичній освіті він надає статус найважливішого компонента загальної середньої освіти, відокремлює її з низки всіх галузей освітнього процесу.

Таким чином, зазначені вище визначення повинні бути враховані при дослідженні проблеми викладання математики в школі, при складанні програм, навчальних планів, підручників з математики.

Важливими напрямками подальшого вивчення шкільної математичної освіти слід визначити: дослідження психолого-педагогічних аспектів вивчення математики в школі; проблема гуманітаризації шкільної математичної освіти; модернізація змісту шкільної математичної освіти в руслі нових потреб сучасного суспільства.

## Література

1. **Гнеденко Б.В.** Математика и математическое образование в современном мире. – М., 1985.
2. **Дейнеко М.М.** О коммунистическом воспитании и укреплении связи школы с жизнью. – М., 1964. – С. 66–81.
3. **Ермолаева Н.А., Маслова Г.Г.** Математика в восьмилетней школе. – М., 1976.
4. **Короткий** тлумачний словник української мови / Уклад.: Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та ін.; Відп. ред. Л.Л. Гумецька. – К., 1978. – С.174.
5. **Маркушевич А.И.** Математическая наука и школьное образование // Сов. педагогика. – 1965. – №5. – С.40– 47.
6. **Математика** в школе: Сб. нормативных док-тов / Сост. М.Р. Леонтьева и др. – М., 1988.
7. **Метельский Н.В.** Дидактика математики: Общая методика и ее проблемы: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. – Мн., 1982.
8. **Метельский Н.В.** Психолого-педагогические основы дидактики математики. – Мн., 1977.
9. **Методика** преподавания математики в восьмилетней школе / Под. ред. С.Е. Ляпина. – М., 1965.
10. **Освіта** // Словник української мови: В 11 т. – К., 1974. — Т.5. — С. 755.
11. **Семушин А.Д.** О преподавании математики в восьмилетней школе: Сб. ст. – М., 1961.
12. **Тлумачний** словник української мови: Понад 12500 статей (близько 40000 слів) / За ред. д-ра філол. наук, проф. В.С. Калачника. – Х., 2000. – С. 599.
13. **Удосконалення** навчально-виховної роботи з математики в школі: Посібник для вчителів: Зб. ст. / За ред. д-ра пед. наук І.Ф. Тесленка. – К., 1979. – С. 5—18.
14. **Чекмарев Я.Ф., Снигирев В.Т.** Методика преподавания арифметики: Пособие для педучилищ. — Изд. 14-е, доп. — М., 1968.

УДК 378.147

**С. А. Александрова**

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ ІНДУСТРІЇ**

Специфіка діяльності в галузі туристської індустрії зумовлює першорядне значення такої професійно-важливої якості фахівців туристського, курортного, готельного та ресторанного бізнесу як високий рівень комунікативної компетентності.

Проблемі формування останньої присвячені наукові дослідження О. Алілуйко [1], О. Гараніної [3], А. Медникова [8], Ю. Жукова, Л. Петровської, П. Растянникова [5] та ін.

Разом із цим, недостатня увага приділена педагогічним умовам формування компетентності студентів у професійному спілкуванні.

Метою статті є дослідження тих життєво-практичних обставин, у яких існує відповідна функціонуюча педагогічна система та які значною мірою

сприяють підвищенню ефективності процесу формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристської індустрії.

Педагогічні умови навмисно й обґрунтовано створюють, підтримують і використовують у навчально-виховному процесі самі педагоги. Їх перевага перед соціально-політичними, економічними, культурними та іншими детермінантами педагогічної діяльності визначається наставницькою керівністю, підпорядкованістю вихователівському корпусу тощо.

Теоретичні дослідження дали змогу виділити найбільш вагомими педагогічні умови ефективності формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців підприємств туристської індустрії:

- навчально-виховне середовище вищого навчального закладу;
- диференційований підхід у навчанні та вихованні;
- активна взаємодія студентів із працівниками та споживачами сфери туристської індустрії у період проходження практики.

Перш за все, якість педагогічного процесу значною мірою визначається навчально-виховним середовищем закладу освіти, тобто тим простором життєдіяльності, в якому студенти створюють, усвідомлюють морально-етичні та суспільні цінності, отримують теоретичні та практичні навички й уміння для подальшої професійної діяльності.

До найбільш важливих складових навчально-виховного середовища відносяться педагогічний колектив, особистість кожного окремого викладача, його майстерність, авторитетність та емоційно-психологічний фон навчально-виховного середовища.

Вагомий вплив на навчально-виховний процес здійснює педагогічний колектив: „...слово „колектив” викладачів не тотожне до словосполучення „викладацький склад”. Справа в тому, що процеси навчання й виховання є нероздільними. Якщо ці два процеси не злиті воедино, то завдання навчання залишається невиконаним. Поряд з індивідуальною роботою зі студентами викладацький колектив має впливати на студента в цілому, викладаючи йому не тільки знання й уміння, але й все краще, що накопичено цим колективом за багато років і стало традиціями вищого навчального закладу. Подібні завдання можна вирішувати тільки колективно, а не за допомогою уроковдаців, що зібрані в одному ВНЗ” [12].

Поряд із цим, важливою є особистість кожного окремого викладача, адже студенти поважають навчальний предмет, свою майбутню спеціальність, насамперед, через повагу до педагога.

Опитування студентів у ході констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердило важливість впливу особистості викладача на якість навчально-виховного процесу. Так, на думку багатьох респондентів (43 %) найбільш важливою при формуванні компетентності й культури спілкування у вищому навчальному закладі є авторитетність особистості викладача. За висловленнями студентів професорсько-викладацький персонал має бути компетентним, з високоморальними особистісними якостями, глибокими професійними знаннями, які він має отримувати не лише з теоретичної літе-

ратури, але й підтримуючи інформаційний зв'язок із реально діючими підприємствами, майстерними педагогами, здатними викликати інтерес до дисциплін шляхом динамічного, доступного викладання, демонстрації зв'язку теоретичних знань із майбутньою професійною діяльністю. Останнє, в свою чергу стає спонукальною причиною прагнення студента систематично самостійно поповнювати знання. Авторитетний викладач, на думку респондентів, має ставитися з увагою та повагою до кожного окремого студента як до неповторної особистості, бути вимогливим та справедливим.

Таким чином, до особистості педагога висуваються підвищені вимоги, серед яких Ю. Лагусев виділяє головні й другорядні. До перших він відносить повагу до студентів, здатність викладача до педагогічної діяльності; наявність у нього спеціальних знань у відповідній галузі; загальну ерудованість; педагогічну інтуїцію; високорозвинений інтелект; високий рівень культури та моральності; професійне володіння різними методами навчання та виховання студентів. До додаткових вимог – товарицькість, артистичність, почуття гумору тощо [6].

Майстерність викладача розкривається й через наявність у нього комунікативних умінь, здатності встановлювати і підтримувати доброзичливі, ділові стосунки з студентами. Важливим є вміння педагога правильно сприймати та визначати особливості внутрішнього світу кожного окремого студента, його спрямованість, характер, тип темпераменту, особливості переживань, емоційний стан тощо.

Вивчення багатьох гуманітарних дисциплін, особливо з формування професійно-комунікативної компетентності та культури взагалі неможливо без діалогу студентів та викладачів.

Діалогічність стосунків, спілкування є сутністю співпраці викладачів та студентів. Саме завдяки їм розвиваються такі компоненти комунікативної компетентності як здатність будувати свої дії з урахуванням дій партнера, усвідомлювати відносність думок, знаходити різницю емоційних станів учасників сумісної діяльності, ініціативність, здатність отримувати інформацію за допомогою запитань, діалогу, адекватна самооцінка, самокритичність, толерантність, здатність без агресії, раціонально вирішувати конфлікти [13].

О. Леонт'єв оптимальним педагогічним спілкуванням вважав таку взаємодію педагога зі студентами, яка створює найбільш сприятливі умови для розвитку мотивації тих, хто навчається, творчого характеру навчальної діяльності, забезпечення позитивного емоційного клімату процесу навчання, дозволяє максимально використовувати особистісні особливості педагога у навчальному процесі [7].

Педагогічне спілкування тісно пов'язано з мовленням педагога. Останнє є основою та інструментом зняття психологічних бар'єрів, встановлення психологічного контакту, емоційного зворотного зв'язку, ефективного обміну інформацією, умілих та послідовних дій в новій, незвичайній ситуації. При цьому слід відзначити здатність педагога говорити не тільки чітко та зрозуміло, але й красиво та захоплююче. Важливим для викладача є ви-

разність, енергійність, чіткість та мелодійність, тембр його голосу, що привертає увагу й активізує слухачів [11].

Спілкування, яке задовольняє обидві взаємодіючі сторони, тобто і викладача і студентів, безумовно, сприяє розвитку колективу та створенню позитивного клімату в академічній групі, впливаючи на рівень особистісних взаємодій і на рівень інтеграції сумісної діяльності.

Професійна діяльність більшості майбутніх фахівців туристської індустрії пов'язана з організацією дозвілля та відпочинку людей, саме тому атмосфера навчання й виховання має бути цікавою та яскравою. Вона має сприяти розвитку комунікабельності, артистизму, творчості. Якщо студент з будь яких причин не отримує задоволення від своєї навчальної діяльності або, навіть, остання пов'язана з негативними емоціями, то й професійне становлення студента буде більш повільним або його зовсім може не відбутися.

Важливим є рівень розвиненості взаємовідносин в академічній групі. Адже саме в період навчання основні суспільні зв'язки студентів зосереджені саме в академічній групі, при порушенні яких розвиток комунікативної компетентності та культури взагалі стає неможливим.

Близько 32,5 % студентів до числа проблем, що існують у студентському житті, віднесли неорганізованість та роз'єднання студентських груп, тобто низький рівень розвиненості взаємовідносин в академічних групах вищого навчального закладу. Відмічається значне падіння ролі останніх у житті студентів, що пояснюється відсутністю позааудиторної спільної діяльності, спільних інтересів, засиллям телевізійних програм, комп'ютерних ігор, Інтернету тощо, які підміняють безпосереднє спілкування індивідів. Усе це призводить до таких негативних наслідків, як втрата почуття взаємодопомоги, взаємопідтримки, колективізму, тенденції індивідуалізації та роз'єднання серед студентської молоді, що в свою чергу значно знижує ефективність процесу формування комунікативної компетентності.

Серед складових навчально-виховного середовища значне місце займає позитивний емоційно-психологічний фон у ВНЗ.

Психологічній науці давно відомо, що емоційна напруга сковує пізнавальну діяльність людини, і навпаки, у відносно безконфліктному середовищі студенти легше та краще оволодівають знаннями, вище піднімають свою „інтелектуальну планку”, що підтверджує необхідність створення емоційно-позитивної атмосфери навчально-виховного середовища, сприятливої для розвитку особистості. Лише коли в процесі спілкування педагогічного колективу й студентів забезпечені найкращі умови для творчої навчальної діяльності, створений сприятливий психологічний клімат, стає можливим максимальне використання особистісних якостей викладача.

Актуальність проблеми психологічного дискомфорту підтверджують дослідження. Чимала кількість студентів (23,5 %) відмічає його наявність у студентському середовищі. Близько 6 % опитуваних відмічають конфліктні ситуації з одногрупниками, більш

10 % переживають конфлікт з викладачами чи адміністрацією вищого

навчального закладу. Таким чином, необхідною є нормалізація емоційної та моральної атмосфери академічних груп і навчально-виховного середовища освітнього закладу взагалі, забезпечення гуманістичної спрямованості процесу навчання – створення в кожного учасника комунікативного процесу установки на відкритість, довіру та позитивне сприйняття оточуючих, відносин між викладачами та студентами за схемою „викладач – майбутній фахівець”.

Позитивний психологічний клімат як критерій продуктивного педагогічного спілкування сприяє формуванню певних міжособистісних стосунків у групі, підвищує вмотивованість студентів до навчання, забезпечує формування та розвиток індивідуально-стійких рис особистості, у тому числі товариськості, комунікабельності.

Важливою при створенні позитивного психологічного клімату навчально-виховного процесу є допомога студентам у процесі професійної адаптації, з якої починається професійний розвиток студентів і яка складається з трьох взаємозалежних компонентів:

- соціально-психологічного як результату пристосування окремого студента до колективу навчальної групи, факультету, ВНЗ й тих різнобічних відносин, у які він вступає в процесі навчання професії;

- дидактичного – входження в зовсім інший ритм навчальної роботи, що відрізняється від навчального процесу середньої загальноосвітньої й спеціальної школи; знайомство з новими методами й організаційними формами освітньої й виховної роботи;

- професійного – процесу певного входження в професію й спеціальність, вивчення її особливостей на тім рівні, що забезпечує туристський ВНЗ, включаючи розвиток професійного інтересу, виховання інтересу до професії, професійної гордості й на цій основі підпорядкування особистих планів завданням майбутньої професійної діяльності [6].

Для забезпечення ефективності процесу формування професійно-комунікативної компетентності, вибору його оптимальної технології доцільним є застосування методу диференційованого підходу у навчанні.

Вибір тих або інших методів навчання, як і конкретної форми їхнього застосування, багато в чому залежить від специфіки контингенту, що навчається, й багатьох інших факторів, які обумовлюють особливості організації навчального процесу. На думку Ю. Бабанського [2] „для кожного окремого випадку необхідно вибирати таке сполучення методів, щоб розв’язати все коло навчально-виховних завдань. Адже кожен окремий метод успішно розв’язує лише деякі навчально-виховні завдання, а інші – з меншою ефективністю”.

Взагалі, диференційований підхід у вихованні припускає реалізацію педагогом виховних завдань стосовно до віку, статі, рівню навченості й вихованості студентів [9]. Аналогічно він діє і для процесу навчання, розрізняючи студентів, або групи студентів за рівнями знань, умінь, навичок, готовності до діяльності. Диференціація у вихованні спрямована на вивчення яко-

стей особистості, її інтересів, схильностей, рівня самосвідомості й соціальної зрілості, у навчанні – дослідження рівня вмотивованості, якості знань, умінь, психологічних здібностей тощо.

Розвиток професійно-комунікативної компетентності, як і професійне становлення студентів взагалі, не можна уявити без практичної діяльності, тобто без безпосереднього „виходу в професію”. Якщо слід навчити студентів спілкуванню, то це необхідно поєднувати з навчанням в умовах професійного спілкування.

Період стажування розглядається багатьма педагогами як життєво важлива складова особистісного й професійного росту, яка з одного боку надає студентам реальний досвід роботи в туризмі, з іншого – надає їм можливість застосування знань на практиці в реальних робочих умовах.

Практика на вітчизняних підприємствах сприяє підвищенню рівня володіння професійними термінами, навичок спілкування, уміння ефективно сприймати та передавати інформацію. Міжнародна практика, окрім перелічених позитивних моментів, вдосконалює знання іноземної мови й навички спілкування на міжнародному рівні.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що при формуванні професійно-комунікативної компетентності важлива роль належить педагогічним умовам, серед яких найбільш вагомими є навчально-виховне середовище вищого навчального закладу, диференційований підхід у навчанні та вихованні, активна взаємодія студентів із працівниками та споживачами сфери туристської індустрії у період проходження практики.

#### Література

1. **Алилуйко Е. А.** Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
2. **Бабанский Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. – М., 1982.
3. **Гаранина Е. Н.** Формирование профессиональных навыков обслуживания туристов в процессе подготовки менеджеров гостеприимства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.
4. **Горячев М.Д., Долгополова А.В., Ферапонтова О.И., Хисматуллина Л.Я., Черкасова О.В.** Психология и педагогика: Учеб. пособие. – Самара, 2003.
5. **Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянный П.В.** Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990.
6. **Лагусев Ю.М.** Воспитательный процесс в туристском профессиональном образовании. – М., 2000.
7. **Леонтьев А.Н.** Педагогическое общение. – М., 1979.
8. **Медников А. В.** Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в туристских фирмах: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.
9. **Методика** воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – М., 2004.
10. **Педагогика:** Учебник для студ. пед. учебных заведений / Под ред. П.И. Пидкасиного. – М., 2002.
11. **Педагогічна майстерність:** Підручник / І. А. Зязюн,

Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін; За ред. І. А. Зязюна. – К., 2004. 12. **Серафимов Л. А.** Проблема общения как форма совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе // Психология общения в вузе. – М., 1995. – С. 6 – 7. 13. **Сластенин В. А.** Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Сов. педагогика. – 1991. – №10. – С. 79–85.

