

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

25'2009



КРИВОРИВСЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

378(082)

П24

17-2014

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Криворізький державний педагогічний університет

646550

10178 к/0001

ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Випуск 25



Кривий Ріг
2009

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К. - доктор педагогічних наук, професор, ректор,
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В. - доктор педагогічних наук, професор, проректор з
наукової роботи, академік МАТО
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б. - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки (відповідальний секретар);
- Козлов А.В. - доктор філологічних наук, завідувач кафедри німецької мови та
літератури з методикою викладання;
- Бугрій О.В. - доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри економічної та
соціальної географії;
- Рейзенкід Т.Й. - доктор педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства,
інструментальної та хореографічної підготовки;
- Пікельня В.С. - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
та методики трудового і професійного навчання.

Рецензенти:

- Скидан С.О. - доктор педагогічних наук, професор;
Колодій Н.В. - доктор філологічних наук, доцент;
Комаров В.О. - доктор педагогічних наук, професор.

*Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України
від 2.06.02р. №1-05/6*

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. -
проф. Буряк В.К. - Кривий Ріг: КДПУ, 2009. – Вип. 25. – 596 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання учнів
у середній школі та студентів педагогічного навчального закладу, відображено
результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та
аспірантів університету.

Матеріали, що представлені в збірнику, можуть викликати інтерес у широкого
кола наукових працівників.

ББК 74.2+74.58

Педагогіка высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред.-
проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КТПУ, 2009. – Вып. 25. – 596 с.

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания
учащихся средней и студентов высшей педагогической школы, отображены результаты
научных исследований и методических разработок преподавателей, докторантов и
аспирантов университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных
работников.

ББК 74.2+74.58

Друкуються за рішенням Вченої ради Криворізького державного
педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний
педагогічний університет

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Л.В.Кондрашова,
доктор пед. наук, професор,
Криворізький ДПУ*

МОДУЛЬНО-БЛОЧНОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ПРОФЕССИОНАЛА

В статье обосновываются возможности модульно-блочного структурирования учебной информации в профессиональном становлении студентов, развитии творческого потенциала их личности.

Ключевые слова: модульно-блочное структурирование учебной информации, творческий потенциал, профессиональное становление.

В статті обґрунтовуються можливості модульно-блочного структуривання навчальної інформації в професійному становленні студентів розвитку творчого потенціалу їх особистості

Ключові слова: модульно-блочне структуривання навчальної інформації, творчий потенціал, професійне становлення.

In the possibilities of module-sectional structuring of educational information in the professional becoming of students developing of creative potential of their personality are grounded.

Key words: module-sectional structuring of educational information, professional becoming.

Проблема подготовки учителя во все времена была и остается сегодня одной из актуальных. Болонское соглашение Европейских стран обострило вопросы качества современного образования и подготовки педагогических кадров, способных выполнять социальный заказ по формированию творческой личности.

Анализ научной литературы позволяет говорить о противоречии, бытующим в педагогической практике, между значимостью личности учителя и ее роли в получении воспитательного результата и недостатком исследований, в которых концептуально раскрывался бы механизм, «востребующий индивидуальность педагога и обеспечивающий собственный вклад учителя в педагогический процесс» [2, с.53].

В работах А.Мороза, Л.Кондрашовой, Н.Кузьминой, В.Сластенина, А.Щербакова и др. теоретически обоснован профессиональный облик личности учителя; В.Давыдовым, А.Дусавицким, А.Леонтьевым, Д.Элькониним и др. исследовались

характер функции, профессиональные требования к педагогической деятельности; Ф.Гоноболиным, М.Даниловым, В.Крутецким и др. систематизированы профессиональные умения. Попытка раскрыть сущность педагогического профессионализма через структуру умений принадлежит С.Геллерштейну и С.Гусеву. В работах Ю.Бабанского, В.Загвязинского, В.Кан-Калика, Н.Кухарева, А.Марковой, И.Ф.Харламова и др. раскрывается специфика педагогического профессионализма, творчества и мастерства.

В модели профессионального развития и становления личности учителя имеет место противоречие между «Я – действующее» и «Я – отраженное». Именно это противоречие обеспечивает выход за пределы «Я – эмпирическое» и продвижение в сторону «Я – творческое». Проблема профессионального развития предполагает поиск путей формирования у будущих педагогов личностной позиции, способности использовать профессию как сферу самоактуализации, раскрытия профессионально-творческой индивидуальности будущего учителя.

В научной литературе систематизированы и охарактеризованы личностные качества учителя, раскрыты механизмы педагогического процесса, сложности и противоречия педагогической деятельности. Однако, такой аспект, как адаптация педагогической идеи, метода, технологий к конкретным условиям работы, ситуациям и обстоятельствам с личностными педагогическими способностями и профессиональными смыслами не получил пока всестороннего теоретического обоснования и практического решения. В педагогических исследованиях внимание акцентируется на содержании профессиональной подготовки, ее технологии и недооценивается проблема целей и средств педагогической деятельности, профессионального облика педагога и его воздействия на педагогический результат.

Подход к учителю как к субъекту, а не как исполнителю готовых инструкций сегодня актуален как никогда. Цель подготовки будущих педагогов состоит не столько в формировании навыков деятельности, сколько в совершенствовании профессионально-личностных характеристик, выступающих показателями уровня творческого развития и профессиональной зрелости современного учителя. Основой профессионального роста является профессиональное самосознание, т.е. осознание будущим педагогом

себя, своего профессионального «Я» в трех аспектах: в системе профессиональной деятельности, системе педагогического общения и системе собственной личности. Профессиональное самосознание интегрирует три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий.

Сопоставление традиционного обучения и кредитно-модульного позволяет выявить противоречия и недостатки в подготовке будущих педагогов, наметить основные направления по повышению уровня профессионализма педагогических кадров. Собранные факты позволяют говорить:

1. Учебный процесс в высшей школе не соответствует современной ситуации, т.к. он направлен на воспроизводство предметных знаний, умений и навыков, передачу готовых нормативов. Проблема качественного педагогического образования и подготовки учительских кадров в режиме творческого развития через освоение ими субъектной позиции по отношению к педагогической деятельности и овладение процедурами проектирования учебной работы не стала еще объектом внимания вузовских работников.

2. Содержание учебной информации на лекционно-семинарских занятиях ограничивается, как правило, предметным компонентом и характеризуется многопредметностью. Процессуально-деятельный компонент, способствующий развитию творческих способностей будущих педагогов, практически отсутствует в содержании учебного материала.

3. Учебные программы раскрывают предметное содержание обучения и не содержат средств развития креативности и рефлексии, выступающих основой проектирования и моделирования педагогической деятельности студентами.

4. Структурирование педагогического знания проводится безотносительно к субъектной позиции будущих педагогов и их содержание не используется для развития творческого отношения студентов к учительской деятельности.

5. Лекционно-семинарская система не решает проблемы обучения студентов приемам самоорганизации в нестандартной деятельности и развития творческого мышления по причине доминирования в ней ценностей предметного содержания над ценностями личностного и профессионального роста будущих педагогов.

6. Обучение в ситуации «слушаем – воспроизводим услышанное» не оказывает позитивного воздействия на развитие творчества как важного показателя нестандартной деятельности, формирование творческих способностей и готовности студентов к креативной деятельности.

В условиях высшей школы модульно-блочное структурирование учебного процесса и научного знания содержит большие возможности в развитии творческого потенциала личности каждого студента. Структурирование учебной информации в модульно-блочной форме позволяет студентам включиться в креативно-рефлексивный процесс, а на этапе самоактуализации обеспечивает им системное осмысление деятельности и собственных профессиональных возможностей и способностей. Структурирование педагогического знания в соответствии с особенностями труда учителя и профессионального облика его личности развивает у студентов потребность в самообразовании и создает условия для саморазвития их творческих возможностей и креативного отношения к деятельности учителя.

Без изменения позиции студента по отношению к собственной креативности и активности, задачам личностного развития происходит подмена собственного изменения внешним овладением технологическими средствами профессиональной деятельности. Модульно-блочное структурирование учебного материала и методики построения занятий обеспечивает условие для развития творческих возможностей и способностей студентов, стимулирует создание развивающей образовательной среды. Основой его выступает не педагогическое воздействие, а педагогическое взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе отношений «преподаватель-студенты».

В ситуации педагогического взаимодействия, сотрудничества и сотворчества проявляется индивидуальность каждого студента и его нестандартное отношение к учебной деятельности, а в последствии и к профессиональной. Учебные занятия по педагогическим дисциплинам должны предусматривать развитие профессионального самосознания студентов и побуждать их к совершенствованию собственной деятельности за счет овладения различными мыслетехниками, способами креативного, рефлексивного, критического, проектировочного мышления. Осознание собственной значимости и

обретение творческого стиля деятельности в сочетании с пониманием других участников учебного процесса и уважением их индивидуальности, активности в действиях стимулируют творческое становление личности будущих педагогов.

Принцип модульности в структурировании учебной информации призван устранить недостаток традиционного планирования и проведения занятий, многопредметность и мозаичность содержания. Под модулем понимается «функциональный комплекс, в котором цель, учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности» [1, с.260]. На основе комплексной дидактической цели прогнозируются характеристики конечного продукта и промежуточных результатов. Это позволяет выделить в учебной работе ряд этапов, определить цель каждого из них, структурировать учебную информацию и технологию. Цепочка учебных модулей предопределяет строгую последовательность их изучения. Каждый модуль состоит из учебных элементов (блоков), имеющих целевое назначение, содержательное и технологическое наполнение.

Блочное структурирование знаний объединяет в себе: предметные знания по различным областям; метазнания, отражающие структуру знания и принципы его построения; организационно-технологические знания, выступающие основой любого вида деятельности. Модульно-блочное построение учебных занятий дает возможность:

- определить номенклатуру видов деятельности, отражающих специфику избранной профессии и образовательного процесса;
- выявить содержание, в процессе усвоения которого отрабатываются виды и формы репрезентации, характер деятельности в соответствии с ее спецификой;
- наметить конкретные сроки, формы и методы организации учебного процесса, обеспечивающего профессиональное становление личности будущего учителя.

Модульно-блочное структурирование учебного материала предполагает личностно-деятельную основу и информационно-процессуальный подход к организации занятий. При этом учебная информация выступает не в качестве цели, а средством профессионального становления будущего учителя. Поэтому при модульно-блочной форме передачи учебной информации важно

выделить основные виды деятельности, которые необходимо «задать» для овладения научными знаниями, определить способы деятельности, организовать программный материал как инструмент практического действия.

Модульно-блочная подача учебного материала обеспечивает:

- гибкую дифференциацию требований к организации деятельности в рамках определенной учебной информации, соответствующей учебной программе, конкретной теме изучаемого курса;
- организацию познавательной базы, необходимой для осуществления того или иного вида учебной деятельности;
- свободный выбор учебной информации, в котором студент сможет реализовать возможности собственной личности.

Модульно-блочное структурирование научного знания позволяет не только усвоить учебную программу по учебному предмету, но и реализовать программу индивидуального развития личности студента. Анализ учебных программ позволяет говорить о том, что в них задана «жесткая логика прохождения материала, принятая в научном познании, отражающая социокультурные образцы содержания знаний, умения их применять, навыки работы с учебным материалом и т.п.» [3, с.46]. Учебная программа отражает движение научной мысли, а сама личность как бы потеряна. Учебная программа воспроизводит систему научных знаний, специально отобранных для усвоения студентами. Она составляет ядро модуля, обязательного для усвоения каждым студентом. Но в нем должен предусматриваться и материал, ориентированный на индивидуальность, приспособленный к познавательным возможностям и способностям будущего учителя, динамике его развития в познавательном процессе. Модульно-блочная форма подачи информации предусматривает индивидуальную избирательность личностью учебного материала, его форм и методов усвоения, характер познавательной мотивации (интересы, направленность, потребности, установки).

Модульно-блочная форма подачи учебного материала обеспечивает взаимодействие знаний, сложившихся в субъектном опыте личности, со знаниями, зафиксированными в общественно-научном опыте. Задача образовательной программы состоит в том, чтобы не игнорировать субъектный опыт студента как не соответствующий нормам учебной программы, а «окультуривать» его как личностно-значимый опыт. При этой форме структурирования

знаний важно забезпечити обмін і согласование цінностей, смислів, знаній, т.к. далеко не будь-яке наукове знання, логічно значиме з позиції науки, являється особисто-цінним.

Учебний модуль містить в собі різні блоки: інформаційно-дискусійний, передбачаючий засвоєння і обговорення теоретичних понять, положень, розкриваючих систему науково-педагогічних знаній по вивчаєму предмету; практично-розвиваючий, передбачаючий включення студентів в різноманітні види пізнавальної діяльності і оволодіння ними процесуально-технологічної стороною педагогічного процесу; рефлексивний, який організує роботу студентів з урахуванням їх пізнавального і професійно-педагогічного досвіду, самоідентифікацію в ситуації взаємодії, співпраці і співтворчості в навчальному процесі; блок вільного обміну інформацією, що стимулює оцінку результатів і загальне враження від навчального заняття; блок самоосвіти, орієнтований на роботу з науково-педагогічною і методичною літературою.

Учебні заняття, організовані в модульно-блоковій формі, об'єднують в собі не тільки систему знаній, але і метазнання про організацію наукової інформації, прийоми її використання, правила трансформації в нових нестандартних ситуаціях. В навчальному блоці поєднуються інформація, розкриваюча основні поняття, факти, явища в їх зв'язках і закономірностях і способи отримання цих знаній. Поєднання інформативної і процесуальної сторони навчального матеріалу забезпечує розвиваючий ефект навчальної діяльності, накопичення педагогічного досвіду і активізацію пізнавальної позиції студента.