УДК 37.036

**І. В. Подорожна**

### **ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ “КРЕАТИВНІСТЬ” ТА ЙОГО СТРУКТУРА**

Ми живемо в епоху бурхливого соціально-економічного розвитку. За цих умов особливого значення набувають усі якості, притаманні творчій особистості, оскільки тільки людина, здатна різнобічно дивитися на світ, і не просто дивитися, а бачити його суттєві проблеми та недоліки; здатна швидко знайти альтернативні та оригінальні шляхи вирішення цих проблем, займає чільне місце у сучасному суспільстві. Саме тому останніми роками в педагогіці активно досліджуються процеси розвитку творчого потенціалу, творчих здібностей та креативності.

Вагомим внеском у розвиток ідей формування креативної особистості є дослідження педагогів та психологів: Дж. Гілфорда, П. Торренса, А. Маслоу, Ф. Баррона, О. Матюшкіна, В. Дружиніна, Я. Пономарьова, О. Морозова, С. Сисоевої та ін.

У сучасній літературі поняття креативність тлумачиться неоднозначно, часто ототожнюється з творчим потенціалом та творчими здібностями. Не завжди автори чітко висловлюють свою позицію щодо зв'язку понять креативність – інтелект, креативність – дивергентне мислення, креативність – адаптація, креативність – обдарованість тощо. Також сьогодні немає однозначної думки щодо структури креативності та її показників. Ряд дослідників, зокрема Д. Богоявленська, Н. Менчинська, навіть виступають проти креативності взагалі. Вони вважають, що не особлива здатність до творчості, а особистісна позиція визначають можливість творчих досягнень людини [1, 20–21].

Мета статті – проаналізувати суть поняття креативність, його місце в системі пов'язаних з ним психолого-педагогічних понять, розкрити структуру креативності та її показники, визначити поняття „педагогічна креативність”.

Одним з класичних є визначення креативності Поля Торренса 1974 р., на яке посилається М. Єнікеев в енциклопедії загальної та соціальної психології. Креативність – здатність індивіда до нестандартного, творчого мислення, чутливість індивіда до проблем та пошуку шляхів їх вирішення,



здатність до гнучкого мислення й висуненню нових ідей; чутливість до дисгармонії наявних знань [2, с. 185]. Воно не втратило актуальності й зараз і серед багатьох визначень найповніше розкриває суть цього поняття.

У сучасній літературі невирішеною є проблема синонімії термінів креативність і творчий потенціал. Так, Т. Баришева поняття креативність тлумачить через поняття творчий потенціал [3, с. 122]. Проблема розвитку творчого потенціалу особистості вчителя детально розроблена в працях Н. Мартинович. На нашу думку, вона дає найточніше визначення цього поняття. Творчий потенціал особистості – це можливості, які формуються й розкриваються в процесі навчальної підготовки і в подальшій діяльності й ведуть до одержання продуктивного результату в педагогічній діяльності [4, с. 90].

К. Гуськова ґрунтовно пояснює чим зумовлена єдність у значенні понять креативність і творчий потенціал: 1) обидва поняття позначають особливу властивість або характеристику особистості, що виявляється в її життєдіяльності; 2) обидва поняття позначають інтелектуально-творчі передумови (визначений рівень мислення) до творчої діяльності [5, с. 10].

Ми згодні з позицією О. Морозова [6, с. 68] та Т. Глової [5, с. 10], що поняття креативність і творчий потенціал не є тотожними. Так, Т. Глова пояснює творчий потенціал як потенційну креативність, що себе ще не знайшла і не актуалізувалася. У даному трактуванні творчий потенціал ідентичний поняттю когнітивна креативність – сукупність творчих здібностей особистості, особливостей її творчого мислення [5, с. 10].

Таким чином, креативність є складовою частиною творчого потенціалу.

У великому психологічному словнику Б. Мещерякова та В. Зінченка [7, 247], у сучасному словнику з педагогіки Є. Рапацевича [8, с. 359] креативність ототожнюється із творчими здібностями. Такої ж позиції дотримується Є. Ніколаєва [1, с. 39].

Відомий російський педагог, доктор педагогічних наук Н. Уваріна тлумачить творчі здібності як психологічні особливості людини, що підлягають розвитку, від яких залежить готовність особистості до творчої діяльності. До них відносяться дивергентне мислення (швидкість, оригінальність, точність і гнучкість), уява, а також самостійність, мотивація різних етапів творчості. Такий компонентний склад визначає зміст творчого потенціалу [9, с. 20–21].

Проте необхідно зауважити, що поняття креативність є новішим за творчі здібності. І тут може виникнути запитання: чи доцільно вводити два терміни, що позначають одне й те ж саме? Звичайно ні. То ж цілком імовірно, що креативність та творчі здібності є дуже близькими поняттями, але їх не можна ототожнювати.

Ми погоджуємося з думкою В. Дружиніна [10, с. 351] та С. Степанова [11, 335], що креативність є саме загальною здібністю до творчості, а не якась сукупність творчих здібностей. То ж ці поняття хоча й дуже близькі, але не ідентичні.

Важливим етапом вивчення креативності є роботи Дж. Гілфорда (1967).

Він виділив наступні типи мислення: конвергентне та дивергентне. Під час **дивергентного мислення** людина, вирішуючи складне завдання, створює не одне, а декілька варіантів рішення. При цьому вона не замислюється над доцільністю й корисністю кожного з варіантів, а просто продукує як можна більше ідей. Тобто цей варіант мислення характеризується віялом ідей, які можуть носити нелогічний характер. А під час **конвергентного мислення** людина намагається знайти лише одне, але правильне, найдоцільніше рішення проблеми, і, знайшовши його, припиняє пошуки. Тобто конвергентне мислення характеризується однонаправленістю та логічністю. Більшість завдань, тестів на креативність орієнтовано саме на виявлення дивергентних здібностей.

У сучасному словнику з педагогіки Є. Рапацевича наводиться визначення креативності у вузькому значенні як дивергентне мислення [8, с. 359]. Проте поняття креативність є ширшим. Сам Дж. Гілфорд включав в структуру креативності крім дивергентного мислення здатність до перетворень, точність рішення та інші власне інтелектуальні параметри. Тобто дивергентне мислення лише відображає пізнавальну сторону креативності. Саме через зазначену структуру креативності Дж. Гілфорд наголошував на зв'язку між креативністю та інтелектом [11, с. 336–337].

На початку 60-х років ХХ ст. був накопичений багатий досвід з тестування інтелекту, що в свою чергу поставило перед дослідниками нові запитання. Зокрема, стало відомо, що професійні та життєві успіхи зовсім прямо не пов'язані з рівнем інтелекту, що обчислювався за допомогою тестів IQ. Досвід свідчив, що люди не з досить високим IQ виявляються здатні до неабияких досягнень, а багато інших, що мають значно вищий IQ, нерідко відстають від них [11, с. 336].

Пізніше проводилися детальні дослідження з цієї проблеми. Зокрема П. Торренс, спираючись на результати емпіричних досліджень, сформував модель співвідношення креативності та інтелекту: при значенні IQ до 120 балів загальний інтелект та креативність утворюють єдиний фактор, а при більш ніж 120 балів креативність стає незалежною від інтелекту [11, с. 337]. На цей час переважаючою є точка зору, що дістала назви „граничної теорії”. Суть її полягає в тому, що оптимальний рівень розвитку інтелекту знаходиться у межах коефіцієнту інтелектуальності (IQ) приблизно 120 балів. Більш високий рівень розвитку інтелекту не сприяє творчим досягненням людини, а іноді може заважати їм. Інтелектуальний коефіцієнт нижче за 120 балів може перешкоджати у творчій діяльності [12, с. 149].

Узагальнивши дослідження щодо зв'язку креативності й інтелекту В. Дружинін, зробив висновок: креативність та інтелект є ортогональними факторами, тобто не залежать один від одного. Незалежно від нього такий саме висновок зробили Н. Коган і М. Волах [11, с. 337].

Таким чином не можна судити про обдарованість людини лише за рівнем її інтелекту. Проте слід зауважити, що й інтелект, і креативність є обов'язковими елементами обдарованості.

Експериментальні дослідження структури обдарованості були проведені в студентів Іркутського державного педагогічного університету. Було розглянуто обдарованість як динамічне інтегральне особистісне утворення, що включає інтелектуальний компонент, креативність і духовність як вищий рівень розвитку особистості, що формується в процесі взаємодії із соціокультурним середовищем і виявляється у високих творчих досягненнях. У результаті експерименту дійшли висновків, що у структурі обдарованості інтелект складає наче фундамент інтелектуальної обдарованості, креативність є особистісною властивістю, що сприяє формуванню обдарованості й реалізації її у вигляді досягнень науки, мистецтва, а духовність визначає той напрямок, в якому відбувається творчий процес. Треба наголосити на тому, що всі складові обдарованості повинні мати високий рівень розвитку і взаємопов'язані один з одним [13].

Важливо в нашому дослідженні зв'язку креативності зі спорідненими поняттями звернути увагу на залежність універсальної адаптації людини від рівня її креативності.

За цією проблемою проводили дослідження співробітники лабораторії здібностей Інституту психології Російської академії наук. За результатами дослідження була виявлена парадоксальна залежність: висококреативні особистості гірше вирішують завдання на репродуктивне мислення (до них відносяться майже всі тести інтелекту), ніж всі інші випробувані. Це, зокрема, дозволяє зрозуміти природу багатьох труднощів, з якими зіштовхуються обдаровані діти в школі. Оскільки, згідно з результатами цього дослідження, креативність протилежна інтелекту як здібності до універсальної адаптації (творчість антиадаптивна!), то на практиці виникає ефект нездатності креативів вирішувати прості, шаблонні інтелектуальні завдання [11, с. 337].

Аналізуючи креативність та її місце серед споріднених понять, не можна не приділити увагу питанню структури цього поняття. У сучасній літературі присутні дві точки зору на виділення підвидів креативності. Першої дотримуються відомі педагоги-дослідники креативності викладачів та студентів ВНЗ, О. Морозов і Е. Лузік. Вони виділяють інтелектуальну і соціальну креативність. Інтелектуальна креативність включає в себе когнітивну сферу, яка, у свою чергу, складається з аналізу (абстракції) і синтезу (узагальнення), причому здібності до аналізу і синтезу є складовими загального інтелекту. Соціальна креативність, у свою чергу, включає креативність професійну, однією з різновидів якої є педагогічна креативність як сприйняття інтелектуальних цінностей, а також здатність до новаторства [14, с. 79].

Педагогічна креативність, на думку О. Морозова, це певна психічна й соціальна готовність особистості викладача, що дозволяє змінити ситуацію так, що педагог і той, кого навчають, можуть ефективно взаємодіяти в спільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати конфлікти. Вона передбачає наявність у викладача високого рівня компетентності в міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [6, с. 68].

Інших поглядів дотримується дослідник креативності Д. Реут. Він виділяє первинну та вторинну креативність. Автор розуміє креативний акт як суб'єктивний. Тобто новим є те, що вперше мислить або робить суб'єкт, те, що раніше було йому незнайомим. Тобто, креативний акт кваліфікується як такий за критерієм новизни для самого суб'єкта. Тоді максимально креативною є дитина: вона все робить уперше. Це і є первинна креативність. Проте пізнання світу неперервне, і це постійно звужує поле креативності зростаючої людини. Одночасно зростають можливості для вторинної, „комбінаторної” креативності. Під вторинною креативністю Д. Реут розуміє породження відносно новизни: культурний перенос ідей, понять структур з однієї галузі в іншу.

Продукт первинної або вторинної креативності використовується тією особою, що їх породила, а також піддається експертизі відповідних інститутів і або відкидається (як „дерев'яний велосипед”) або приймається до використання в масштабах більш-менш широкої людської спільноти.

Між двома зазначеними формами креативності існує залежність зворотної пропорційності. Витрата ресурсу незнання виливається в збільшення поля можливих комбінаторних зіставлень. По досягненні визначеного рівня інтелект представляється таким, що має незначну кореляцію з креативністю, тобто особа, яка має високий інтелектуальний рівень, може й не мати високого творчого потенціалу [15].

Також необхідно звернути увагу на ще одну проблему, пов'язану з дослідженням природи креативності. У сучасній літературі немає однозначної думки щодо виділення показників креативності. Причому варіативними є як кількісний, так і якісний їх склад. Спираючись на думку більшості дослідників, зокрема П. Торренса, Дж. Гілфорда, можна виділити три основні показники: швидкість, оригінальність і гнучкість мислення. Швидкість (легкість, продуктивність) характеризується кількістю ідей, що виникли за одиницю часу. Оригінальність – здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих. Гнучкість мислення – здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії вирішення проблем.

П. Торренс та Дж. Гілфорд до основних показників креативності також відносять відповідно розробленість ідей та точність. Показник розробленості, деталізації ідей використовується лише для оцінки фігуральних тестів, але багато дослідників вважають його корисним [16, с. 10]. Точність характеризує стрункість, логічність творчого мислення, вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій цілі [17, с. 5].

Таким чином поняття креативність має право на існування. Воно пов'язано із багатьма психолого-педагогічними поняттями (творчий потенціал, творчі здібності, дивергентне мислення, інтелект, обдарованість, адаптація), але не зводиться до жодного з них. На даному етапі ще не розроблено загальноновизнані критерії структурування креативності. Паралельно існує виділення таких підвидів креативності, як інтелектуальна й соціальна, а та-

кож первинна та вторинна креативність. Педагогічну креативність прийнято виділяти як один з підвидів соціальної креативності поряд з іншими видами професійної креативності. Так само різняться думки щодо показників креативності. Але можна виділити три основних показника, що присутні в роботах провідних дослідників: швидкість, оригінальність і гнучкість мислення.

Перспективним напрямком подальшого дослідження проблеми є пошук педагогічних умов розвитку креативності в майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

### Література

1. **Николаева Е.** Психология детского творчества. – СПб., 2006.
2. **Еникеев М.** Энциклопедия. Общая и социальная психология. – М., 2002.
3. **Креативный** ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей / Сост. Т. Барышева, В. Мекалов. – Ростов н/Д., 2004.
4. **Мартинович Н.** Опыт изучения развития творческого потенциала личности // Формування духовної культури учнівської молоді. – Луганськ, 1997. – С. 89–96.
5. **Гуськова Е.** Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – Доступный с: <<http://www.kursk-uni.ru/pdf/dis10.pdf>>
6. **Морозов А.** Креативность преподавателя высшей школы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 64–68.
7. **Большой** психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб., 2003.
8. **Современный** словарь по педагогике. А – Я / Сост. Е. Рапацевич. – Мн., 2001.
9. **Уварина Н.** Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – Доступный с <<http://www.teoriya.ru/dissert/avtorefd/uvarinad.doc>>
10. **Дружинин В.** Психология общих способностей. – СПб., 1999.
11. **Степанов С.** Популярная психологическая энциклопедия. – М., 2003.
12. **Смирнов С.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие. – М., 2001.
13. **Ларионова Л.** Связь интеллекта, креативности, духовности в структуре одаренности // Тр. конф. “Творчество: взгляд с разных сторон”. – М., 2005. – Доступный с: <[http://www.ipras.ru/ponomarev/abstracts\\_rus/Sessions/Larionova.html](http://www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Larionova.html)>
14. **Лузік Е.** Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–82.
15. **Реут Д.** Сладкое проклятие креативности // Труды 1-й Междунар. конф. “Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций” (CASC’2001). – Т. 3. – М., 2001. – С. 91–123. – Доступный с: <[http://www.odn2.ru/bibliot/reut\\_slad\\_proklyat\\_kreat.html](http://www.odn2.ru/bibliot/reut_slad_proklyat_kreat.html)>
16. **Щебланова Е., Аверина И.** Краткий тест творческого мышления: Пособие для школьных психологов. – М., 1995.
17. **Туник Е.** Диагностика творческого мышления: Креативные тесты. – М., 2006.

**О. В. Кулдиркаєва**

## **ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВНЗ**

Можливості практичної реалізації вчителем свого індивідуального творчого потенціалу, особистісних перетворювальних здібностей представлені в багатому вітчизняному інноваційному педагогічному досвіді. Інноваційний досвід, який реалізується завдяки розвиненому творчому потенціалу, свідчить про безмежні можливості вчителя як особистості і професіонала до творчості, здатності його до сприйняття і створення інновацій, а також до оновлення педагогічного знання, збагачення теорії і практики.

Підготовка майбутніх фахівців у педагогічних ВНЗ – одна з найбільш актуальних проблем сучасного суспільства.

Метою статті є визначення можливостей сучасних інноваційних педагогічних технологій у підвищенні якісного рівня професійної підготовки студентів ВНЗ.

Передова педагогічна думка від П. Блонського, К. Вентцеля, К. Ушинського, С. Шацького до сучасної педагогіки завжди визнавала творчі пошуки вчителя, справжню новизну їх результату як неминучу пріоритетну цінність освіти.