Содержательно-процесуальний підхід до побудови навчальної інформації в формі модулів, що поєднують в собі різні блоки, переміщує акцент з результатів пізнання на процес пізнавальної діяльності. Він дозволяє подолати об'єктивно обмежений репродуктивний характер засвоєння навчального матеріалу і перейти до конструюванню навчального матеріалу, стимулюючого розвиток особистості з урахуванням її цінностей, смислів, досвіду сприйняття оточуючої дійсності і творчості. Виклад системи

знаний в модульно-блочной форме не должно быть самоцелью. Учебная информация используется как средство для выполнения различных видов интеллектуальной деятельности и развития творческих способностей будущих педагогов.

Содержательная сторона учебных занятий должна быть направлена на развитие профессиональных и творческих способностей студентов, становление их индивидуальности, обеспечение единства и взаимообусловленности когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик личности будущего учителя. Эта форма организации учебных занятий позволяет студентам прорабатывать учебную информацию разными способами. В модульно-блочную структуру учебных занятий удачно вписываются диагностические методики, ориентированные на измерение отдельных психических функций (памяти, внимания, воображения, мышления), выявление предпочтений студентов в работе с учебным материалом, способов его проработки, что позволяет проследить динамику профессионального становления будущих педагогов.

Таким образом, модульно-блочное структурирование учебного материал содержит в себе все условия, которые позволяют студентам совершенствовать профессиональный облик собственной личности и приобретать опыт творческой деятельности.

Список использованных источников

1. Куницкая Ю.И. Повышение квалификации педагогов в процессе освоения проектной деятельности / Ю.И.Куницкая // Профессиональное становление молодого учителя / [Под ред. проф. В.П.Тарантея]. – Гродно: ГГУ им. Я.Купалы, 2003. – С. 247-276.
2. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога/ В.В.Сериков// Педагогика. – 2005. – № 10. – С.53-61.
3. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / Ирина Сергеевна Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176с.

Г.Б.Штельмах,
канд. пед. наук, доцент,
О.В.Штельмах,
Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність поняття «ціннісні орієнтації», розкрито особливості професійно-ціннісних орієнтацій учителів, досліджено зміст, структуру і механізм їх формування. Науково визначені педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій педагогів, які сприяли підвищенню рівня сформованості ціннісних орієнтацій учителів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, педагогічні умови, формування.

В статье раскрыто понятие «ценностные ориентации», особенности профессионально-ценностных ориентаций учителей, исследованы содержание, структура и механизм их формирования. Научно определены педагогические условия формирования ценностных ориентаций педагогов, которые способствуют повышению уровня сформированности ценностных ориентаций учителей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, педагогические условия, формирование.

The notions of "value orientations" essence is revealed, professional value orientations particularities of the teacher are characterized, content, structure and mechanism of it's formation is explored in the article. It has been scientifically motivated pedagogical conditions for the professional value orientations of the teachers which favoured the vastly increasing the formation value orientations level among teachers.

Key words: value orientations, pedagogical conditions, formation.

В Україні, яка вступила до Болонського процесу, проводяться докорінні реформування усіх освітніх інституцій, основне завдання яких – істотно поліпшити якість освіти на всіх рівнях і максимально наблизитися до європейських стандартів. Освіта України взяла курс на глибокі демократичні перетворення, гуманізацію навчально-виховного процесу.

Для реалізації задекларованих напрямів першочергового значення набуває проблема вдосконалення педагогічних кадрів, оновлення змісту національної освіти, спрямованої на розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей учнів. Пріоритетним завданням реформування й модернізації освіти в Україні визначено організацію процесу перепідготовки учительських кадрів,

спрямованого на гуманізацію освіти, задоволення освітніх потреб, упровадження інформаційних технологій і педагогічних інновацій. Розв'язання цих складних завдань є неможливим без реалізації ціннісного підходу до вдосконалення педагогічного професіоналізму.

Однак, як показує критичний аналіз, не всі інноваційні зміни добре продумані, не завжди є системними, і, як правило, мають локальний характер. Під час процесу професійної перепідготовки мало уваги приділяється формуванню ціннісних орієнтацій учителів.

Система професійно-ціннісних орієнтацій під час процесу перепідготовки учительських кадрів є ланкою, котра пов'язує особистість з професійним середовищем завдяки внутрішнім механізмам діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дає можливість стверджувати, що проблема ціннісних орієнтацій привертає увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. Філософський аспект цієї проблеми висвітлено у працях С.Анісімова, В.Василенка, В.Здравомислова, О.Золотухіної-Аболіної, Я.Розіна, С.Рубінштейна й інших учених.

Проблема цінностей педагогічної професії досліджена в працях Т.Буківської, М.Васильєвої, В.Гриньової, П.Ігнатенка, В.Лозової, Є.Шиянова, та інших учених. Особливу увагу вище названі науковці приділяють професійно-педагогічній підготовці з урахуванням умов, що актуалізують ціннісні орієнтації вчителів. На велику увагу заслуговують дисертаційні праці, присвячені питанням розвитку ціннісних орієнтацій учителів. Зокрема (Н.Антонова, В.Денисенко, Н.Максимчук, Ю.Соловйова).

Аналіз шкільної практики свідчить про те, що існує суперечність між потребою суспільства в педагогах із сформованою системою усвідомлених професійно-ціннісних орієнтацій і відсутністю науково обгрунтованих педагогічних умов, що забезпечують формування ціннісних орієнтацій стійкого інтересу до цінностей педагогічної діяльності в системі професійної перепідготовки вчителів у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін.

Під час дослідно-експериментальної роботи ми поставили перед собою мету розкрити особливості формування ціннісних орієнтацій вчителів у процесі професійної перепідготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу та перевірити педагогічні умови ефективності формування у педагогів ціннісних орієнтацій.

Програма формувального експерименту включала:

- організацію та стимулювання рефлексивної діяльності вчителів для орієнтації на професійні цінності;
- упровадження в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін спеціального курсу знань, що інформує про професійні цінності;
- використання діалогових технологій під час формування ціннісних орієнтацій педагогів.

На нашу думку, ціннісні орієнтації педагогів – це система стійких відношень особистості до педагогічної праці, що формується на основі усвідомлених педагогічних цінностей і втілюється у процес діяльності, визначають її зміст і окреслюють шляхи досягнення професійних цілей.

Установлено, що сформовані ціннісні орієнтації педагога є одним із найважливіших елементів педагогічної діяльності, оскільки стимулюють професійно-особистісний розвиток учителя, активізують потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення, визначають напрямки професійної перепідготовки, забезпечують взаємозв'язок особистісного й предметного в професійній діяльності на основі особистісної орієнтації (М.Бори шевський, Т.Бутківська, І.Зязюн, Є.Шиянов та інші).

Ціннісні орієнтації впливають на мотиви особистості, її свідомість, є основою до формування життєвої позиції. Вони впливають на визначення спрямованості діяльності, що є важливим для формування стійких ціннісних орієнтацій учителів під час процесу вдосконалення їхнього професіоналізму.

Поняття «ціннісні орієнтації педагогів» включає два компоненти: змістовий і процесуальний.

До змістового компоненту ми віднесли:

- цінності, цілі (ставлення до підвищення якості педагогічних кадрів);
- цінності-знання (визначають теоретичне поповнення діяльності);
- цінності-вміння (практичний компонент діяльності);
- цінності-якості (емоційний компонент діяльності).

Процесуальний компонент ціннісних орієнтацій учителів включає реалізацію трьох взаємопов'язаних фаз:

1 фаза – Інформування – пошук – оцінка

2 фаза – Динамізм – вибір – присвоєння

3 фаза – Проектування – проєкція

Під час дослідно-експертної роботи ми помітили, що розвиток рефлексивної позиції вчителів забезпечує суб'єктивізм сприйняття педагогічних цінностей через аналіз та оцінку їх особистістю. Психолого-педагогічні дисципліни закладають фундамент знань, що забезпечує духовне, культурне та творче становлення особистості педагога і дозволяє орієнтуватися в навколишній дійсності і реалізувати себе в ній. Упровадження спеціального курсу у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін. «Моральні цінності: шляхи їх формування» інформує про професійні цінності, нові явища в педагогічній науці, що дає змогу вчителю зрозуміти свою причетність до педагогічної професії, усвідомити розбіжність ідеального та актуального змісту цінностей педагогічної діяльності.

Використання діалогу під час процесу професійної перепідготовки учительських кадрів допомагає актуалізувати особистісні функції вчителів, залучити їх до діяльності зі сприйняття педагогічних цінностей, що сприяє реалізації ціннісних орієнтацій, що формуються під час процесу вдосконалення педагогічного вдосконалення педагогічного професіоналізму.

Під час професійної перепідготовки вчителів ми формували у педагогів установку на творчу професійну діяльність, а саме:

- розвиток потреби в постійному поповненні знань, в оволодінні необхідною інформацією;
- усвідомлення необхідності у розвитку у себе професійно-педагогічного мислення;
- оволодіння уміннями та навичками творчої інтелектуальної діяльності, прагнення до раціональної організації розумової праці, до професійної діяльності;
- розвиток потреби у вирішенні поставлених проблем, у знаходженні нових нестандартних рішень;
- закріплення основ професійної етики та вдосконалення педагогічної техніки;
- формування ціннісних орієнтацій під час процесу якісної перепідготовки учительських кадрів.

Під час формувального експерименту ми акцентували увагу на формуванні колективістської направленості особистості вчителя, готовності діяти в умовах педагогічного колективу, на розвитку

вольових процесів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують результативність та високу працездатність вчителя.

Співвіднесення своїх позицій із заданими цінностями виявилось через висловлення своєї думки.

Аналіз результатів, отриманих після проведення формувального експерименту, дозволив констатувати, що формування у вчителів ціннісних орієнтацій має найбільшу ефективність, якщо запропоновані педагогічні умови реалізуються в комплексі.

*Н.І.Зеленкова,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються особливості психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічна підтримка, саморозвиток, інтерактивне навчання.

В статті раскрываются особенности психолого-педагогической поддержки личностного саморазвития студентов в процессе вузовского образования

The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical support of students' personal own development in the process of interactive training.

Key words: psychological and pedagogical, own development, of interactive training.

Сьогодні одним із пріоритетних завдань підготовки спеціаліста в системі вищої освіти є виховання конкурентно здібної на ринці праці людини здібної жити вільно, творчо самореалізуватися. В основі такого підходу лежить розробка і реалізація ідей, які передбачають націленість освіти не тільки на фундаментальну підготовку, але й на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Наслідком консервативної орієнтації вищої освіти на підготовку, але й на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Наслідком консервативної орієнтації вищої освіти на підготовку професіонала як носія спеціальних знань, умінь і навичок є збільшення контингенту студентів, які потребують психолого-педагогічної підтримки. Це примушує по-іншому розглядати освітні

вольових процесів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують результативність та високу працездатність вчителя.

Співвіднесення своїх позицій із заданими цінностями виявилось через висловлення своєї думки.

Аналіз результатів, отриманих після проведення формувального експерименту, дозволив констатувати, що формування у вчителів ціннісних орієнтацій має найбільшу ефективність, якщо запропоновані педагогічні умови реалізуються в комплексі.

*Н.І.Зеленкова,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються особливості психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічна підтримка, саморозвиток, інтерактивне навчання.

В статті розкриваються особливості психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти.

The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical support of students' personal own development in the process of interactive training.

Key words: psychological and pedagogical, own development, of interactive training.

Сьогодні одним із пріоритетних завдань підготовки спеціаліста в системі вищої освіти є виховання конкурентно здібної на ринці праці людини здібної жити вільно, творчо самореалізуватися. В основі такого підходу лежить розробка і реалізація ідей, які передбачають націленість освіти не тільки на фундаментальну підготовку, але й на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Наслідком консервативної орієнтації вищої освіти на підготовку, але й на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Наслідком консервативної орієнтації вищої освіти на підготовку професіонала як носія спеціальних знань, умінь і навичок є збільшення контингенту студентів, які потребують психолого-педагогічної підтримки. Це примушує по-іншому розглядати освітні

моделі, які не можуть бути зведені тільки до підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Необхідні нові форми гуманної взаємодії суб'єктів освітньої спільноти, орієнтованої на особистісний саморозвиток студента. Взаємодія викладача і студента в процесі вузівської освіти тривалий час розглядалася як система в якій керівні функції належали викладачу, що стримувало формування активної позиції студента в навчальному процесі і подальшої професійної діяльності. Проблема психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів у вузі сьогодні дуже актуальна. На сьогодні створені необхідні теоретичні і практичні припущення.

Ідеї, саморозвитку особистості мають філософське розуміння людини – не як засіб, а як мета суспільного улаштування. Саморозвиток на основі ряду філософських концепцій можуть бути зрозумілі як духовно-практичне само перетворення з метою повноти індивідуального самовираження і соціального служіння (Н.Бердяєв, В.Соловйов), як самовдосконалення особистості налаштовану на внутрішнє облагородження (П.Лобкович, Л. Толстой, Е. Фромм) як усвідомлений вибір в процесі професійного становлення (А.Абрамова, У.Винокурова, П.Сорокін).

Теоретичною базою саморозвитку особистості є концепції: про співвідношення природного і соціального (С.Рубінштейн), загальнолюдських утворень та індивідуальних проявлень (А.Ковальов), діяльнісного підходу, основу якого складає сфера інтересів, мотивів та інших потреб особистості (А.Леонтьєв, В.Мясищев, В.Петровський), самоактуалізуючого розвитку (А.Маслоу).