Значущими для нашої роботи є наукові підходи до дослідження художньо-творчої діяльності (Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Столович, П. Флоренський та ін.). Велику роль у дослідженнях проблеми вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики відіграли роботи сучасних теоретиків і практиків у галузі створення педагогічних технологій (В. Беспалько, В. Боголюбов, Г. Ільїн, М. Кларін, А. Копилова та ін.).

Учитель – носій соціально-педагогічних інновацій в освіті як галузі суспільного життя. Пріоритетним показником освіти в інноваційному досвіді є сама особистість вчителя, який виступає, на думку психолога І. Зимньої, „...суб'єктом діяльності, що, в свою чергу, визначає особистісний розвиток його як суб'єкту” [4, с. 32].

В інноваційному досвіді міститься й реалізується на практиці продуктивний творчий потенціал особистості вчителя, розкривається все багатство й різноманіття професійно-ціннісних якостей, властивих йому. Судячи з аналізу джерел, ціннісне, загальне, що об'єднує вчителів-новаторів як суб'єктів інновацій, на думку дослідників, саме складається з того, що їх досвід носить яскраво виражений індивідуально-особистісний характер, відбиває духовну інтелектуальну основу особистості, індивідуальне різноманіття кожного, міру їх професійної компетентності, світогляду і світосприймання педагога, їх ціннісні потреби, ідеали. Кожен з них інтенсивно, своєрідно реалізує індивідуальні можливості свого особистісного потенціалу в продукті своєї творчості – інноваціях.

Технологія – це мистецтво, майстерність, уміння в сукупності з методами обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу чи напівфабрикату, які здійснюються у процесі виробництва продукції. З цього випливає, що поняття технології пов'язане у більшій мірі з виробництвом матеріальних цінностей. Дійсно, у минулому столітті з розвитком промисловості й машинного виробництва виникла необхідність розділення цього процесу на окремі елементи, операції, етапи. Ускладнення промислового виробництва вимагало свідомого використання наукових рекомендацій у практичних цілях, саме цю місію взяла на себе технологія. З часом термін „технологія” почав широко використовуватися і в інших сферах людської діяльності, тобто отримав широке філософське трактування. За визначенням Е. де Боно, технологія – це процес виробництва чогось корисного на основі використання знань, а основна функція технології – упровадження теорії в практику.

Технологія – поняття досить операціоналізоване, звільнене від неіснуючих елементів. Очевидно, що однією з особливостей художньо-естетичної технології, на відміну від інших технологій розвивального освітнього процесу, безперечно, є домінуюче значення ставлення учня до матеріалу, який вивчається, на основі особистісно-сміслових емоційних зв'язків. Тому в оцінюванні їх треба враховувати варіації позитивного, негативного або нейтрального „пафосу” учня в ході виконання завдання. Це визначається й типом естетичної свідомості, і якостями естетичного й художнього досвіду, і мотивацією, ціннісними перевагами в мистецтві.

Одним з інноваційних методів викладання в сучасній вищій школі, який дозволяє враховувати ці вимоги, є інтегрований підхід. Ідея інтеграції в освіті теоретично й методично обґрунтовані, однак для сучасної ситуації в освіті, як указував Б. Юсов, науковий інтерес становить розробка практичних педагогічних технологій на базі інтегрованого підходу.

Розробка інтегрованих технологій у практиці викладання у ВНЗ є актуальним напрямком у підвищенні ефективності підготовки спеціаліста. Створення інтегрованих комплексів культурологічних навчальних дисциплін найбільш затребуване в підготовці фахівця гуманітарного й художньо-естетичного профілю.

Інтегрований підхід передбачає організацію розвивального освітнього простору на принципах поліфункціональності. Значення такого підходу визначає О. Данилюк: „За допомогою інтеграції різних гуманітарних дисциплін в освіті створюється цілісний просторово-організований образ культури” [2, с. 126].

На думку дослідника О. Єрмолинської, необхідно змінювати освітні пріоритети, в основі яких має знаходитися розвиток, який „необхідно розглядати центральним компонентом освітнього процесу й загальною метою всіх освітніх дисциплін” [3, с. 61].

Сьогодні використання технологій театрального мистецтва в житті школи стає все більш популярним завдяки своїй позитивно-творчій емоцій-

ності й педагогічній ефективності. Слід зауважити, що основою для позитивної розробки „режисури уроку” стали праці театрального теоретика, режисера й педагога П. Єршова. У них ретельно викладено технології акторського мистецтва („теорія дій”), технологія режисури взаємодій („параметри боротьби”) і споживацько-інформаційна концепція людини. Ці роботи, здебільшого відомі як „система Єршова” (за аналогією до „системи Станіславського”, стійким послідовником якої є П. Єршов), у другій половині ХХ століття почали привертати особливу увагу педагогів (практиків і дослідників). Так, обґрунтування „теорії дій” як складової частини в системі вдосконалення педагогічної майстерності представлено в дослідженнях О. Єршової, В. Кан-Калика, Н. Нікандрова.

Дослідниками відмічається, що основним компонентом інтегрованого підходу є педагогічний пошук викладача, його активне спілкування і співтворчість зі студентами в різних варіантах і формах. Інтегрований підхід у підготовці студентів передбачає використання не тільки художньої інформації, але й знань із різних галузей наук.

Внаслідок інтеграції, таким чином, створюються унікальні освітні комплекси, які об’єднують не тільки гуманітарні або художні дисципліни, але також мистецтво й економіку. Прикладом цьому є досвід директора Сокольницького навчально-виховного комплексу № 1800 „Мистецтво і економіка” І. Іванова, доктора економічних наук, кандидата педагогічних наук. Поряд із обов’язковими предметами, особливе місце у школі займає інтеграційне викладання мистецтва й економіки.

Даний досвід також показує, що сьогодні галузь педагогічної художньо-творчої діяльності сучасного вчителя значно розширюється. А це потребує додаткових специфічних умов, у процесі створення яких реалізується новий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики в умовах ринкової економіки. Реалії сьогодення все більш починають зачіпати проблеми мистецтва і комерції.

Не випадково з 2003—2004 рр. у деяких вищих навчальних закладах починають вводитися нові навчальні курси. Наприклад, у Москві на кафедрі гуманітарних і соціальних дисциплін Московської державної академії художнього мистецтва імені В.І. Сурикова вперше був прочитаний курс „Менеджмент у мистецтві”, який викликав інтерес у студентів, майбутніх мистецтвознавців. Курс лекцій включає основні категорії й поняття сучасної ринкової економіки.

Поняття „менеджмент” у перекладі з англійської мови (*management*) означає „керувати”. У сучасній науковій літературі менеджмент визначається як керування організацією, яка діє в умовах ринку. Менеджмент – тип управління, який найповніше відповідає потребам і умовам ринкової економіки [11, с. 248].

Проте, у літературі існують й інші підходи до розуміння поняття менеджменту. Так, дослідником Р. Фатхутдиновим дано таке визначення: „Менеджмент – вид професійної діяльності людей щодо організації досягнень



системи цілей, які приймаються й реалізуються з використанням наукових підходів” [12, с. 27].

Сучасний менеджмент передбачає формування особливого типу керівника. Важливо при цьому враховувати, що сутність поняття „менеджмент” передбачає також його розуміння як науки керування. Таким чином, менеджмент як наука керування розробляє засоби і методи, які сприяють ефективному досягненню мети організації.

В останні роки в педагогічній практиці спостерігається значний інтерес до проектної технології. У науково-педагогічній літературі проектну діяльність розглядають як форму навчального співробітництва у ВНЗ, засіб професійної підготовки майбутніх учителів. Автор системи проєктивного навчання Г. Ільїн називає її проєктивною освітою.

Центральною ланкою проєктивної освіти є проєкт – задум вирішення проблеми, яка має для студента життєво важливе значення. Характерну його особливість становить відмінність від рішень і проєктів, які вже існують. Прагнення знайти найкраще, своє вирішення визначає основну мотивацію навчання. Студент не тільки засвоює готові уявлення й поняття, але й сам знаходить інформацію і за її допомогою будує свій проєкт.

Дослідник О. Новикова підкреслює, що у рамках нової освітньої парадигми здійснюється пошук і розробка інноваційних технологій навчання, спрямованих, насамперед, на розвиток технології проєктування. Під навчальним проєктуванням розуміється цілеспрямована діяльність суб’єктів освітнього процесу по створенню проєкту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, яка орієнтована на масове використання [10, с. 25].

Таким чином, сучасний педагог повинен бути не тільки просвітителем, але й організатором безпосереднього спілкування, конструктором власної поведінки. Проте аналіз стану проблеми, яка вивчається, показує, що в професійній підготовці майбутніх учителів музики не достатньо використовуються стан і позитивний досвід ефективних сучасних технологій і функцій менеджменту.

За останній час з’явилася спеціальна література, яка розкриває певні проблеми менеджменту соціально-культурної діяльності, арт-індустрії, арт-менеджменту, менеджменту у сфері шоу-бізнесу. Серед них можна відмітити роботи С. Войтковського, С. Жаркова, Г. Новикової та ін. Як підкреслює Г. Новикова, у практичній діяльності в галузі культури і мистецтва менеджери найчастіше спираються на свій власний досвід, засвоюючи ази майстерності лише шляхом власних проб, перемог і поразок.

О. Командишко зазначає, що в умовах ринкової економіки назріла необхідність формування педагогічної компетентності фахівців, які володіють інноваційними підходами до вирішення різноманітних освітніх завдань. При цьому необхідне насичення освітнього простору активними формами проектно-художньо-творчої діяльності студентської молоді [8, с. 72].

Слід підкреслити, що специфіка арт-менеджменту заснована на двох сторонах діяльності: естетичній і організаційній.

Інтерес до естетичної й організаційної сторони людської діяльності значно зріс на початку ХХІ століття. Книга Дерика Чонга „Менеджмент мистецтв” представляє арт-менеджмент як одну із життєво важливих дисциплін. „Естетичне” як міра досконалості, гармонія, є аспектом будь-якого виду діяльності: наукової, моральної, політичної та ін., і виступає як фактор єдності, що інтегрує й синтезує часткові й суперечливі форми буття. „Естетичне” розглядається: 1) як сфера дійсності та її ідеальна проекція; 2) як форма творчості й свідомості; 3) як засіб засвоєння реальної дійсності; 4) інструмент перетворення навколишнього середовища і його перетворювачів – їх духовного світу, соціальних відносин, самовираження і самоутвердження суб’єкту.

Оскільки діяльність арт-менеджера зв’язана із мистецтвом, то вона може бути охарактеризована як художньо-творча. Унікальність такої діяльності полягає в тому, що складові її компоненти, на думку М. Кагана (пізнавальний, перетворювальний, ціннісно-орієнтаційний і комунікативний), утворюють єдине нерозривне художнє ціле.

У сучасних наукових дослідженнях виділені функції арт-менеджменту (О. Командишко) [7, с. 104]: 1) основні загальні функції в художньо-проектній і організаційно-творчій діяльності: планування, організація, мотивування, контроль. Основні функції є загальними для всіх видів і будь-яких умов уведення інновацій; 2) основні специфічні функції: збагачення досвіду художньо-творчої діяльності, що передбачає – „занурення” в художньо-проектну діяльність (з наступною організацією окремих проектів). Тут домінує спонукання до самореалізації у професійній діяльності, до висування нових цілей і досягнення ефекту.

Перспективністю вище означених інноваційних технологій є ефективне оновлення змісту професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ на основі введення сучасних технологій навчання основам арт-менеджменту.

#### Література

- 1. Гузеев В.В.** Планирование результатов образования и образовательная технология. – М., 2001.
- 2. Данилюк А.Я.** Теория интеграции образования. – Ростов-н/Д., 2000.
- 3. Ермолинская Е.А.** Методико-педагогические основания интеграции предметов гуманитарного цикла и взаимодействие искусств // Эффективные системы взаимодействия предметов гуманитарного цикла в практике образовательных учреждений. – М., 2005. – С.59–65.
- 4. Зимняя И.А.** Гуманизация образования (состояние, перспективы, опыт) // Гуманизация образования. – 1995. – № 4. – С. 32–46.
- 5. Ильин Г.Л.** Научно-педагогические школы: проективный подход: Монография. – М., 1999.
- 6. Каган М.С.** Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М., 1974.
- 7. Командышко Е.Ф.** Инновационные подходы к обогащению опыта художественно-творческой деятельности учащейся молодежи (на основе технологий арт-менеджмента) // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании. – М., 2004. – С. 101 – 105.
- 8. Командышко Е.Ф.** Арт-менеджмент: новый

опыт интеграционных технологий // Материалы всерос. конф. (Юсовские чтения). – М., 2006. – С. 72 – 74. 9. **Масол Л.М.** Художественное образование в украинской школе // Вестник Междунар. совета по музыкально-художественному образованию. – М., 2004. – С. 54 – 63. 10. **Новикова Е.А.** Инновации в учебном проектировании // Инновации в образовании. – 2007. – №4. – С. 23 – 28. 11. **Словарь-справочник** / Под ред. М.Г. Лапусты. – М., 1996. 12. **Фатхутдинов Р.А.** Понятийный аппарат по менеджменту. – М., 1997.

УДК 371.3:802:378.4

**Л. О. Абузахра**

### **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Здавня знання іноземних мов високо цінувалося в житті суспільства. Володіння кількома мовами розширює кругозір, підвищує ефективність інтелектуальної праці, збагачує духовний світ людини, поглиблює знання рідної мови. Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в тому, що спілкування є не лише кінцевою метою навчання, але й засобом її досягнення.

Питання діалогічного спілкування досліджує багато науковців. У центрі уваги дослідників різні аспекти діалогічної взаємодії: психологічні, лінгвістичні, дидактичні. Психологічні аспекти діалогу обґрунтовують О. Бодальов, Л. Виготський; І. Зязюн, О. Леонт'єв, А. Параш – можливості діалогу як форми спілкування та засобу взаємовпливу; І. Бех, В. Біблер, О. Орлов розглядають діалог як чинник та засіб виховання.

Однак, деякі аспекти були розглянуті недостатньо. Класична модель освіти не повною мірою відповідає сучасним соціокультурним вимогам. Необхідні нові педагогічні ідеї, які можуть стати методологією нової педагогіки та основою трансформації традиційного освітнього процесу. Для того, щоб найефективніше, на рівні вимог сучасної науки організувати процес вивчення іноземної мови, необхідно не тільки вчити студентів, але й виховувати їх за допомогою навчально-педагогічних ситуацій.

Мета статті – розглянути підхід до викладання іноземних мов, згідно з яким студент не розглядається як об'єкт впливу викладача, а виступає поряд з педагогом суб'єктом навчально-виховного процесу.

На сьогодні важливо допомогти студенту усвідомити себе, сформува-тися як особистість. Для цього викладачу потрібно, насамперед, розглядіти в ньому цю особистість, зрозуміти його внутрішній світ, його проблеми та мрії. Для того, щоб заняття іноземної мови сприяли цьому, необхідно навчити студентів спілкуватися, правильно взаємодіяти між собою. Їхня діяльність

на занятті повинна бути цікавою, інформаційно насиченою, викликати бажання самовиражатися.

Основною процесуальною характеристикою особистісно орієнтованої освіти є навчальна ситуація. Навчально-педагогічна ситуація – це цілеспрямовано створена викладачем ситуація, метою якої є залучення студентів до вирішення певних навчальних та життєвих проблем, що досягається шляхом обміну думками, ідеями, пропозиціями.

Для студента навчально-педагогічна ситуація – це можливість проявити свої почуття, поділитись думками, відчути себе на місці іншої людини. Завдання викладача – допомогти студенту в процесі діалогу сформуванню власну точку зору, своє бачення проблеми, свій шлях вирішення завдання. Процес навчання та виховання в діалозі розуміється не як вплив викладача на студента, а як різновид діяльності, завдяки якій студент успішно працює над власним розвитком у спрямованому середовищі, спираючись при цьому на допомогу педагога. Особистісно значущі – це такі ситуації, в яких студенту необхідно зробити свій вибір, відстояти свою точку зору. Наприклад, студентам медичних навчальних закладів можна запропонувати такі ситуації.

1. Write a paragraph about what you would like to achieve in your life.
2. Tell about one of the most outstanding ancient doctors. Concentrate on his achievements in medicine, sayings, methods of treatment.
3. Describe a typical working day of a doctor, you would like to become. Are you agree with his time-table and manner of examining patients? Would you like to change something in your practice?
4. Plastic surgery. My attitude towards “artificial beauty”.
5. Describe activities you are good and bad at.

Будь-яка навчальна ситуація – це, насамперед, обмін думками, який можна здійснити тільки при діалогічному мовленні. Розігруючи діалоги, викладач формує культуру спілкування студентів між собою та з викладачами, а культура спілкування допомагає учасникам діалогу визнати самих себе, з’ясувати свої характерні риси, відчути себе рівноправним членом групи. У діалозі виявляється ставлення людини до оточуючих, до обговорюваної проблеми, до процесу навчання, до самої себе. Таким чином, здійснюється формування нової позиції студента при особистісно орієнтованому навчанні. Це не підкореність вимогам викладача, як раніше, а самостійність, пошуково-дослідницька креативна діяльність. Позиція викладача теж зазнає змін: не монологічна та авторитарна, а діалогічна, демократична, спрямована на педагогічне забезпечення особистісного розвитку студента.

Не тільки педагоги, але й психологи звернули увагу на специфіку навчання та спілкування на групових заняттях. У дисертаційному дослідженні В. Лопушанського „Психологічні особливості групового розв’язування лінгвістичних задач” було встановлено, що групова навчальна робота стимулює найбільшу інтелектуальну активність студентів, сприяє соціалізації особистості, гуманізації навчально-виховного процесу, робить учня головною фігурою, ставить його в умови зацікавленого здобування знань.

Щоб зацікавити студентів, на думку методиста О. Борзової, об'єкт обговорення, з одного боку, має характеризуватися новизною, інформативністю, пізнавальністю, а з іншого – він має бути пов'язаний із життєвим досвідом студентів, з їхнім безпосереднім оточенням, з подією, що їх цікавить.

На наш погляд, у медичному ВНЗ студенти з великим бажанням розглядають питання щодо шкідливих звичок молоді та негативного впливу навколишнього середовища на організм вагітної жінки, активно обговорюють проблеми сучасних підлітків, із захопленням розповідають про переваги західного напрямку в медицині: краще запобігти хворобі, ніж її лікувати, тобто, найважливіше – це профілактика захворювань. Тому має сенс обговорювати такі питання на заняттях іноземної мови:

1. What do young people worry about?

It is useful to discuss such problems as:

— family problems

— drug addiction

— drinking problems

— smoking

— violence and aggressiveness

2. What kind of sport is the best for you? Why is it useful for health?

3. Do you think that smoking should be banned in all public places?

4. Nature. Tell about harm that people make to the nature.

5. Discuss the ideal parents. What characteristics must they have? What kind of person will you be with your children?

6. Dangers for pregnancy. Ways of solution.

7. Uncurable diseases. Psychological help to the patients.

Таким чином, на заняттях забезпечується спілкування за допомогою проблемних ситуацій, що спричиняють потребу спілкування, розв'язання відповідних навчальних проблем. Це і є мета викладача – створити творчу атмосферу в групі, зацікавити кожного, непомітно для студентів „примусити” висловити свою думку навіть студентів-інтровертів. Для викладача особистісно орієнтоване навчання означає відмову від авторитарного стилю спілкування зі студентами та перехід до демократичного стилю викладання, ознаками якого є повага до особистості студента, гуманістичність спілкування, визнання права студента на індивідуальність. Діалог, спільний пошук рішень та їх осмислення набагато важливіші для розвитку особистості, ніж готова відповідь. Толерантність, бажання зрозуміти студента, прийняти його думку ставлять педагога в позицію співробітництва, що сприяє вищій результативності навчання.

Перспективи подальших пошуків у даному напрямку необмежені та дуже цікаві для кожного педагога. Це розробка та використання на практиці навчально-педагогічних ситуацій: дискусій, різних видів діалогів (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення), рольових ігор. Передбачається подальший розвиток у студентів мов-

ленневих, інтелектуальних та пізнавальних здібностей, готовності вступати в іншомовне спілкування, готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння іноземною мовою.

#### Література

**1. Береснєв А. А.** Особистісно орієнтовані технології у контексті сучасної парадигми освіти // Гуманітарні науки. – 2006. – № 1. – С. 11 – 16. **2. Бак Л. І.** Особистісно орієнтований підхід до викладання англійської мови // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 50 – 52. **3. Вєтров О. М.** Актуальні питання комунікативного навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія. — 2006. — № 1. – С. 91–98. **4. Голобородько О. А.** Виховна функція діалогу в навчанні іншомовного спілкування // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 79 – 88. **5. Половенко О. Б.** Особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови // Англ. мова і літ.. – 2004. – № 1. – С. 2–7; № 2. – С. 2 – 6. **6. Столяренко О.** Оволодіння методикою інтерактивної комунікації під час викладання іноземної мови // Рідна шк. – 2005. – № 4. – С. 57–59.

УДК 373.5.034

**Н. А. Полтавська**

### **МИСТЕЦТВО У ФОРМУВАННІ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Сьогодні значно збільшується увага до проблем формування цінностей особистості та суспільства в цілому. Рівень сформованості духовних цінностей особистості відзначається її умінням сприймати духовну культуру, відчувати, переживати, захоплюватися її цінностями. Тому формування духовних цінностей старшокласників необхідно розглядати як одне з найважливіших завдань процесу освітнього, культурного й духовного розвитку, виховання учнів. Відродження духовності в системі освіти – це та першооснова, на якій тільки можлива її подальша розбудова.

Відповідно до стратегії розвитку суспільства та освітнього простору України підвищення уваги до ціннісних орієнтацій учнівської молоді не випадкове. Організація процесу формування духовних цінностей старшокласників потребує осмислення нової ідеології, націленої на адаптацію в сучасному суспільстві, а також залучення до духовно-творчої діяльності.

Мета статті – проаналізувати поняття „духовні цінності”, визначити роль мистецтва у формуванні духовних цінностей старшокласників.

Проблема духовних цінностей у сучасній вітчизняній педагогіці є однією з найбільш значущих й актуальних. Це пов'язано з відсутністю чіткого уявлення про ціннісні ідеї, які необхідні суспільству на сучасному етапі, й ефективні засоби впливу на ціннісну свідомість учнівської та студентської молоді.

Поняття цінність стало предметом широких теоретичних досліджень багатьох наук (філософії, соціології, психології, педагогіки). Але серед дослідників немає єдиної думки щодо визначення цього поняття. Одні характеризують цінність як об'єктивну суть речей, інші – як власне цінність, грошову вартість предмету, треті – отожднюють із поняттям блага, корисного для особистості, четверті – пов'язують із суб'єктивною значущістю даного предмета для життєдіяльності людини, п'яті – з спроможністю цінностей задовольняти потреби, інтереси, бажання. Отож і класифікують цінності по-різному, залежно від того, які види потреб вони задовольняють, у якій сфері застосовуватимуться, зокрема: за об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні; за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інтелектуальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, релігійні та інші); за належністю – особистісні, індивідуальні, групові, суспільні, загальнолюдські тощо.

Проблеми формування духовних цінностей знаходять своє відображення у працях філософів, педагогів, психологів. Роботи С. Анісімова, О. Здравомислова, В. Тугаринова, О. Уледова та ін. складають філософське підґрунтя дослідження даної проблеми.

У працях психологів Л. Виготського, Л. Когана, О. Леонтєва, П. Симонова, Ж. Юзвак та інших розглядається сутність духовної діяльності людини, що є основою для вивчення психологічних механізмів формування духовних цінностей особистості.

Проблема цінностей розкривається у працях В. Тугаринова, О. Вишневського, Л. Буєвої, П. Симонова, П. Єршова, О. Уледова, Т. Бушковської, Г. Шевченко, І. Бега, О. Белиха, В. Ісаєва, Л. Луганської. У дослідженнях цих авторів розкрито психолого-педагогічні аспекти духовних цінностей і методи їх формування в учнівської молоді.

Окремі аспекти формування духовних цінностей розглянуто в ряді дисертаційних робіт. Т. Анісімова досліджувала формування ціннісних орієнтацій старшокласників, Л. Романова – педагогічні засади духовного розвитку школярів на уроках музики та історії мистецтв, А. Малюкова – формування художньої культури підлітка у процесі виховання ціннісного ставлення до мистецтва, Т. Каптан – формування духовних потреб старшокласників у процесі урочної діяльності.

Багатогранність підходів, орієнтованих на формування різноманітних цінностей, зумовлена розмаїттям потреб людини. Таким чином, виникає необхідність в формуванні тих духовних цінностей, які б забезпечували загальну спрямованість активності підлітків, а з іншого боку, не заважали б їх впровадженню і розвитку.

Розвиток суспільства у різні історичні періоди зумовив утвердження таких загальнолюдських цінностей, як любов, добро, істина, краса. У сучасній педагогіці визначення цінностей різноманітне. Зміст поняття цінність

більшість учених характеризують через виділення характеристик, властивих, так чи інакше, формам суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність.

Духовні цінності завжди виступали як ідеал, до якого прагнули кращі представники людства. Становлення людини припускає не тільки розвиток її розумових можливостей, але й засвоєння системи загальнолюдських цінностей, що становлять основу її культури. Питання про впровадження цих цінностей в освітній процес має велику соціальну значущість. Від його успішного вирішення багато в чому залежать перспективи гуманізації освіти, сенс якої в тому і полягає, щоб забезпечити свідомий вибір особистістю духовних цінностей і розвинути на їх основі стійку, несуперечливу систему ціннісних орієнтацій.

О. Асмолов, М. Каган, О. Дробницький розглядають цінності як особисту форму відображення свідомості людини, предметів і явищ, котрі розкривають їх можливості для задоволення потреб і інтересів, які знаходяться в основі активності й спрямованості особистості [1, с. 103; 2, с. 205; 3, с. 381].

На думку О. Здравомислова, цінності – це інтереси, які виокремилися в ході розвитку самої історії завдяки розподілу праці у галузі духовного виробництва [4, с. 89—93].

Саме поняття „духовна цінність” має різні тлумачення. С. Анісімов розділяє всі цінності на три великі групи – абсолютні цінності, що зберігають свій зміст протягом життя людини. Друга група – антицінності є безумовними нецінностями за будь-яких обставин. Третя група – відносні цінності [5, с. 183].

Цінність – суб’єктивно-об’єктивна, вона є усвідомленим ставленням суб’єкта чи об’єкта до іншого суб’єкту. По-друге, цінністю можуть бути названі тільки ті предмети і явища, що усвідомлюються і переживаються як цінність. По-третє, предмет, розглянутий під кутом цінності, торкається потреб та інтересів людини, розкриваючи тим самим її внутрішній світ. По-четверте, „цінність має духовну природу і може бути представлена як вища характеристика свідомості” [6, с. 11—18].

На думку О. Вишневського, цінності мають ідеальну природу. Саме тому можна стверджувати, що вони є певною системою ідей, фундаментальних понять, якими живе суспільство. Вони є предметом знання і віри, цінності репрезентують стан духовності людини і суспільства і носять раціональний характер. Природа цінностей припускає їх опредмечування, тобто матеріальне втілення, що робить їх доступними для сприйняття й служить способом їхньої передачі від людини людині [7, с. 3—5, с. 42—47].

За класифікацією цінностей, що подає В. Тугаринов, вони поділяються на дві великі групи: цінності життя (загальнолюдські) і цінності культури (матеріальні, соціальні, духовні, що задовольняють духовні потреби людини) [8, с. 156].

Цінності представляють внутрішній світ особистості, будучи виразником стабільного, абсолютного, незмінного. Формуючись, як і потреби, в інди-



відуальному досвіді суб'єкта, особистісні цінності відбивають, однак, не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом. Можна, тим самим, погодитися з розумінням цінності як „аспекту мотивації, що співвідноситься з особистими або культурними стандартами, не пов'язаними виключно з актуальним напруженням або миттєвою ситуацією” [10, с. 24].

Значний внесок у розробку проблеми духовності зроблено такими філософами, як А.Швейцер, Е.Фромм, В.Франкл, головною ідеєю яких є визнання людини розумної, яка на зламі епох виявилася нездатною подолати різні кризи життя, тому їй на зміну повинна прийти людина духовна. За визначенням цих науковців духовність – це загальнокультурний феномен, який уміщує в собі не тільки абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а й вчинки по совісті, істині і красі [11, с. 368; 12, с. 336].

Поняття духовності використовується при характеристиці внутрішнього світу особистості. На погляд психолога Ж. Юзвак, духовність – складне гармонійне поєднання психічних та особистісних якостей людини. Як і будь-яке психічне явище, духовність виявляється в процесі взаємодії людини з довкіллям, тобто має певні форми вияву, які можна досліджувати. Духовність виявляється у спрямуванні інтересів, нахилів людини на пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей [13, с. 373].

О. Зеліченко пропонує оригінальну концепцію духовного світу, відповідно до якої духовна криза розуміється як нездатність робити наступний крок у своєму розвитку. Психічними проявами духовності, на думку, О. Зеліченка, є любов, творчість, пошук, розвиток [14, с. 400].

Духовність – це інтенція людини до вічних цінностей, засіб людського існування. В педагогічному аспекті духовність – конкретна суть людського життя, емоційно-когнітивна сфера, яка цілеспрямовано впливає на результат виховання молоді [15].

Звернення до цінностей більш високого рівня, на думку В. Караківського, має народжувати в людині добрі якості, високоморальні потреби. Він виділяє вісім таких понять: земля, загальний дім людства, земля людей і живої природи; Вітчизна – єдина для кожного, дана йому долею; Батьківщина – початкова структурна одиниця суспільства, єдине середовище розвитку дитини, яка закладає основи особистості; праця – основа людського буття, яка цілісно характеризує сутність людини; знання – результат різноманітної і, перш за все, творчої праці; культура – велике багатство, накопичене людством, як в матеріальному, так й в духовному житті людей; мир – спокій і злагода між людьми, головна умова існування Землі і людства; людина – абсолютна цінність, міра усіх речей, мета і результат виховання. Слід підкреслити, що у запропонованих цінностях немає нічого нового, оскільки вони вироблялись у свідомості людини віками. І коли ці ключові поняття людського буття стануть дійсно ціннісними орієнтаціями у житті людей, то неминуче спричинять за собою добро, працелюбність, чесність, порядність, гуманність, любов до Вітчизни та інші якості людини.

Провідним засобом формування духовності, духовних цінностей людини слід розглядати мистецтво. Мистецтво володіє властивістю інтегрувати в собі суміжні галузі духовної культури, у яких і виявляються фундаментальні колізії духовного життя людини, суспільства. Необхідно вважати, що будь-яке залучення до високого мистецтва сприяє духовному збагаченню особистості.

Мистецтво посідає особливе місце в системі духовної культури. По-перше, власне предметна галузь мистецтва така, що воно відображає матеріальну дійсність в її духовно-ціннісному значенні для людини. Духовне для мистецтва виступає як суттєвий компонент його предметної галузі, а відображення в ньому його об'єктивних властивостей і якостей матеріальної дійсності пов'язано з вираженням внутрішнього духовного світу людини. По-друге, у мистецтві функціонують інтелектуально-пізнавальний, світоглядний, моральний та естетичний різновиди духовної діяльності; мистецтво виступає як художньо-образна модель наукових, моральних уявлень та ідей суспільства та окремої людини.

Ставлення людини до вищих цінностей буття, ступінь оволодіння ними є критерієм та показником її духовності (тобто людяності й культурності). Так само, ставлення суспільства і конкретної соціальної групи до вищих цінностей, є критерієм розвитку культури.

Мистецтво є феноменом культури, в якому фіксується і концентровано виражається досвід людей щодо світоглядного самовизначення. У художніх образах, як правило, відтворено ті естетичні ідеї, які несуть високий інтелектуальний і гуманістичний заряд і співзвучні загальнолюдським інтересам. У специфічній формі мистецтво виражає те, що переживають чи мають переживати всі представники конкретного суспільства [6].

Мистецтво – одна з форм суспільної свідомості, в основі якої лежить образне відтворення дійсності, естетичне освоєння світу. Мистецтво з'явилося як засіб задоволення духовних потреб людей в естетичній насолоді й пізнанні, як засіб вираження всього багатства їх переживань. Діючи переважно на почуття і уяву, мистецтво викликає глибокі переживання, роздуми, асоціації, пов'язані з певними явищами життя, і тим впливає на формування громадських і моральних ідеалів особистості.

Суть людського життя полягає в тому, що людина спрямовує свою життєдіяльність на засвоєння цінностей для свого існування в земному світі, для розвитку і становлення особистості. Суспільство, держава, нація виробляють свою систему цінностей, що фіксується у матеріальній і духовній культурі народу. Духовні національні цінності – це основоположні традиції, звичаї, моральні принципи і норми, ідеали, вироблені нацією впродовж свого історичного розвитку. Вони відображають світорозуміння, світогляд, менталітет народу й вирізняють його з-поміж інших.

Результати дослідження сформованості духовних цінностей старшо-

класників довели, що уявлення про духовні цінності знаходяться на низькому рівні. Низький рівень свідчить про споживче ставлення до мистецтва, неадекватну реакцію на духовну сутність творів мистецтва і явищ дійсності, відсутність навичок творчої уяви, байдужість до індивідуальної духовно-творчої діяльності.