Основою для визначення умов особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти послужили: ідеї гуманістичної педагогіки пріоритету особистості М.Богуславського, Л.Кулікової; сучасні позиції взаємодії в групах «викладач-студент», «студент-викладач» на основі рівноправного співробітництва в роботах В.Кондрашової, П.Коптерева, В.Сухомлинського.

Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти сприяє становленню саморозвиваючої людини в аспекті професії і є однією з важливих завдань вузівської освіти. Сутність впливу психолого-педагогічної підтримки на особистісний саморозвиток в тому, що при високому рівні особистісного саморозвитку у студентів активізується вольова саморегуляція, продуктивність, стабілізується внутрішній світ,

спостерігається здібність до адекватної самооцінки і вибору майбутньої професії в якості ведучої цінності, що сприяє подальшому саморозвитку особистості.

Цілеспрямованість психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів забезпечується на основі принципів, а саме:

- систематичності і послідовності, який передбачає єдність поставленої мети, завдань, педагогічних дій і досягнення результату – особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти;
- природовідповідності, що враховує багатогранну і цілісну природу людини, який визначає побудову психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів в єдності і згодою з природою людини як фактор, що обумовлює її життя;
- інтеграції як одного із засобів розуміння власного «я», саморозвитку ґрунтованого на єдиних образних характеристиках, цінностях культури людського існування;
- активності і самостійності, створюючих направленість інтересів, мотивів і зусиль студентів на самопізнання, розвиток адекватної самооцінки, розвиток вольової саморегуляції, високої власної продуктивності, на визнання обраної професії в якості ведучої цінності;
- гуманізація, яка розглядає студента як суб'єкта життя, як вільну і духовну особистість, що має здібність до самопізнання, саморефлексії, саморозвитку;
- демократизація, яка визначає відповідний стиль взаємовідношення учасників освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктний характер їх взаємодій. Основними педагогічними умовами психолого-педагогічної підтримки особистісного саморозвитку студентів є:
- здібність викладача надати психолого-педагогічну підтримку студентам в їх пізнанні самого себе;
- включення студентів в багатогранну інтерактивну взаємодію в рамках педагогічного процесу;
- сформувати позитивну «Я-концепцію», тобто позитивне ставлення до себе, що сприяє досягненню внутрішньої згоди особистості, закріплює віру в свої сили і можливості.

В своїй роботі використовую технології розвиваючого навчання, одна з яких технологія інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, оснований на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу, навчання, занурене в спілкування, в ході якого у студентів формуються навички спільної діяльності. Саме взаємодія є умовою розвитку творчих здібностей студентів, їх саморозвитку.

Використовуючи технологію інтерактивного навчання на практиці, переконана, що семінарські заняття, організовані на основі оптимальної педагогічної взаємодії, мають ряд переваг:

- семінарське заняття проходить в оптимальному темпі, поєднані різні види навчальної роботи;
- хід заняття налаштовує на продуктивну роботу, різні види і форми завдань, які забезпечують зайнятість усієї групи, дозволяють студентам проявити себе;
- матеріал семінару засвоюється всіма студентами у відповідності з індивідуально-віковими особливостями, набувають нові уміння та навички в пізнанні та спілкуванні;
- на семінарах переважає атмосфера співробітництва та співтворчості. Одним з основних методів інтерактивного навчання є групова форма роботи.

Сутність групової роботи пролягає в тому, щоб набутий і спеціально створений середовищем досвід (знання, уміння) студент зміг перенести в зовнішній світ і успішно використовувати його. Не менш важливим є і те, що в групі в процесі взаємодії студенти усвідомлюють цінність особистості інших студентів, вчать вести дискусію, аргументувати свою точку зору, поважати думку інших.

В умовах семінарських занять група представляє собою об'єднання студентів з метою рішення конкретно-пізнавальних, комунікативно-розвиваючих і морально-пізнавальних завдань.

Зважаючи на вище сказане, можна зробити висновок про те, що до числа найбільш важливих педагогічних положень, які дозволяють нам осмислити феномен психолого-педагогічної підтримки, ми відносимо: виховання (допомога студенту в самопізнанні); основа і ядро виховання – досягнення стабільності внутрішнього світу студента; організація змістового простору і включення молодого людини до діяльності, спрямованої на розвиток самооцінки, саморегуляції власної продуктивності.

Список використаних джерел

1. Иванова С.П. Теоретические подходы к проблеме развития

познавательной самостоятельности студентов вуза / С.П.Иванова // Высшее образование сегодня. – 2009. – №4. – с.74-76.

2. Иванова С.П. Теоретико-методологические основы психолого-педагогической поддержки личностного саморазвития студентов в вузе: монография / Светлана Павловна Иванова. – Якутск, 2008. – 72с.

*В.В.Іванова,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття посвячена вопросу формування творческих качеств студентів. Рассматриваются условия формування творческих качеств в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: творчество, творческие качества, условия формування творческих качеств.

Стаття присвячується питанню формування творчих якостей студентів. Розглядаються умови формування творчих якостей в умовах професійної підготовки.

Ключові слова: творчість, творчі якості, умови формування творчих якостей.

This article deals with the question of formation of students' creative abilities. The author shows the specific conditions of students' creative abilities forming during professional training.

Key words: creativity, creative abilities, conditions of forming of creative abilities.

Виконання соціального замовлення в підготовці творчої особистості сполучене з подальшим підвищенням рівня готовності педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Визначальними характеристиками сучасного працівника є його творчі якості, критичне мислення й готовність нестандартно вирішувати професійні завдання.

У теперішній час у зв'язку з підвищенням людського фактора в новому демократичному суспільстві зростає інтерес до формування творчих якостей майбутнього вчителя.

Критичний аналіз якості підготовки вчительських кадрів і рівня їхньої готовності до професійної діяльності підтверджує необхідність кардинальних змін у системі навчання вищої школи. Проблема модернізації вищої педагогічної освіти сполучена з

познавательной самостоятельности студентов вуза / С.П.Иванова // Высшее образование сегодня. – 2009. – №4. – с.74-76.

2. Иванова С.П. Теоретико-методологические основы психолого-педагогической поддержки личностного саморазвития студентов в вузе: монография / Светлана Павловна Иванова. – Якутск, 2008. – 72с.

*В.В.Іванова,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття посвячена вопросу формування творческих качеств студентів. Рассматриваются условия формування творческих качеств в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: творчество, творческие качества, условия формування творческих качеств.

Стаття присвячується питанню формування творчих якостей студентів. Розглядаються умови формування творчих якостей в умовах професійної підготовки.

Ключові слова: творчість, творчі якості, умови формування творчих якостей.

This article deals with the question of formation of students' creative abilities. The author shows the specific conditions of students' creative abilities forming during professional training.

Key words: creativity, creative abilities, conditions of forming of creative abilities.

Виконання соціального замовлення в підготовці творчої особистості сполучене з подальшим підвищенням рівня готовності педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності. Визначальними характеристиками сучасного працівника є його творчі якості, критичне мислення й готовність нестандартно вирішувати професійні завдання.

У теперішній час у зв'язку з підвищенням людського фактора в новому демократичному суспільстві зростає інтерес до формування творчих якостей майбутнього вчителя.

Критичний аналіз якості підготовки вчительських кадрів і рівня їхньої готовності до професійної діяльності підтверджує необхідність кардинальних змін у системі навчання вищої школи. Проблема модернізації вищої педагогічної освіти сполучена з

підвищенням рівня професійної готовності майбутніх педагогів до практичної діяльності й створенням умов, у яких студенти виступали б суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності, активними учасниками навчальної роботи, суб'єктами освітнього процесу й професійного росту. У зв'язку із цим необхідні нові підходи до реалізації навчального процесу у вищій школі на творчих засадах.

Пріоритетними напрямками у формуванні особистості вчителя на сучасному етапі становлення національної вищої школи є розвиток творчих якостей, творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дії, відходу стандартних шаблонів тощо. Тільки володіючи цими навичками майбутні педагоги зможуть змінити характер сучасної освіти відповідно до соціального замовлення на розвиток творчих якостей особистості учня.

На сьогоднішній день у педагогіці ще недостатньо створено діючих методик і умов вивчення і керування процесом формування творчих якостей особистості. До основних труднощів, що виникають у цій справі, можна віднести те, що предметом педагогічної творчості є жива людина, і до того ж творча діяльність кожної особистості оригінальна і неповторна.

Основою для формування творчої діяльності виступають творчі якості. Вони формуються та розвиваються в умовах творчої педагогічної діяльності вчителя.

Проблема творчих якостей особистості розглядається у роботах філософів (Є.Басін, М.Бердяєв, Д.Говорун), психологів (Д.Богоявленська, Л.Божович, Л.Виготський, О.Галін, В.Кузін, А.Маслоу, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Н.Талізін, Б.Теплов), педагогів (Є.Антонович, В.Бутенко, І.Зязюн, Б.Ліхачов, С.Мельничук, Б.Неменський, О.Рудницька). Аналіз наукової літератури з означеної проблеми показує, що вчені досліджували різні аспекти творчих якостей. Одночасно вдалося виявити ряд суперечностей, які мають місце у галузі формування творчих якостей учителя. Передусім між потребами розвитку творчих можливостей особистостей учнів та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності педагога; між потребами суспільства у розвитку творчої особистості вчителя та недостатньою розробленістю педагогічних технологій формування у нього відповідних якостей та вмінь. Розв'язання вказаних суперечностей окреслює ряд проблем: у чому полягає творчий процес і які етапи його становлення; якою має бути структура творчих якостей

особистості майбутнього вчителя; якими є педагогічні умови формування творчих якостей та умінь майбутніх учителів.

Творчими якостями є такі особистісні утворення, які спонукають студентів до постійного творчого пошуку, необхідності оволодіння творчими вміннями, результатом чого є створення особистості, яка наділена творчими здібностями, має фундаментальні знання та практичні вміння, спроможна до інноваційної діяльності.

Серед творчих якостей майбутніх учителів важливого значення набувають, передусім, творчий склад мислення; сміливість уяви і фантазії; емпатія; натхнення; інтуїція; оригінальність, відхід від шаблону; внутрішня свобода, впевненість у собі; потреба у творчому самовираженні; витримка, воля, терплячість; самостійність і відповідальність; вимогливість; чесність, ширість, скромність; чуйність і тактовність; прагнення до самоствердження, тощо.

У своєму дослідженні ми спирались на діяльнісний підхід у розумінні творчих якостей (А.Леонтьєв, К.Платонов, В.Крутецький, А.Кидрон, Н.Кузьміна та інші). Порівнявши роботи різних дослідників, ми зазначили, які з творчих якостей особистості є основними для педагога:

- абстрагування – здатність, відволікаючись від несуттєвого, утворювати абстрактні поняття;
- емоційна стійкість, що забезпечує витримку;
- здатність до ідентифікації себе з іншими;
- гнучкість мислення – здатність переключатися з однієї розумової операції на іншу;
- легкість генерування ідей – здатність створювати нові ідеї;
- критичність мислення – здатність контролювати інформацію, що надходить; нешаблонне мислення;
- професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, шукати науково обгрунтоване пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи;
- перенос досвіду – здатність використовувати засвоєнні зразки діяльності в новій ситуації;
- здатність розвивати ідею – уміння всебічно проробити ідею;
- творча уява – здатність створювати нові комбінації досвіду;

- почуття проблеми – здатність самостійно бачити і ставити проблеми.

Володіючи такими якостями, педагог зможе легко та ефективно вирішити будь-яку проблему, що виникає під час педагогічного процесу. Ці якості характерні для людини, здатної до самовдосконалення, вона допоможе адаптуватися до будь-яких умов роботи, що постійно змінюються.

Поряд з оволодінням творчими якостями не можна недооцінювати роль професійних знань педагога. “Професійні знання педагога...спрямовані на становлення зрілої людини, виконують функції формування її як суб'єкта пізнання, спілкування і праці, виховують у неї ціннісні відносини до людей, світу і діяльності, служать розвитку природних задатків, у тому числі і творчих” [1]. З цього випливає, що використання творчих якостей педагога спрямоване не на повторне відкриття для себе загальновідомих педагогічних прийомів, а на розробки, які будуть носити елементи новизни, більш ймовірні при наявності глибоких знань з предмету. Тому вони мають велику практичну і соціальну значимість.

Виділимо оптимальні педагогічні умови, що впливають на формування творчих якостей майбутніх учителів:

- залучення студентів у творчу діяльність професійно-педагогічної спрямованості;
- наявність у студентів позитивного ставлення і стійкої потреби, як мотиву, до творчої діяльності;
- чітке уявлення студентами особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності вчителя;
- забезпечення створення гуманістичних взаємин у мікрогрупі, атмосфери загальної зацікавленості у виконанні творчих функцій;
- своєчасна діагностика рівнів розвитку майбутніх учителів творчих якостей і умінь організувати не тільки свою, але й діяльність своїх вихованців;
- чітке уявлення типових труднощів, що зустрічаються у творчій діяльності вчителя, і здатність вибрати оптимальні способи їхнього подолання;
- професіоналізація підготовки студентів до творчої діяльності;
- стійка потреба майбутніх педагогів у систематичній роботі над собою на шляху удосконалення своїх творчих якостей.

Учитель, як суб'єкт педагогічної творчості, повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (роботи Ю.Азарова, Ю.Бабанського, О.Бодальова, В.Загвязінського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кичук, Н.Кузьміної, Л.Лузіної, М.Нікандрова, М.Поташника, В.Сластьоніна та ін.) можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності:

- здатність до нестандартного рішення;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні й виховні ситуації;
- оригінальність у всіх сферах своєї діяльності;
- творча фантазія, розвинена уява.