До базових цінностей, на формування яких орієнтовано навчально-виховний процес у загальноосвітній школі, ми відносимо прагнення до істини, творчості, краси, орієнтацію на добро, співучасть, честь і гідність. Вони складають ядро загальнолюдських цінностей.

У навчально-виховному процесі школи спостерігається стихійне формування духовних цінностей, це пов'язано з тим, що формування духовних цінностей засобами мистецтва у навчально-виховному процесі є епізодичним, а відсутність знань і навичок спілкування з мистецтвом веде до збіднення духовної сфери старшокласника.

Учні старших класів не усвідомлюють суть свободи (3 %) як духовної цінності, не розуміють, що користування свободою є важливим чинником духовно розвиненої особистості, більшість старшокласників не знають, що свобода пов'язана з правом, що право – це міра свободи.

У школярів відсутня повага до культури українського народу (11 %), що призводить до суперечностей у наслідуванні духовних цінностей минулого.

Націленість до істини знаходиться теж не належному рівні (8 %), тому що в основу істини закладені мислення, судження, які базуються на знаннях. Але перевага технократичного підходу до засвоєння знань у сучасній освітній галузі не дає належного рівня знань у галузі мистецтва й духовних цінностей.

Опитування старшокласників виявило, що перевагу такій духовній цінності як життя за законами добра надають тільки 5 % учнів, що певною свідчить про те, що їм бракує доброти та визнання особистості людини як цінності, порядності, гуманності.

Прилучення старшокласників до досвіду художнього засвоєння світу, розвиток творчого уявлення є необхідними для сприйняття та оцінювання учнями творів мистецтва, розуміння ідеалів, які втілені в образах мистецтва. Важливою умовою для цього є розширення художнього та мистецького кругозору.

За результатами дослідження була розроблена програма з формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва, в основу якої були закладені базові загальнолюдські цінності. Програма орієнтована на формування духовних цінностей за допомогою художнього сприйняття як основного етапу спілкування з мистецтвом; на розвиток творчої активності, цілісного художньо-образного уявлення; на збагачення кругозору в галузі музики, живопису та інших видів мистецтва. Музичний, літературний матеріал, що пропонувався старшокласникам, безпосередньо пов'язувався із практичною художньо-творчою діяльністю учнів. Застосування різних видів

мистецтва та прийомів спрямоване на формування навичок розуміння своєрідності художніх образів, сутності духовних цінностей, втілених у творах мистецтва.

На формування духовних цінностей підростаючого покоління впливає чимало різноманітних чинників: обов'язкове врахування вікових особливостей учнів; урахування особливостей суспільної природи людини, необхідність виховання особистості в колективі і через колектив, колективної пізнавальної діяльності; використання принципу творчої активності; орієнтація навчально-виховного процесу на поєднання індивідуальних, національних, загальнолюдських цінностей; розширення досвіду спілкування з творами мистецтва; педагогічна майстерність учителів.

Таким чином, аналіз теоретико-методологічних засад процесу формування духовних цінностей старшокласників засобами мистецтва, дослідно-експериментальна робота свідчить, що саме мистецтво є способом духовного освоєння світу, розвитку художньо-творчих здібностей кожної людини. Духовні цінності є продуктом духовного життя людини, у якому відбивається її ідеальна потреба пізнання світу, свого значення в ньому, смислу людського буття, по-друге, формуються в процесі виробничої, пізнавальної, наукової, художньо-творчої діяльності.

До перспективних напрямів дослідження слід віднести обґрунтування та розробку системи форм і методів процесу формування духовних цінностей старшокласників на підставі єдності урочної та позаурочної діяльності учнів загальноосвітньої школи.

#### Література

1. **Асмолов А. Г.** Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984
2. **Каган М. С.** Философская теория ценностей. – М., 1998.
3. **Дробницкий О. Г.** Мир оживших предметов. – М., 1967.
4. **Здравомыслов А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986.
5. **Анисимов С. Ф.** Ценности реальные и мнимые. – М., 1970.
6. **Золотухина-Аболина Е. В.** О специфике высших духовных ценностей // Философ. науки. – 1987. – № 4. – С.11–18.
7. **Вишневський О.** Система цінностей і стратегія виховання // Рідна шк. – 1997. – №№ 7–10.
8. **Тугаринов В. П.** О ценностях жизни и культуры. – Л., 1960.
9. **Сальков А. В.** Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета. – Одесса, 2002.
10. **Леонтьев Д. А.** Ценность как междисциплинарное понятие // Вопросы философии. – 1996. – № 6 – С. 24.
11. **Франкл В.** Человек в поисках смысла жизни. – М., 1990.
12. **Фромм Е.** Искусство быть. – М., 1990.
13. **Юзвак Ж.М.** Духовність: психологічні аспекти. – К., 1996.
14. **Зеличенко А.И.** Психология духовности. – М., 1996.
15. **Клячкина Н.Л.** Проблема формирования духовности: история и современность. – С., 2000.
16. **Смікал В.** Мистецтво і духовна культура // <http://newacropolis.org/ua>

**Г. В. Бугаєвська**

## **РОЛЬ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Загальна інтелектуалізація, комп'ютеризація, автоматизація усіх видів трудової діяльності зумовили перегляд змісту освіти у бік актуалізації знань та вмій до рівня функціональної грамотності у сучасному розумінні цього поняття, зв'язку освіти із життям, наповнення навчального процесу у ВНЗ різними формами продуктивної діяльності. За таких умов освіта розглядається як засіб соціальної безпеки, спосіб забезпечення конкурентноздатності, проєктування ділової та громадської кар'єри.

Сучасна педагогічна парадигма пов'язана із тим, в умовах стрімкого зростання та поширення інформації, ускладнення інформаційних зв'язків у суспільстві та системі освіти на перший план виступає проблема "що необхідно вміти" всупереч проблемі "що слід знати". Саме тому нагальною необхідністю постає навчання прийомам та методам роботи з навчальним матеріалом. Слід підкреслити, першооснова поняття "знання" зв'язана із створення підґрунтя для можливого планування та здійснення яких-небудь дій. Така методологічна настанова і визначає необхідність звернення до категорії функціонально грамотної особистості.

Теоретико-методологічні аспекти проблеми формування функціональної грамотності представлені у дослідженнях Б.Гершунського, С.Григор'єв, В.Єрмоленка, Г.Ключарева, О.Лебедева, Л.Лесохіної, В.Миронова, С.Тангян, В.Чудінової. У межах загальної концепції безперервної освіти питання функціональної неграмотності/грамотності досліджували Т.Браже, С.Вершловський, Ю.Кулюткін, Л.Лесохіна, Г.Сухобська та ін., зарубіжні вчені К.Стрек, Д.Баландін, Д.Козол, Д.Курган, К.Рензетті та ін. Увага дослідників, насамперед, зосереджена на питання розвитку функціональної грамотності дорослих, у контексті професійної перепідготовки фахівців. Однак, основи функціональної грамотності закладаються саме у студентському віці, у процесі опанування майбутньою професією, формування професійної компетентності.

Мета статті – визначити актуальність проблеми формування функціональної грамотності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів, особливості наукових підходів щодо сутності, структури функціональної грамотності як соціально-педагогічного феномену.

Професійна освіта як ступінь розвитку особистості включає наступні фази розвитку професіоналізму: функціональна грамотність, професійна кваліфікація, компетентність та культура особистості (Б.Гершунський, І.Зязюн, А.Маркова, Ю.Поваренков, В.Шариков та ін.). Функціональна грамотність як елемент цілісного результату професійної підготовки майбутнього фахів-

ця у ВНЗ визначається як здатність людини використовувати загальні, універсальні уміння та методи діяльності, знання певних законів, правил і норм для вирішення конкретних проблемних ситуацій. Компетентність у даному випадку розуміється як здатність людини застосовувати універсальні методи діяльності, використовувати систему знань, що отримана в процесі професійної підготовки, власної дослідницької діяльності.

**Актуальність проблеми формування функціональної грамотності** майбутніх учителів зумовлена низкою чинників. По-перше, у сучасному соціумі утверджується принципова позиція щодо необхідності навчання протягом усього життя, що втілена у концепцію “навчання упродовж життя”, яка має поширення в усьому світі. По-друге, поява нових економічних та соціокультурних реалій, стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій, поява нових форм міжкультурної комунікації зумовлює необхідність певного гарантованого мінімуму загальних знань та вмінь, що здатні забезпечити особистісну та професійну комунікацію будь-якому фахівцю. По-третє, глобалізація в усіх сферах життєдіяльності людини та суспільства, зокрема в освіті, передбачає можливість та право на отримання та продовження освіти у будь-якій країні світу, що неможливо реалізувати без певної стандартизації національних освітніх систем, визначення інваріантних засад функціональної грамотності. По-четверте, в усьому світі зростає кількість техногенних катастроф, нещасливих випадків на виробництві та у побуті. Функціональна неграмотність без перебільшення є серйозною загрозою для сучасного суспільства, для життя та здоров'я людей. Численна кількість аварій на виробництві, транспорті і т.п. зумовлена неухважністю, халатністю щодо інструкцій, нормативів та правил, що не є випадковістю, а є результатом функціональної неграмотності. До того ж такі фахівці найчастіше агресивні, безапеляційні тощо, тобто виявляють ще й соціальну незрілість.

Незважаючи на загальне зростання освітнього простору, на жаль, фіксується зниження елементарної грамотності внаслідок роботи за комп'ютером (використання комп'ютерних редакторів), поширення такого способу читання, як перегляд, превалювання візуального способу сприйняття та розповсюдження інформації. У сфері післядипломної перепідготовки найбільшим попитом користуються освітні послуги щодо підготовки користувача комп'ютера та комп'ютерних мереж, вивчення іноземних мов, психологічні тренінги.

Реалії останніх десятиріч дозволяють дослідникам стверджувати, що незважаючи на широкий попит на вищу освіту, рівень функціональної грамотності населення у різних країнах світу падає, збільшується кількість людей, які мають суттєві проблеми щодо адаптації, пристосування до нових умов життєдіяльності, нової галузі професійної роботи, іншого соціального оточення. Варто зазначити, що показовими прикладами актуальності цього питання можна назвати проблеми, що виникають у мігрантів, труднощі перекваліфікації у професійній сфері людей після 40 років та ін.

Сучасною слід визнати позицію видатного письменника XIX ст. Л.Тол-

стого, який зауважував, що після школи люди іноді не поспішають поповнювати свої знання, оскільки вважають, що “вже здійснили обряд конфірмації, витримали карантин школи та отримали диплом на відповідний ступінь освіти – грамотності”. Достатньої гостроти така постановка питання набуває, як це не дивно, і з студентами ВНЗ, чий рівень загальної грамотності не завжди високий.

У наш час неграмотність певною мірою асоціюється із соціальною девіацією, неповноцінністю. При чому йдеться, насамперед, про те, що грамотність на початку ХХ ст. не асоціюється тільки із вмінням читати, писати, тобто освіта поступово втрачає функцію гаранта соціальної повноцінності та професійної компетентності. На жаль, збільшується кількість людей, які нездатні виконувати свої професійні або соціальні функції, незважаючи на отриману освіту, тобто функціонально неграмотних.

Таким чином, перехід до інформаційного суспільства вимагає розглядати ефективність діяльності людини за таким показником, як адаптація до нових умов, соціальна мобільність, що значною мірою визначається сформованістю в неї інформаційної культури, знань та умінь, необхідних для самостійного пошуку інформації, її синтезу, навичок самоосвітньої діяльності.

Саме цим пояснюється стійка увага дослідників до поняття функціональної грамотності, її зв'язку із соціально-особистісними потребами людини, освітою упродовж життя, контекстом професійної освіти (П.Атутов, Б.Гершунський, С.Крупник, О.Новиков, А.Тангян, П.Щедровицький та ін.).

Освіченість сучасної людини може бути представлена через такі соціально значущі показники, як грамотність, професійна компетентність та культура. Відповідно, грамотність розглядається як соціально-педагогічна характеристики особистості, яка відбиває здатність до прочитання, сприйняття та розуміння необхідного обсягу соціокультурної інформації, закодованої в певній знаковій або комунікаційній системі. Розрізняють не лише змістовне наповнення грамотності, а й її рівні: елементарна або вихідна, функціональна, базова загальнокультурна, надфункціональна грамотність.

Займенник “грамотний” (грец. *Literatus*) було введено Цицероном, який називав так освічену людину. У середні віки грамотною вважалася людина, яка вміла читати на латині, після Реформації – ту, яка вміла читати та писати рідною мовою. У ХХ ст. просто грамотними вважали того, хто просто читав та писав, а високограмотним – хто читав серйозну літературу, наприклад, Фолкнера або Вітгенштейна.

Термін “грамотність” зустрічається у різних поняттях: елементарна грамотність, функціональна грамотність, маргінальна грамотність, культурна, інформаційна грамотність тощо. В англійських країнах слово грамотність (*literacy*) є доволі широкоживаним. Так, численні організації, пов'язані з освітою, мають слово *Literacy* у назві: *Literacy Volunteers of America*, *National Center on Adult Literacy*, *United Kingdom Literacy Association* та ін.

Питання визначення сутності поняття “грамотність”, його статистичні характеристики з кінця ХІХ ст. розглядалися на міжнародних нарадах з ста-

тики та програм перепису населення. У середині ХХ ст. Генеральна конференція ЮНЕСКО (Париж, 1958) запропонувала вважати грамотною людину, яка вміє читати з розумінням прочитаного та вміє написати стислий виклад про своє повсякденне життя.

Поняття “функціональна грамотність” у науковий тезаурус ввійшло в 60-і рр. ХХ ст. На Всесвітньому конгресі міністрів освіти з ліквідації неграмотності (Тегеран, 1965) було запропоновано термін “**функціональна грамотність**”. Пізніше у 1978 до тексту рекомендації ЮНЕСКО про міжнародну стандартизацію статистики у галузі освіти було введено уточнення про те, що грамотною вважається та людина, яка може приймати участь в усіх видах діяльності, для яких грамотність необхідна для ефективного функціонування. Крім того, увага звернена до навичок читання, письма, рахування, необхідних для власного розвитку людини та розвитку тієї чи іншої соціальної або професійної групи.

У документах ЮНЕСКО функціональна грамотність розглядається як уміння людини грамотно, кваліфіковано функціонувати в усіх сферах людської діяльності: в суспільстві, в сім’ї, у взаємостосунках із людьми, на виробництві, у стосунках із природою. Більшість соціологів, педагогів та психологів другої половини ХХ ст. підкреслювали роль функціональної грамотності у справі забезпечення повноправної участі усіх громадян в соціально-політичному, економічному, культурному житті своєї країни та світу в цілому. Однак, доволі тривалий час провідним показником функціональної грамотності людини вважали вміння читати та писати.

Таким чином, конкретний зміст поняття грамотність змінювався історично відповідно до соціокультурних трансформацій у суспільстві – від елементарних умінь читати, писати, рахувати та ін. до оволодіння мінімумом **суспільно** необхідних знань і навичок (функціональною грамотністю). Особливо слід підкреслити введення діяльнісного аспекту, що виявляється в акценті саме на здатності працівника або громадянина ефективно виконувати свої професійні та соціальні функції, незважаючи на отриману освіту.

Найбільш типовими характеристиками функціональної грамотності в загальному розумінні цього слова дослідники визначають такі: читання текстів повсякденного обігу (газети, юридичні документи, інструкції, листи), заповнення анкет, підготовка резюме, уміння спілкуватися письмово та усно з різними респондентами, користуватися різними словниками та довідниками, користуватися своїми громадянськими правами.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про варіативність підходів, згідно яких поняття “функціональна грамотність” трактується, як: здатність вступати у взаємини із зовнішнім середовищем та максимально швидко адаптуватися та функціонувати в ньому (В.Мацкевич, С.Крупник); якість володіння професією, компетентність та технологічна підготовленість людини як фахівця своєї справи; можливості людини вище рівня базової грамотності, які дозволяють визначити рівень діяльності людини з використанням друкованого слова (Н.Сметаннікова).



В.Єрмоленко підкреслює інтегративний характер феномену функціональної грамотності, складовими яких визначено: 1) основи комп'ютерної грамотності (навики роботи на комп'ютері, у інформаційних системах та мережах у режимі користувача); 2) основи ринкової економічної грамотності та грамотності у галузі підприємництва (вирішення економічних та юридичних проблем, пов'язаних із відкриттям власної справи, а також питання етики та психології ділових стосунків); 3) основи фінансової грамотності (вміння орієнтуватися на ринку цінних паперів, використання шляхів збереження та збільшення власних коштів); 4) правова грамотність (знання норм реалізації виборчого права, трудового права, сімейного права, екологічного права, знайомство з видами відповідальності за правопорушення, з діяльністю нотаріату, адвокатури), 5) екологічна грамотність (дотримання екології побуту, харчування, екології людського спілкування, екології робочого місця), 6) основи санітарно-медичної грамотності (домашній догляд за хворими, літніми, перша допомога в екстремальних ситуаціях) [2, с. 45].

Пропонований перелік складових функціональної грамотності постійно поповнюється іншими компонентами, зокрема, мовленнєвою, психологічною, міжкультурною, художньо-естетичною грамотністю та ін. Зрозуміло, що важливим постає питання визначення достатнього та необхідного для майбутніх учителів переліку компонентів функціональної грамотності як важливого особистісного утворення. Однак, обов'язковим має бути компонент, позначений С.Крупник та В.Мацкевим, як діяльнісна функціональна грамотність, тобто здатність ставити та змінювати цілі та завдання педагогічної діяльності, реалізовувати найпростіші акти діяльності у ситуації невизначеності.

Г.Ключарьов та Є.Огарев характеризують досліджуване поняття як здатність до компетентної та ефективної дії. Функціональна грамотність розглядається як соціальний феномен, оскільки від неї залежить міра реалізації життєвих інтересів та характеру взаємин із суспільством. Особливого значення набуває позиція С.Вершловського, який розглядає функціональну грамотність як спосіб соціальної орієнтації особистості, який інтегрує зв'язок освіти (загальної та професійної) з багатоплановою людською діяльністю. Йдеться, насамперед, про вміння вирішувати життєві завдання в різних галузях на основі прикладних знань, як необхідні у швидкоплинному суспільстві. Стосовно останніх двох підходів, підкреслимо значення саме *соціального підґрунтя* у визначенні місця функціональної грамотності майбутніх учителів. Функціональна грамотність сприяє участі людей у соціальній, культурній, політичній та економічній діяльності, а також освіті упродовж життя.

С.Назарова аналізує функціональну грамотність як рівень освіченості, що характеризує здатність майбутнього фахівця вирішувати стандартні життєві та професійні завдання у різних сферах діяльності на підставі переважно прикладних знань [5, с. 10–11]. Для випускників педагогічних ВНЗ дослідниця наголошує на значенні мовленнєвої, інформаційної, правової, економічної, екологічної видів функціональної грамотності. Змістовне на-

повнення того чи іншого компонента зумовлено соціальним замовленням суспільства, специфікою професійної діяльності, особистісними ознаками фахівця.

Т. Стефановська розглядає три рівні функціональної грамотності: 1) елементарна лексична грамотність; 2) уміння людини зрозуміти інструкції, дотримуватися норм суспільного життя та правил безпеки, усіх вимог будь-яких технологічних процесів, до яких вона залучена; 3) інформаційна, комп'ютерна грамотність [8, с. 175].

На думку Л. Пермінової мінімальне поле функціональної грамотності виступає інваріантною характеристикою таких диференційованих галузей, як мовленнєва грамотність, екологічна, правова, технічна, технологічна та ін. [6, 27].

Принципове значення інформаційної культури як загальної основи функціональної грамотності людини інформаційного суспільства підкреслює Г. Сорокін [7, с. 6–7]. Автор пропонує висновок про те, що раніше до змісту функціональної грамотності включалися лише окремі навички роботи з інформацією та інформаційними технологіями.

Російські дослідники П. Атутов, В. Єрмоленко, О. Новиков пропонують двокомпонентну структуру функціональної грамотності, де її технологічний компонент визначається базовими кваліфікаціями, а особистісний компонент – якостями особистості, необхідними для успішного функціонування людини в суспільстві, його розвитку та саморозвитку. Звернення до останнього компонента зумовлено необхідністю усвідомлення особистісного значення набутої системи знань та умінь. Саме на цьому наголошував О. Леонтьєв: смисл породжується не значенням, а життям [4, с. 279]. Тобто особистість має не лише засвоїти, але й ефективно використовувати знання, вміння в різних галузях діяльності.

Особистісний компонент функціональної грамотності сьогодні розглядається як особливо важливий і внаслідок визнання ключових компетенцій як орієнтирів якості професійної підготовки. Серед таких компетенцій згідно з документами Болонського процесу слід назвати такі: автономність у прийнятті рішень, здатність до нововведень, колективний дух і здатність до співробітництва, прагнення до високої якості професійної діяльності, здатність до самоосвіти. Ці кваліфікації, по суті, мають надпрофесійний характер, тобто забезпечують соціальну мобільну, професійну успішність випускника ВНЗ, кар'єрні очікування. До таких базових компетенцій варто додати ще й такі особистісні якості, як творчий підхід, гнучкість ума, здатність до системного мислення. Базові кваліфікації та очікувані особистісні якості майбутнього фахівця змінюються внаслідок трансформації усіх галузей життєдіяльності людини, глобальних перетворень у світі. Це актуалізує питання щодо випереджаючої ролі процесу формування функціональної грамотності у ВНЗ.

Таким чином, аналіз наукових підходів до визначення сутності та структури функціональної грамотності сучасного фахівця свідчить про те, що практично усі дослідники підкреслюють такі ознаки, як вміння самостійно вирі-

шувати конкретні життєві проблеми, комп'ютерні та інформаційні вміння, комунікативні уміння.

Функціонально грамотна особистість розглядається як особистість, здатна використовувати знання, уміння та навички, що здобуваються постійно протягом усього життя, для вирішення максимально широкого діапазону життєвих завдань у різних сферах життєдіяльності, спілкування та соціальних стосунків.

Функціонально грамотна особистість – це особистість, яка:

— орієнтується у світі та діє відповідно з суспільними цінностями, очікуваннями та інтересами, зокрема, вміє координувати свої дії із діями інших людей, свідомо діяти у межах нормативу, обираючи оптимальні умови:

— здатна бути самостійною у ситуаціях вибору та прийняття рішень;

— вміє відповідати за свої вчинки;

— здатна нести відповідальність за себе та близьких;

— володіє навичками учіння, здатна до самоосвіти і самонавчання протягом усього життя;

— володіє набором компетенцій, як ключових, так й за різними галузями знання;

— легко адаптується у соціумі та вміє активно впливати на нього;

— добре володіє писемним та усним мовленням;

— володіє сучасними інформаційними технологіями.

Функціональна грамотність передбачає наявність знань, умінь їх застосування у навчальних ситуаціях для отримання нового знання, використання знань у реальних життєвих ситуаціях для прийняття адекватних та обґрунтованих рішень.

Обґрунтування та розробка змісту формування функціональної грамотності майбутніх учителів має враховувати інтегративний характер цього феномену, мінімізацію його змісту, особистісну орієнтованість освіти.

Перспективною з точки зору утвердження компетентнісного підходу до результативності вищої, зокрема педагогічної, освіти є визнання функціональної грамотності в якості “порогового рівня компетентності”.

Перспективи подальших досліджень пов'язано із питаннями розробки моделі функціональної грамотності, її структури та функцій у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтування функціональної грамотності як фактору успішності майбутнього вчителя, його кар'єрних очікувань та соціальної мобільності в умовах відкритого, полікультурного суспільства, як фактору соціальної захисту, безперервної освіти особистості.

#### Література

1. Гаврилюк В.В. Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности // Социол. исслед. – 2006. – № 12.
2. Ермоленко В.А., Перченко Р.Л., Черноглазкин С.Ю. Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях: Пособие для работн. системы образования. – М., 1999.
3. Ключарев Г., Огарев Е.

Компетентность или грамотность: к разработке государственного стандарта // 4. **Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность. – М., 1975. 5. **Назарова Н. А.** Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Омск, 2007. 6. **Перминова Л.М.** Минимальное поле функциональной грамотности (из опыта С.-Петербургской школы) // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 26–29. 7. **Сорокин Г.Г.** Влияние информационной культуры на функциональную грамотность социального субъекта: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. – Тюмень, 2006. 8. **Стефановская Т.А.** Педагогика: наука и искусство. – М., 1998.

УДК 371.011.31:37.015.3

**Е. В. Рамзани**

### **ПОНЯТТЯ „ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ” В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ**

Сучасні тенденції демократизації та гуманізації культурно-освітнього простору України актуалізують проблеми вдосконалення психологічної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах. У процесі професійної педагогічної діяльності вчитель має здійснювати ефективне спілкування з учнями, знаходити оптимальні шляхи поведінки, переводити теоретичні знання у площину практичних дій, розрізняти зовнішні та внутрішні аспекти діяльності, виявляти гнучкість у вирішенні проблемних ситуацій, прогнозувати, передбачати результати конкретних дій. Саме на такі професійні якості і спрямований процес формування психологічної компетентності майбутнього вчителя.

Наукова рефлексія відзначеного кола питань достатньо широко представлена в працях вітчизняних та зарубіжних авторів. Питання професійної компетентності досліджували А. Маркова, Л. Мітіна, А. Алфьоров, Л. Белозерова, І. Демідова, соціально-перцептивну компетентність – О. Бодальов, А. Дергач, І. Мусатов, Є. Климов, І. Семенов, С. Степанов, комунікативну компетентність – Л. Петровська, А. Міщенко, І. Павлютенков, І. Риданова, Г. Серіков та ін., аутопсихологічну – А. Гусева, В. Лемін, А. Ситников, Т. Єгорова та ін.

Урахування сучасних підходів до визначення поняття „психологічна компетентність” дозволить досліджувати цей феномен в аспекті діалогічного розвитку змісту, структури механізмів процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, яка, безперечно, включає ґрунтовну психологічну підготовку. Особливості операціоналізації професійного становлення майбутнього вчителя зумовлюють необхідність розглядати психологічну компетентність як певне інтегральне утворення суб'єкта педагогічної діяльності,

що забезпечує регуляцію професійної активності, її педагогічну доцільність.

Мета статті – проаналізувати проблемне поле наукових підходів до визначення сутності та структури психологічної компетентності майбутнього вчителя.

Теоретичний аналіз показує, що сьогодні у науковому доробку психологів та педагогів представлені окремі компоненти психологічної компетентності вчителя: професійна самосвідомість (Д. Розін), ефективні стилі діяльності (Н. Кузьміна, А. Маркова) і педагогічного спілкування (С. Шеїн, С. Братченко, Г. Ковальов), психологічні уміння, комунікативна компетентність (Ю. Жуков, Л. Петровська), професійно-значущі особистісні якості (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, І. Юсупов). Емпірично підтверджена залежність успішності педагогічної діяльності від рівня оволодіння вчителем психологічною інформацією й способами її використання в практиці професійної поведінки.

Аналіз теоретичних робіт у галузі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і сучасних підходів до визначення поняття „психологічна компетентність” дозволяють зробити висновки, що, по-перше, необхідність включення психологічної компетентності в структуру професійної майстерності вчителя зумовлена особливостями педагогічної діяльності, процесу педагогічної взаємодії, для успішного протікання якої об’єктивно необхідним є дійсне знання особливостей внутрішнього світу партнера по спілкуванню, а також вибудовування адекватної їм лінії поведінки, по-друге, психологічна компетентність вчителя – це своєрідний психологічний особистісний інструмент фахівця, що забезпечує ефективне виконання його професійної діяльності й опосередкований змістом цієї діяльності, по-третє, розвиток психологічної компетентності майбутнього вчителя може відбуватися як стихійно, так і в ході спеціального навчання. Саме тому особливого значення набуває процес професійної підготовки вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, зокрема викладання психологічних дисциплін. Необхідно відзначити, що, на жаль, подекуди психологія в педагогічних ВНЗ є спрощеною і вихолощеною версією академічної (університетської) психології, а тому за багатьма позиціями не відповідає своєму призначенню. Особливу гостроту даному критичному зауваженню додає усвідомлення ученими й практиками значущості психологічних знань і вмінь для успішної роботи вчителя. При цьому професійна спрямованість курсу психології для педагогів дотепер залишається невисокою. Вивчення психологічних дисциплін набуває для студента особового сенсу залежно від того, в якій суб’єктивно значущій діяльності або системі діяльності отримуються психологічні знання.

Теоретичний аналіз дозволяє виділити ряд характеристик, що визначають специфіку сучасної діяльності вчителя: загальна психологізація освіти, що обумовлена залученням педагогічних технологій, побудованих на теоретичному і емпіричному матеріалі психологічної науки; гуманістична орієнтація, яка вимагає розвитку професійної поведінки вчителя в напрямі збільшення психологічно компетентних педагогічних реакцій у контексті взаємодії з учнями; проблемне навчання, реалізація розвивальних освітніх сис-

тем, широке використання методів активного навчання, що передбачає розвиток у педагога аналітичних, оцінних, рефлексивних і прогностичних здібностей, а також підвищення психологічної культури в спілкуванні; сензитивним періодом формування базових складових професійної психологічної компетентності є період вузівського навчання.

Провідним методологічним підходом до вирішення завдань професійної педагогічної та психологічної підготовки майбутніх учителів сьогодні визнається компетентнісний підхід.

Узагальнення сучасних наукових позицій щодо поняття „компетентність” засвідчує, що це багаторівневе утворення з компонентами когнітивного, експресивного та інтерактивного характеру, складна система внутрішніх психологічних складових та властивостей особистості, що включає знання та вміння. Важливими постають також впевненість у собі, самооцінка, потреба в спілкуванні. Компетентність передбачає відповідність особистості тим завданням, які висуває суспільство та певна галузь професійної діяльності, результативність та успіх у проблемних ситуаціях, уміння застосувати конкретні способи діяльності, передбачати наслідки своєї особистої та професійної діяльності. Компетентність виконує пізнавальну, регулятивну функції, функцію контролю та оцінки, самооцінки.

Аналіз наукових підходів до понять “компетентність” та “компетенція” засвідчив, що, по-перше, фахівці можуть володіти однаковими компетенціями, але демонструвати при цьому різну компетентність. По-друге, зміст компетентності залежить від мети діяльності, специфічних вимог контексту прояву тієї чи іншої компетентності. По-третє, компетентність існує в галузі конкретної проблематики, певної діяльності. По-четверте, компетентність залежить від конкретного виду діяльності, виявляється в результатах даної діяльності. Важливим є також те, що компетентність передбачає здатність вирішувати завдання у межах даної діяльності, виражається у здатності майбутнього вчителя усвідомити та контролювати свою професійно-педагогічну поведінку, розуміти поведінку інших, розуміти психолого-педагогічні механізми виникнення того чи іншого емоційного стану, володіти механізмами саморегуляції, здатність бачити соціальні та психолого-педагогічні проблеми у своїй діяльності, вмінні їх формулювати та шукати шляхи їх адекватного вирішення.

Сутність поняття „компетентність” найчастіше розглядається як здатність; у багатьох дослідженнях її подають як характеристику особистості (властивість, якість особистості, компонент особистості). Іноді це поняття уявляють як цілісне утворення у структурі особистості (цілісно-особистісне утворення, система властивостей особистості). Крім того, існує думка, що компетентність – це певний стан, що виникає внаслідок оволодіння знаннями, досвідом, навиками, уміннями (підготовленість, орієнтованість, обізнаність, ефективність). Достатньо часто поняття „компетентність” ототожнюють зі знаннями та досвідом.

Найчастіше структурними компонентами поняття „компетентність” роз-

глядають знання, вміння, навички, досвід особистості. Суттєвим визнається вплив індивідуальних властивостей людини, інтелектуальної складової, вольових характеристик, творчих здібностей, чуттєвого досвіду та ін.

Традиційно психологічна компетентність пов'язується із сукупністю психологічних знань, психологічних умінь та набору соціально-психологічних особистісних характеристик. Однак, таке визначення має описовий характер і не дозволяє ґрунтовно розкрити змістовну та функціональну своєрідність феномену психологічної компетентності, побудувати процес професійно-педагогічної підготовки до компетентної професійної активності.

У психолого-педагогічній літературі запропоновані різні теоретичні моделі психологічної компетентності вчителя, визначена її роль у просторі педагогічної діяльності.

Значний внесок в обґрунтування теоретико-методологічних засад психологічної компетентності вчителя представлено в працях А. Алфьорова, який цей феномен подає як сукупність знань, умінь і навичок з психології, чіткість позиції щодо ролі психології у професійній діяльності вчителя, вміння використовувати психологічні знання у роботі з учнями, вміння бачити за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її пізнавальних процесів, емоційної та вольової сфер, здатність орієнтуватися, оцінювати психологічну ситуація у стосунках із дитиною та колективом дітей та обирати раціональний спосіб спілкування [1, с. 117–118]. Зазначені позиції є вагомими в процесі вирішення теоретичних та практичних питань формування психологічної компетентності сучасного вчителя.