Формування творчих якостей – процес динамічний. Як відомо, творчі якості можуть бути розвинені лише в діяльності, яка потребує нестандартних рішень та дій. В основі розвитку творчих якостей студентів лежить оволодіння теорією педагогічної науки, методичними знаннями і безпосередня практична діяльність під час педагогічної практики та лабораторно-практичних занять.

Для успішного формування творчих якостей необхідно розробити методiku розвитку творчої діяльності студентів, що передбачає зміни характеру, змісту, методів підготовки студентів до виконання творчих функцій; систему завдань, яка ґрунтується на принципах диференціації та індивідуалізації з урахуванням можливостей та творчих якостей майбутніх педагогів, сукупності умов і засобів, що забезпечують активність при включенні студентів у ситуації професійного вибору і практичних дій.

Однією з необхідних умов для розвитку творчої особистості вчителя, розкриття його творчого потенціалу є цілеспрямована і систематична робота із самоосвіти.

Творчий учитель необхідний сучасній школі. Адже відомо, що лише у творчого вчителя можуть бути творчі учні. Тож, якщо творчій особистості вчителя, розвитку його творчих якостей приділяється належна увага в навчальному закладі, створюються відповідні умови для саморозвитку в творчому плані, для вияву своїх творчих якостей, підтримуються творчі спроби вчителя, то такий підхід відкриває

можливість перед учителем проявити себе в повній мірі як творчій особистості.

Творча діяльність є найвищим рівнем людської діяльності, бо лише на основі творчості можливий суспільний поступ. Тому формування творчої особистості у навчальних закладах є найважливішим завданням, яке має визначити напрямки освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Гинеценский В.И. Знания как категория педагогики / Владислав Ильич Гинеценский – ЛГУ, 1989. – 144 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Лідія Валентинівна Кондрашова. – К: Вища школа, 1987. – 54 с.

*О.В.Невмержицька,
к.п.н., доцент
Дрогобицького ДПУ
імені Івана Франка*

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Стаття присвячена питанням формування особистості, здатної творчо мислити та приймати нестандартні рішення. Обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють розвитку креативності майбутнього вчителя.

Ключові слова: творчість, творче мислення, творча діяльність.

Статья посвящена вопросам формирования личности, способной творчески мыслить и принимать нестандартные решения. Обосновано педагогические условия, которые содействуют развитию креативности будущего учителя.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческая деятельность.

Професія педагога завжди мала велике соціальне значення, бо вчитель, вихователь формує людську особистість, а відтак творить майбутню державу. Найважливішою особливістю педагогічної професії є її творчий характер. Адже лише творчий педагог здатний побачити й розвинути задатки учнів, підтримати їх у прояві нешаблонних дій. Творчий педагог уміє приймати оригінальні рішення, використовує новаторські форми і методи

можливість перед учителем проявити себе в повній мірі як творчій особистості.

Творча діяльність є найвищим рівнем людської діяльності, бо лише на основі творчості можливий суспільний поступ. Тому формування творчої особистості у навчальних закладах є найважливішим завданням, яке має визначити напрямки освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Гинеценский В.И. Знания как категория педагогики / Владислав Ильич Гинеценский – ЛГУ, 1989. – 144 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Лідія Валентинівна Кондрашова. – К: Вища школа, 1987. – 54 с.

*О.В.Невмержицька,
к.п.н., доцент
Дрогобицького ДПУ
імені Івана Франка*

**РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Стаття присвячена питанням формування особистості, здатної творчо мислити та приймати нестандартні рішення. Обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють розвитку креативності майбутнього вчителя.

Ключові слова: творчість, творче мислення, творча діяльність.

Статья посвящена вопросам формирования личности, способной творчески мыслить и принимать нестандартные решения. Обосновано педагогические условия, которые содействуют развитию креативности будущего учителя.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческая деятельность.

Професія педагога завжди мала велике соціальне значення, бо вчитель, вихователь формує людську особистість, а відтак творить майбутню державу. Найважливішою особливістю педагогічної професії є її творчий характер. Адже лише творчий педагог здатний побачити й розвинути задатки учнів, підтримати їх у прояві нешаблонних дій. Творчий педагог уміє приймати оригінальні рішення, використовує новаторські форми і методи

роботи і тим самим досконало виконує свої професійні функції. Творчість педагога проявляється не тільки при нестандартному, оригінальному розв'язанні педагогічної задачі, а й при розв'язанні завдань спілкування з учнями, їх батьками, колегами по роботі. Варто зазначити, що творчість приходить тільки тоді і лише до тих, хто добросовісно ставиться до праці, постійно прагне до підвищення професійної кваліфікації, до вивчення досвіду кращих шкіл та педагогів [2, с.10].

Становлення професійної майстерності педагога починається у вищому навчальному закладі. Випускник ВНЗ повинен бути готовим до творчої діяльності, прийняття нестандартних рішень тощо. Тому професійна підготовка майбутнього педагога повинна бути спрямована на розвиток креативності. Принагідне зауважимо, що творчий потенціал особистості розвивається тоді, коли вона творить щось нове, оригінальне.

М.Фіцула стверджує, що «творча діяльність – це, насамперед, розумова діяльність людини» [4, с.24]. Дійсно елементами творчого мислення є аналіз, синтез, порівняння та встановлення причиново-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність генерувати нові ідеї і розв'язувати їх тощо.

У процесі творчої діяльності розвиваються творчі здібності особистості, для яких, на думку М.Аллена та О.Гілфорда, найбільш необхідні такі вміння:

- відкинути звичайні, стандартні методи розв'язання і шукати нові, оригінальні;
- бачити далі безпосередньо даного і очевидного;
- схопити суть основних взаємозв'язків, властивих проблемі;
- виявити можливості реорганізації елементів для нового функціонування;
- переключити дію об'єкта для його нового вживання;
- передбачити декілька можливих шляхів і подумки вибрати найбільш ефективний;
- переключитися з однієї зорової моделі на іншу, закладену в тому ж образі;
- відчуття присутності проблеми там, де здається, що «все вже розв'язано»;
- передбачити наслідки;

- висловити різноманітні ідеї у відносно необмеженій ситуації;
- розподілити події на «кроки» в оптимальній послідовності;
- точно визначити деталі, необхідні для розвитку загальної ідеї;
- запропонувати вдалі, незвичайні відповіді у специфічній ситуації;
- до здатності «сипати» ідеями, незалежно від їх якості [1].

Думки про те, що формувати педагогічну творчість і самовдосконалюватись педагоги повинні ще на студентській лаві висловлюють у своїх працях В.Загвязинський, І.Зязюн, Р.Скульський, М.Ярмаченко та ін. При цьому В.Сагарда вважає, що це потрібно робити шляхом розвитку у студентів творчого педагогічного мислення і соціальної активності, І.Зязюн та Ю.Бабанський – професійної компетентності, а А.Алексюк критичного мислення.