Н. Андропова розглядає психологічну компетентність учителя як „своєрідний особистісний інструмент, що дозволяє ефективно вирішувати різноманітні психологічні завдання, що виникають у педагогічному процесі” [2]. Відповідно науковцем до структури психологічної компетентності віднесено два блоки: інтелектуальний (когнітивний) та практичний (дієвий). У свою чергу, інтелектуальний блок включає психологічні знання та психологічне мислення, практичний – психологічні вміння та навички.

О. Гришечко пропонує наступні змістовні блоки психологічної компетентності: „Я у контексті професії” (система психологічної інформації щодо індивідуально-психологічної своєрідності, рефлексивне вміння співвідносити власну індивідуальність із змістом образу ідеального педагога), „Я – учень як суб'єкт освіти” (усвідомлення соціально-психологічних знань щодо закономірностей розвитку учнів, комунікативного, інтерактивного та соціально-перцептивного рівнів взаємодії у педагогічному процесі, розширення індивідуального досвіду побудови конструктивної взаємодії); „Я – навчальний предмет” (збагачення когнітивної сфери майбутнього вчителя способами вирішення творчих професійних завдань, спрямованих на розвиток творчого потенціалу учнів) [4].

Зміст, механізми та умови розвитку психологічної компетентності вчителя Т. Щербакова розглядає в контексті розуміння сутності останньої як інтегрального багатофункціонального утворення, компонентами якого виділя-

ються такі: психологічні знання, аутопсихологічні уміння, професійно значущі якості, системи суб'єктивного контролю, конструктивні стратегії саморозвитку [9]. Наявність відповідних психологічних знань дозволяє вчителю свідомо підходити до оцінки себе як суб'єкта професійної діяльності, самопізнання, саморозвитку.

А. Федосєєва розглядає психологічну компетентність як складне системне утворення, що виявляється в успішному вирішенні життєвих завдань, базовим компонентом якого є аутопсихологічна компетентність, що дозволяє актуалізувати та розширяти індивідуальну ресурсність людини, зокрема психологічну ресурсність. У дослідженні А. Федосєєвої виокремлюються наступні види психологічної компетентності: соціально-перцептивна, соціально-психологічна, аутопсихологічна, комунікативна, психолого-педагогічна компетентність, що пов'язана з умінням здійснювати вплив на людей [8].

О. Полуніна у процесі дослідження психологічної компетентності викладача ВНЗ звертається до визначення цього явища як „відносно сталої підструктури професійно-педагогічної самосвідомості особистості, яка складається із взаємопов'язаного комплексу психологічних утворень, єдність функціонування якого забезпечує оптимальне (успішне) здійснення нею професійної, в даному випадку – професійно-педагогічної, діяльності [7, с. 5]. Відповідно базовими складовими структури психологічної компетентності викладача вищого педагогічного навчального закладу визначаються такі показники, як готовність до психологічного осмислення й вирішення педагогічних ситуацій, активність в інноваційній діяльності, емпатійність, рефлексивність, інтернальність, мотивація досягнення, схильність до професійно-психологічного саморозвитку [7, с. 14].

Ю. Варданян та Т. Кільмашкіна подають наступне визначення психологічної компетентності: „професійно значуще особистісне утворення, яке виникає на основі синтезу теоретичних та практичних психологічних знань, умінь, навиків, і забезпечує готовність та можливість фахівця психологічно мислити та діяти в навчально-пізнавальній, імітаційно-модельованій та реальній професійно-педагогічній діяльності” [3]. У наведеному визначенні особливо цінним, на нашу думку, є положення про те, що сферою формування психологічної компетентності може бути навчально-виховний процес у ВНЗ, який має включати ситуації квазіпрофесійного моделювання, ігрового імітаційного моделювання професійно-педагогічного характеру. Відзначені автори пропонують свою структуру психологічної компетентності як систему трьох взаємозв'язаних елементів (суб'єктного, об'єктного та предметного), кожний з яких проявляється в конкретних професійних уміннях та діях.

Н. Лісова, досліджуючи проблему психолого-педагогічної компетентності молодого вчителя, наголошує, що “психолого-педагогічна компетентність є сукупністю психолого-педагогічних знань і практичних умінь, здатності до психолого-педагогічного спілкування й розвитку особистісних



характеристик, що дозволяють творчо здійснювати професійно-педагогічну діяльність, гуманізувати її, змінювати відповідно конкретної педагогічної ситуації, досягаючи якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку учнів” [5, с. 6]. У дослідженні Н. Лісової структура психолого-педагогічної компетентності представлена як комплекс взаємопов’язаних компонентів: особистісного, діяльнісного, комунікативного і результативного.

Зазначені підходи до суперечать один одному, являють різні сторони, аспекти досліджуваного феномена. Психологічна компетентність розглядається і як рівень психологічної культури (І. Дубровіна, В. Семикін та ін.), і як самостійний вид компетентності, складова професійної компетентності (А. Маркова, А. Дергач, В. Зазикін та ін.). Аналіз запропонованих у науковій літературі позицій дозволяє стверджувати, що практично всі автори до складу психологічної компетентності вчителя включають сукупність психологічних знань і вмінь. Однак, змістовна сторона цих компонентів, як правило, розкривається по-своєму. Останніми роками з’явилася тенденція щодо інтеграції психологічної компетентності з педагогічною, або до розгляду психологічної компетентності в якості складової педагогічної (М. Лук’янова, Л. Мітіна та ін.).

Більшість авторів дотримується спільної точки зору на структуру психологічної компетентності, включаючи до її складу спектр певних психологічних знань та умінь. Крім того вона розглядається як результат професійної підготовки майбутнього педагога у ВНЗ. Разом з тим, спостерігаються й розбіжності щодо структури психологічної компетентності. Можна виділити два провідних підходи: представлення компонентів психологічної компетентності у різних блоках моделі фахівця, тобто передбачається своєрідна імпліцитність такої професійної якості; розгляд психологічної компетентності як цілісного інтегрального утворення в контексті завдань професійної діяльності педагога.

Цілеспрямоване, системне формування психологічної компетентності, на відміну від стихійного, забезпечує взаємозв’язок усіх її компонентів. Тобто, необхідно прагнути до забезпечення цілеспрямованості (орієнтація на навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ на формування психологічної компетентності), цілісності (формування усіх компонентів психологічної компетентності), технологічності (урахування методологічних принципів педагогіки та психології), керованості (опора на ресурси педагогічного ВНЗ, реалізація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі становлення професійно-значущих якостей та вмінь).

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що психологічна компетентність є однією з основних складових педагогічної діяльності, а також входить у структуру загальних педагогічних здібностей учителя. Випускник педагогічного навчального закладу повинен володіти таким рівнем психологічної компетентності, який забезпечував би побудову педагогічної взаємодії, яка здатна забезпечити не тільки

передачу певного змісту навчальної інформації, а й, що найголовніше, особистісне зростання й учня, і вчителя в педагогічному процесі.

Подальші напрямки дослідження пов'язані з обґрунтуванням шляхів посилення практичної спрямованості курсу психології у педагогічних ВНЗ, психологізації цілей, змісту, методів педагогічної освіти, інтеграції педагогічної та психологічної підготовки майбутніх учителів.

#### Література

1. **Алферов А.Д.** Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопр. психологии. – 1987. – № 7.
2. **Андропова Н.В.** Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: Автореф. дис. ... канд. психол наук: 19.00.07. – Казань, 2000.
3. **Варданян Ю.В.,** Кильмьяшкина Т.А. Становление в вузе психологической компетентности педагога // <http://www.emissia.50g.com/>.
4. **Гришечко О.С.** Влияние психологической компетентности на профессионально-личностный рост учителя иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. психол наук: 19.00.07. – Ростов-н/Д., 1999.
5. **Лісова Н.І.** Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2005.
6. **Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
7. **Полуніна О. В.** Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2004.
8. **Федосеева А.В.** Исследование процесса становления психологической компетентности студентов педвуза // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. – 2006. Электрон ресурс: [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu).
9. **Щербакова Т.Н.** Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов-н/Д., 2004.

УДК 37.015.3

**Л. Л. Бутенко**

### **ПОНЯТТЯ „КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР” У СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Сучасна соціокультурна ситуація в нашій державі та в світі в цілому зумовлює розгляд освіти як складного культурного процесу, особистісно орієнтованої культурної діяльності. Саме система освіти має створювати для кожної особистості умови для особистісного зростання, культурного саморозвитку. Вищий навчальний заклад як інституціональна форма освіти відзначається саме такими сутнісними характеристиками. Відповідно до цього провідним

напрямок діяльності вищого педагогічного навчального закладу постає створення культурного середовища, культурно-освітнього простору.

Необхідність теоретичного аналізу та реалізації практичних підходів до створення культурно-освітнього простору зумовлена багатьма чинниками, серед яких провідними можна назвати наступні: цільові настанови системи вищої педагогічної освіти, що ґрунтуються на вимогах суспільства щодо підготовки майбутнього вчителя; варіативність системи освітніх закладів, в тому числі зростання кількості недержавних ВНЗ; гуманізація, гуманітаризація освіти в цілому і вищої освіти, зокрема; інтенсифікація інформаційного простору, посилення між культурної взаємодії.

Філософські, соціологічні та культурологічні аспекти категорії „освітній простір” представлено у дослідженнях А. Веряєва, М. Віленського, В. Гінецинського, О. Данилюк, В. Конєва, Л. Левчук, В. Марача, В. Слободчикова, В. Тузлукова, І. Шалаєва, Н. Щіголева та ін. Категоріальні аспекти соціального простору розкриваються у роботах М. Ахундова, І. Блауберга, П. Бурд’є, Г. Зборовського, П. Сорокіна, М. Фуко та ін.

Становлення культурно-освітнього простору відбувається у вимірах невизначеності, нелінійності, багатоваріантності, вільного розвитку, що актуалізує необхідність синергетичного підходу до теорії і практики розвитку культурно-освітнього простору у сучасних ВНЗ.

Необхідність реформування системи освіти з урахуванням нових соціальних реалій, співвідношення їх з інноваційними тенденціями в науковому пізнанні спричинює особливий інтерес науковців різних галузей до проблем культурно-освітнього простору.

Мета статті – визначити особливості поняття „культурно-освітній простір” на категоріальному рівні в контексті сучасного розвитку психолого-педагогічної науки.

Аналіз наукових публікацій засвідчує зростання галузей педагогічних досліджень, у яких використано термін „простір”. Так, у роботах сучасних педагогів представлені: єдиний освітній простір, виховний простір, простір дитинства, культурно-освітній простір тощо (С. Болдирєва, Н. Селіванова, Є. Бондарєвська та ін.). Кожен з визначених феноменів має свою цілеспрямованість, функціональну визначеність, систему складових елементів.

У наукових дослідженнях представлено різні підходи до визначення поняття „освітній простір”, „освітнє середовище”, „культурно-освітній простір”, наголошується на методологічній невизначеності співвідношення цих категорій.

У сучасних дослідженнях з гуманітарних наук доволі часто терміни „середовище” та „простір” використовуються як синоніми. Середовище, насамперед, розуміється як оточення, сукупність умов та впливів, що оточують людину та розкриваються у спілкуванні, взаємодії, комунікації (Д. Маркович, В. Ясвін та ін.). В. Ясвін підкреслює, що в європейському економічному співтоваристві термін „оточення” (середовище) трактується як сукупність елементів, які утворюють простір [15].

Окремі вчені звертають увагу на те, що середовище – це даність, а простір – це результат конструктивної інтегруючої діяльності, тому середовище слід вміло використовувати, а простір – створювати (Н. Селіванова, Л. Новикова, О. Сидоркін).

Відповідно до методологічних засад семіотики Ю. Лотман відзначав, що просторова організація є одним з універсальних засобів побудови будь-яких культурних моделей [5, с. 442]. Вона забезпечує побудову культурно-освітнього простору ВНЗ як „єдинороздільної цілісності” (О. Лосев, А. Криуліна), тобто як сукупності несумісних різнорідних об’єктів, які доповнюють один одного, та між якими встановлюються діалогічні, подієві зв’язки. Остання позиція, на нашу думку, є особливо значущою, оскільки, по-перше, поза подіями (навчальними, науковими, управлінськими, дозвіллевими тощо) функціонування ВНЗ не можливе., по-друге, урівняння суб’єктів навчально-виховного процесу ВНЗ (студенти, викладачі, адміністрації, працівники) у принципі неможливе.

Середовище традиційно визнається одним з факторів розвитку особистості. Звернення до історико-філософських та історико-педагогічних аспектів досліджуваного феномену свідчить, що значущість середовищних факторів змінювалося від середовищної детермінації розвитку індивіда (18–19 ст.), відповідно до якої „ми лише те, що роблять з нас предмети, які нас оточують” (К.Гельвецій), до панування концепцій виховання як „керованого розвитку” (20 ст.).

Актуалізація інтересу дослідників до феномена середовища зумовлена насамперед розробкою проблем особистісно орієнтованої освіти, ситуацій особистісного розвитку особистості, згідно з якими змінюється підхід до управління процесами розвитку та саморозвитку особистості, створюється певне середовище розвитку особистості, в якому особливого значення набуває розгортання життєво значущих ситуацій та подій.

Вплив середовища на розвиток особистості розглядався у роботах класиків педагогіки (К.Гельвецій, Я.А.Коменський, Р.Оуен, Ж.Ж.Руссо, Л.Толстой, П.Катерев, В.Шульгін, А.Луначарський, С.Шацький, А.Макаренко, та ін.), сучасних психологів та педагогів (В.Біблер, В.Бочарова, Р.Вендровська, С.Дерябко, Н.Крилова, В.Семенов, В.Ясвін, О.Гукаленко та ін.).

У дослідженні О.Артюхіної освітнє середовище ВНЗ розглядається як педагогічний феномен, що являє собою просторово-часовий континуум, що постійно розвивається, акумулює цілеспрямовано створювані та спонтанно виникаючі умови взаємодії суб’єктивного світу особистості, яка розвивається, та об’єктивного світу вищої школи, включає різноманітні ситуації-події, сфери ділових та міжособистісних контактів, предметно-просторове та інформаційне оточення [1, с. 10–11]. Автором наголошується на значенні освітнього середовища ВНЗ як цілісного механізму професійної соціалізації, джерела колізій, життєво-професійних ситуацій, що забезпечують входження студента в образ життя, мислення та професійної поведінки фахівців. Особливо актуальним у контексті досліджуваної проблеми є визначення факторів

ефективного впливу середовища на студентську молодь: прийняття студентом освітнього закладу з його функціональними, предметно-рекреаційними та естетичними характеристиками, які надають можливість професійного та міжособистісного спілкування, як суб'єктивно значущого атрактивного простору та переживання свого перебування в ньому у вигляді почуттів прив'язаності, комфортності, належності до „своїх” духовно-професійної спільноти; 2) повнота входження в середовище, відкриття для себе можливостей самореалізації в навчальній, інформаційній, професійній, соціокультурній сферах ВНЗ; 3) визначення для себе стійкої сфери взаємодії – кафедри, лабораторії, секції, клубу, „команди” тощо, що може виступати як референтна група, яка забезпечує відкрите, творче, неформальне спілкування; 4) ставлення до середовища ВНЗ як до джерела додаткового професійного та особистісного досвіду.

Е.Мамонтова пропонує розглядати освітнє середовище як багатомірне педагогічне явище, що має складну архітектоніку, є простором вибору та реалізації студентами індивідуальної освітньої траєкторії [7, с. 6]. Характерні ознаки такого середовища: цілісність, інтегративність, багатоаспектність, універсальність, мультипликативність, відкритість, гнучкість, динамічність, безперервність, діалогічність [7, с. 11].

Поняття „простір” фіксує увагу на упорядкованій множині систем різного рівня та масштабу, тоді як освітнє середовище описує розмаїття факторів, що мають як безпосереднє відношення до суб'єктів, так й виступають нейтральними до них. Середовище більш індивідуальне для кожної людини. Простір дозволяє кожному студенту знайти свою „нішу”, своє середовище у цілісній системі навчального закладу.

Поняття „простір” може бути проаналізовано з точки зору різних галузей знання. Філософське та загальнонаукове розуміння (Е. Гуссерль, І. Кант, М. Хайдеггер) презентує категорію „простір” як одну з провідних форм об'єктивного існування матерії, яка характеризується певним просторовим виміром та обсягом, визначається як місце, здатне вмістити що-небудь, множина об'єктів, між якими встановлені стосунки.

У соціологічному контексті простір розуміється як форму буття, існування, особистісний простір, місце, де людина реалізує власні сили. Відповідно виділяються: життєвий простір, соціальний, технопростір, політичний, правовий, етнічний, економічний, комунікативний, інформаційний простір, простір художньої культури.

Психолого-педагогічний вимір категорії „простір” включає декілька смислових аспектів: як всезагальна форма існування та руху матерії, як форма просторово-часового існування і розвитку людини, як умова її буття (М. Ахундов, Б. Бім-Бад, В. Вернадський, Є. Головаха, В. Максакова, Н. Моїсеєв, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Чудновський та ін.). У психології простір розглядається як важлива складова онтогенезу, що залежить від культурних, соціально-економічних умов.

У педагогіці питання освітнього простору досліджуються такими авто-

рами, як З. Батюкова, С. Бондирева, О. Веряєв, В. Гінецинський, Н. Крилова, В. Слободчиков, І. Фрумін, І. Шалаєв, Б. Ельконін та ін.

Суттєвою характеристикою освітнього простору відзначається його існування щодо певного суб'єкту (індивідуального або сукупного), для якого він має значущість, індивідуальність та вибірковість сприйняття такого простору кожним окремим суб'єктом.

О. Шевченко відзначає освітній простір як комплекс соціально зафіксованих культурних, освітніх, нормативно-правових та інших орієнтирів (стандартів, планів, програм і т. п.), у межах яких проектуються освітні процеси [13, с. 38].

Т. Малашина презентуючи освітній простір як систему комунікативних відносин, наголошує, що „освітній простір – це підсистема соціального простору, що має специфіку, пов'язану з цільовими установками освіти” [6, с. 18]. Особливістю відзначеного феномену є рухомість та розмитість його меж, що виникають внаслідок систематичного зростання обсягу знань, що мають передаватися від покоління до покоління. Автором наголошується, що освітній простір передбачає наявність в його контексті суб'єктів та взаємин між ними у вигляді системи стосунків або комунікативних зв'язків, що створюють смислове поле освітнього простору [6, с. 7]. Підкреслюється що такий простір не є статичним, його динаміка зумовлюється розвитком взаємин між суб'єктами, має спрямованість, детерміновану цілями, соціокультурною практикою.

У дослідженні О.Плахотнік відзначається, що категорії „освітній простір” та „освітнє середовище” з погляду діалектичної методології вони співвідносяться одне з одним як форма (“освітній простір”) і зміст (“освітнє середовище”) [8, с. 8]. За умови застосування комплексно-системного підходу, що розглядає освіту як динамічну систему, здатну до самоорганізації, з усіма її суттєвими системними характеристиками, “освітнє середовище” виступає одним із наповнень “освітнього простору”, свідомо утворюваним суб'єктами освіти. Освітній простір, у свою чергу, інтерпретується як інваріант соціокультурного простору суспільства, “структуроване розмаїття” між суб'єктами освіти [8, с. 8].

Розглядаючи соціально-філософські аспекти освітнього простору як інтегративної системи Н.Рибка підкреслює, що „поняття „освітній простір відбиває, переважно, внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти, безвідносно до перевлаштування системи інституційних зв'язків освіти з іншими державними, недержавними та міждержавними установами [10, с. 6].

Абсолютно в іншій методологічній площині пропонує розглядати динамічні характеристики освітнього простору С.Сироткін [11], який підкреслює необхідність уваги до таких функціональних елементів освітнього простору, як табу, фобія, фетишизм. Парадоксальність такого підходу пом'якшується за умови розгляду освітньої системи як елементу більш загальної соціальної системи. За таких обставин “табу” пов'язано із мимовільним прагнен-

ням до того, що забороняється. С. Сироткін підкреслює, що “граничне табу у соціальной системі – це табу на сумнів щодо легітимності влади та істинності знання” [11, с. 107], що при аналізі освітнього простору стає особливо актуальним у сучасних соціально-політичних умовах. Фобія знання пов’язана із суб’єктивним виправданням того, що не можна зробити помилку, не можна бути неуспішним та ін. Фетишизм як віра у магічні сили змушує людей нехтувати здоровим глуздом та здатністю до критики. Звідси віра у могутність слова (наприклад, “класичний університет”, “академія”, “магістерська підготовка” тощо), пропозицій “зверху” щодо реформування системи вищої освіти, у чарівні можливості “зарубіжних систем” навчання та виховання і т. ін.

На нашу думку, недостатньо розглядати освітній простір лише як „простір, де педагоги, освітні заклади пов’язані із об’єктами та суб’єктами навколишньої дійсності певними стосунками” (В. Трещалин). Доцільно, услід за А. Стеценко, віднести до освітнього простору “процеси виробництва знань, їх накопичення, обміну (вони складають “тканину” простору); самих діяльних особистостей, без яких простір розпадається, і не складаються ані педагогічне, ані учнівське співтовариства. До освітнього простору відносяться також: освітні інститути (ВНЗ, школи, курси, ліцеї тощо) з людьми, які там працюють; громадські об’єднання, пов’язані ідеями освітнього плану; нормативно-правова база, що організує заклади та співтовариства, легалізує їх; адміністрація системи освіти, органи соціальної влади” [12, с. 82].

Категорія „культурно-освітній простір” інтегрує поняття „культура” та „освіта” і є предметом розгляду багатьох наук – культурології, філософії, педагогіки, психології, соціології та ін. Вихідні методологічні позиції дослідження спираються на положення, обґрунтовані у роботах М. Бахтіна, В. Біблера, Н. Крилової, В. Швирьова, Н. Щуркової, у яких аналізується роль та місце освіти у суспільстві, наголошується на культурі як фундаментальній засаді його розвитку. Культурно-освітній простір вищого навчального закладу має розглядатися як особливим чином організоване соціокультурне та педагогічне середовище, що стимулює розвиток та саморозвиток усіх його суб’єктів, виступає джерелом розвитку особистості, професійних та особистісних цінностей. Вагомого значення набуває гармонійне поєднання педагогічно організованого середовища та середовища неформального спілкування.

Культурно-освітній простір співвідноситься із культурою та освітою як окреме та загальне, частина та ціле та розглядається як підсистема соціокультурного середовища, цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку майбутніх фахівців. Він виступає дієвою умовою розвитку особистості, і в той же час під впливом діяльності усіх суб’єктів простір змінюється сам.

П. Щедровицький, спираючись на трактування освіти як форми практики культури, відзначав можливість культурне середовище розглядати як культурно-освітнє. Сучасні позиції щодо терміну „культурно-освітнє середовище” спираються на відому ідею П. Флоренського про те, що культура – це середовище, що зрощує та живить особистість.

Методологія вивчення культурно-освітнього простору вимагає врахування таких позицій як: синтез науки, релігії, мистецтва, культурно-історична психологія та педагогіка (Л. Виготський), розуміння соціального буття як сукупності культурних текстів; герменевтика, що передбачає інтерпретацію фактів дійсності на підставі смислової схеми, яка реконструюється та коректується під впливом нових фактів та обставин, середовищний підхід, згідно з яким метою діяльності вищого навчального закладу є особистість як продукт взаємодії людини із середовищем. Вагомими постають такі методологічні підходи до вивчення проблематики культурно-освітнього простору: системний, що дозволяє виявити суттєві відносини та стійкі зв'язки між елементами, синергетичний, що використовується для проектування відповідного простору, аксіологічний, для наповнення простору ВНЗ соціокультурними та педагогічними цінностями, культурологічний, який виділяє культурно-цілісний аспекти в побудові культурно-освітнього середовища, соціально-педагогічний для обґрунтування розвитку такого простору як соціального феномену.

До категорії „культурно-освітній простір” звернена увага представників різних наукових дисциплін: філософії, педагогіки, психології, соціології, культурології та ін. Відповідно слід особливо наголосити на міждисциплінарному характері цього поняття, яке знаходиться на перехресті двох феноменів людського життя – культури та освіти, причому йдеться не лише про змістовне взаємопроникнення та взаємодоповнення, а й про просторове організацію такої взаємодії.

К. Воронцова представляє культурно-освітній простір ВНЗ як „реальну умову соціального становлення, самореалізації та саморозвитку людини” [2, с. 5].

З точки зору синергетичного підходу Л. Проніна розглядає культурно-освітній простір як динамічну, нелінійну систему, яка самоорганізується, піддається біфуркаціям і, одночасно, здатна до стабілізації деяких параметрів [9, с. 8]. Такий простір виступає ієрархією культурних середовищ з різною нелінійністю. Його складові об'єднані спільними цінностями, неоднорідні за змістом та засобами взаємодії, темпоральності. Відповідно до інформологічного підґрунтя аналізу Л. Проніна особливо відзначає значення інформаційних паттернів, що являють собою відомості про минулі події, які вимагають в майбутньому відповідної реакції. Слід погодитися із думкою автора про те, що культурно-освітній простір нерівномірний (негомогенний) як у синхроністичному, так й у діахронічному планах, оскільки складається з нескінченної множини культурних середовищ, генерується різними культурами, зумовлюється різним культурним віком, наявністю різних субкультур тощо [9, с. 16]. Параметри, що певною мірою тяжіють до стабілізації, у ВНЗ – це бібліотека, архів, музеї та ін.

Культурно-освітній простір вищого педагогічного навчального закладу постає як сукупність цінностей-орієнтирів професійної педагогічної діяльності, що слугують джерелом розвитку особистості, формування професій-



них установок та переваг майбутнього вчителя. Для вирішення цих завдань необхідно створити певним чином організоване соціокультурне та педагогічне середовище як систему умов для особистісного, професійного та творчого розвитку студентів.

У складі культурно-освітнього простору ВНЗ доцільно виділити навчальне середовище та позааудиторне культурно-дозвіллове середовище, яке приваблює студентську молодь можливостями культурного спілкування, реалізації субкультурних цінностей і переваг, що іноді постає неможливим поза стінами ВНЗ. Визначені компоненти культурно-освітнього простору можна назвати педагогічно організованими. На них суттєво впливають загальний соціокультурний простір держави, міста, масово-комунікаційне середовище (ЗМІ, Інтернет тощо), сімейне середовище, субкультурне середовище гуртожитку, просвітницькі заклади.

Модель культурно-освітнього простору ВНЗ як цілісність включає: просторово-семантичний компонент (архітектурно-естетична організація життєвого простору, символічний простір навчального закладу), змістовно-методичний компонент (концепції навчання, виховання, навчальні програми та плани, форми та методи здійснення навчально-виховного процесу та ін.), комунікативно-організаційний компонент (соціокультурні, вікові, національні, статево-вікові особливості усіх суб'єктів ВНЗ, їх цінності, настанови, стереотипи, відповідні субкультурні ознаки, сферу комунікації з певним стилем спілкування, наявність різних спільнот (викладачів, студентів, працівників навчального закладу).

Культурно-освітній простір, на думку багатьох авторів, не може бути описаний однозначно, він являє собою складне явище, що характеризується надлишковістю, багатоваріантністю, високим ступенем невизначеності. Ці характеристики дозволяють йому забезпечувати вільний, гумністичний процес освіти та виховання. Культурно-освітній простір ВНЗ не має чітких меж, доволі мобільний та змінюваний, відрізняється адаптивністю до освітніх потреб, що постійно змінюються.

До провідних принципів формування та розвитку культурно-освітнього простору відносимо такі: принцип відкритості, системності, принцип випередження щодо професійних, соціальних, культурних потреб усіх суб'єктів, принцип співробітництва, принцип коеволюції, що забезпечує ВНЗ самозбереження, саморозвиток та самоуправління, принцип безперервності освіти, принцип корпоративності студентського та викладацького складу, синтез традиційного та інноваційного, єдності локальних та глобальних інформаційних систем.

Аналіз проблем культурно-освітнього простору має враховувати не лише інституалізований вимір середовища, який може бути представлений у певних категоріях (кількісний та якісний) як категоріях наукового аналізу, а й феномен так званої „прихованої освіти” (В.Слободчиков), до якої слід віднести фактори освітнього процесу, які породжують позицію, формують загальну культуру, особистісний досвід та інші елементи культури особистості та осві-

ченості, які не можуть бути принципово „вписані” у певний набір знань, умінь та навичок.

Таким чином, сучасний науковий дискурс репрезентує різні філософські, психолого-педагогічні підходи до визначення категорії „культурно-освітній простір”, створює підґрунтя для цілісного та системного вивчення цього феномену, розробки теоретичних та практичних засад становлення та розвитку культурно-освітнього простору кожного конкретного навчального закладу.

До перспективних напрямків дослідження слід віднести розробку питань щодо традицій освітнього закладу, корпоративної внутрішньовузівської культури, співробітництва суб’єктів простору ВНЗ, особливостей знаково-символічного середовища вищого навчального закладу.

### Література

1. **Артюхина А.И.** Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2006.
2. **Воронцова К.В.** Становление культурно-образовательного развивающего пространства лингвистического вуза в современных условиях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2006.
3. **Квеско Р.Б.** Образовательное пространство как социальное явление: Философско-методологический анализ. – Томск, 1998.
4. **Конев В.А.** Культура и архитектура педагогического пространства // Вопр. философии. – 1996. – №10. – С. 46–57.
5. **Лотман Ю.М.** Об искусстве. – СПб., 1998.
6. **Малашина Т.И.** Образовательное пространство как система коммуникативных отношений: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2006.
7. **Мамонтова Э.Р.** Дидактические особенности развития образовательной среды вуза в процессе подготовки специалиста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Владикавказ, 2007.
8. **Плахотнік О.В.** Суб’єкт в освітньому просторі: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Х., 2004.
9. **Пронина Л.А.** Информатизация культурно-образовательного пространства: методологические аспекты исследования: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01. – Тамбов, 2007.
10. **Рибка Н.М.** Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Одеса, 2005.
11. **Сироткин С.Ф.** Размышления Штирлица, или Несколько слов о структуре образовательного пространства // Образование в Удмуртии. – 1996. – № 2. – С. 105–109.
12. **Стеценко А.И.** Социологический аспект качества высшего образования // Вестник Воронеж. гос. ун-ту. – 2003. – № 2. – С. 78–84.
13. **Шевченко А.И.** Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ставрополь, 2004.
14. **Щевелева Г.М.** Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию. – Воронеж, 2001.
15. **Ясвин В.А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Абузахра Ліліана Олександрівна** – викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Луганського державного медичного університету.

**Адаменко Олена Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету допрофесійної підготовки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Александрова Світлана Анатоліївна** – асистент кафедри туризму та готельного господарства Харківської національної академії міського господарства, пошукувач Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

**Алексєєва Оксана Радиславівна** – асистент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Береснєв Андрій Анатолійович** – старший викладач кафедри іноземної філології Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**Бугаєвська Ганна Володимирівна** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Будзей Світлана Валентинівна** – магістр зі спеціальності „Керівник навчального закладу, організатор освітньої діяльності”, директор Алчевського середнього загальноосвітнього закладу I – III ст. – приватна школа „Гармонія”.

**Бутенко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Ваховський Максим Леонідович** – асистент кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Вітченко Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Волкова Наталія Павлівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Дніпропетровського національного університету.

**Гончарова Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського (м. Сімферополь).

**Грищенко Надія Анатоліївна** – аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Демідов Деніс Валерійович** – викладач кафедри англійської філології

Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Єськова Тетяна Михайлівна** – магістрант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Жевакіна Наталія Валентинівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Зюзіна Тетяна Опанасівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Ігнатович Ольга Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

**Качеровська Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних наук та української мови Технологічного інституту Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк).

**Ковальчук Любов Олександрівна** – аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

**Ковальчук Ірина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Кравчук Оксана Миколаївна** – старший викладач кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Кубанов Руслан Анатолійович** – менеджер відділу маркетингу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри педагогіки.

**Кулдирикаєва Ольга Вікторівна** – викладач кафедри співів і диригування Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Кучерявий Андрій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент Донецького юридичного інституту Луганського державного університету внутрішніх справ.

**Лобода Світлана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики і видавничої справи Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Луценко Ірина Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Маймула Євгенія Юріївна** – аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Мацько Дмитро Сергійович** – викладач кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Морська Лілія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

**Павлюк О.М.**, Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Подорожна Ірина Володимирівна** – аспірантка Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Полтавська Наталія Анатоліївна** – викладач кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Полтавська Олена Миколаївна** – викладач кафедри мовної підготовки Донбаського державного технічного університету (м. Алчевськ), аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Рамзані Еліна Вікторівна** – викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Рибніков Святослав Романович** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

**Сергєєва Вікторія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Сергєєнко Ольга Миколаївна** – викладач Київського обласного училища культури і мистецтв, аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Сердюк Ніна Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Скібіна Олена Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Холмакова Юлія Валеріївна** – аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри перекладознавства і психолінгвістики Луганського державного інституту культури і мистецтв.

**Шехавцова Світлана Олександрівна** – асистент кафедри англійської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**ВІСНИК**  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**Відповідальна за випуск:**  
Бутенко Л. Л.

Здано до складання 22.05.2007. Підписано до друку 22.06.2007 р. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Друк ризографічний. Умов. друк. арк. 31,4.  
Наклад 100 прим. Зам. № 528.

**Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка**  
**«Альма-матер»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.