Проблема підготовки майбутнього педагога завжди була і залишається актуальною. Саме тому мета нашої статті полягає у з'ясуванні психолого-педагогічних умов формування творчої особистості вчителя.

Багато дослідників сходяться на думці, що творча особистість володіє високим рівнем знань, постійним пошуком чогось нового, оригінального, вмінням застосовувати знання у нестандартних ситуаціях. Головним показником творчої особистості є наявність творчих здібностей.

Ефективність формування творчих умінь і навичок майбутніх педагогів забезпечується комплексним підходом до розв'язання цієї проблеми. Важливу роль у цьому процесі відіграють заняття з основ педагогічної майстерності та інших дисциплін психолого-педагогічного циклу.

В умовах вищого педагогічного навчального закладу важливо залучати студентів до різних видів пізнавальної діяльності, в яких у них виникала б потреба у творчому застосуванні знань, умінь та навичок. Організація дискусій сприяє розвитку самостійного мислення, його критичності, творчої уяви тощо.

На семінарських та практичних заняттях студентам можна пропонувати творчі завдання різних рівнів складності: розв'язування педагогічних ситуацій, вивчення та презентація передового педагогічного досвіду, проведення фрагментів уроків та позаурочних виховних заходів тощо.

Цікавою формою роботи з майбутніми педагогами є рольові та ділові ігри, участь в яких мобілізує увагу, пам'ять, уяву, мислення, формує навички практичної діяльності тощо.

Залучення студентів до організації педагогічних досліджень, спостереження за педагогічними явищами, формулювання власних висновків та практичних рекомендацій сприяє формуванню навичок планування та здійснення роботи часто в нестандартних умовах.

Важливо, щоб результатом залучення студентів-педагогів до різних видів діяльності стала активізація усіх їхніх творчих здібностей і вироблення мотивації до навчання й виховання підростаючого покоління засобами творчості. Майбутній педагог має прагнути шукати шляхи для розвитку власного творчого потенціалу і постійно прагнути до саморозвитку і самовдосконалення.

Як зазначає А. Мудрик, учитель-творець – це людина з сформованою педагогічною культурою, що охоплює:

- педагогічну майстерність;
- чітку педагогічну спрямованість інтересів і потреб;
- установку на постійне самовдосконалення;
- широкий науковий і професійний кругозір;
- культуру педагогічного спілкування;
- культуру постійної самоосвіти;
- здатність до творчості [3].

Ці складові педагогічної майстерності формуються уже в період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності. Завдання ВНЗ – сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного самоаналізу [4, с.23].

Та головне, що випускник вищої школи має бути готовим пристосовувати творчий підхід до організації професійної діяльності, сформувати індивідуальний стиль професійної діяльності та постійно прагнути до розвитку творчих здібностей.

Список використаних джерел:

- 1. Бернштейн М. Психология научного творчества / М. Бернштейн // Вопросы психологии. – 1966. – №3. – С. 180.

2. Метко Г. Вступ до педагогічної професії: Лекції і практичні заняття: навч.-метод. посіб. [для студ. вищих пед. навч. закл.] / Галина Метко. Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 116с.
3. Мудрик А. Учитель: мастерство и вдохновение / А. Мудрик. М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
4. Фіцула М. Вступ до педагогічної професії : навч.-метод. посіб. [для студ. вищих пед. закл. освіти] / М.М. Фіцула. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.

*В.К.Буряк,
д.пед.н., професор,
Криворізький ДПУ*

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК НАЙВАЖЛИВИШИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто шляхи підвищення ефективності педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, навчальний процес, модернізація вищої освіти.

В статье рассмотрены пути повышения эффективности педагогического образования.

The article deals with the problem concerning the ways of improvement pedagogical education effectiveness.

У системі чинників, що суттєво впливають на соціально-економічні, політичні та духовно-культурні перетворення в суспільстві, пріоритетна роль належить системі освіти. Економічні та політичні реформи самі по собі не можуть принести бажаного результату, якщо паралельно з ними не буде діяти нова структура освіти людини. Розвиток системи освіти – це особлива форма інвестицій, які забезпечують соціально-економічну переорієнтацію нашого суспільства. Адже освіта – це та сфера суспільного життя, в якій здійснюється цілеспрямована і системна підготовка людини до життя на основі відповідних знань, формування світогляду, ціннісних орієнтацій, навичок поведінки та практичної діяльності, залучення до культури.

Людина, яка не має сучасних знань, не володіє навичками для здійснення ефективної практичної діяльності, не оволоділа культурними цінностями не зможе увійти в суспільний процес як його

2. Метко Г. Вступ до педагогічної професії: Лекції і практичні заняття: навч.-метод. посіб. [для студ. вищих пед. навч. закл.] / Галина Метко. Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 116с.
3. Мудрик А. Учитель: мастерство и вдохновение / А. Мудрик. М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
4. Фіцула М. Вступ до педагогічної професії : навч.-метод. посіб. [для студ. вищих пед. закл. освіти] / М.М. Фіцула. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 168 с.

*В.К.Буряк,
д.пед.н., професор,
Криворізький ДПУ*

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК НАЙВАЖЛИВИШИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто шляхи підвищення ефективності педагогічної освіти.

Ключові слова: педагогічна освіта, навчальний процес, модернізація вищої освіти.

В статье рассмотрены пути повышения эффективности педагогического образования.

The article deals with the problem concerning the ways of improvement pedagogical education effectiveness.

У системі чинників, що суттєво впливають на соціально-економічні, політичні та духовно-культурні перетворення в суспільстві, пріоритетна роль належить системі освіти. Економічні та політичні реформи самі по собі не можуть принести бажаного результату, якщо паралельно з ними не буде діяти нова структура освіти людини. Розвиток системи освіти – це особлива форма інвестицій, які забезпечують соціально-економічну переорієнтацію нашого суспільства. Адже освіта – це та сфера суспільного життя, в якій здійснюється цілеспрямована і системна підготовка людини до життя на основі відповідних знань, формування світогляду, ціннісних орієнтацій, навичок поведінки та практичної діяльності, залучення до культури.

Людина, яка не має сучасних знань, не володіє навичками для здійснення ефективної практичної діяльності, не оволоділа культурними цінностями не зможе увійти в суспільний процес як його

повноцінний активний суб'єкт. Тому в масштабах всього господарства країни інвестиціям в освіту має бути наданий пріоритет. Але в середині цієї сфери мають бути вироблені свої пріоритети. Дуже спокуслива перспектива домогтися політичних зрушень у найважливішому ланцюгу – загальній середній освіті.

Проте реальність є такою, що швидких успіхів можна досягти лише в окремих школах або в окремих містах. Загальні ж зрушення відбудуться лише за умови, по-перше, докорінних змін соціального статусу вчителя, по-друге, підготовки самого вчителя. Інакше у нас не буде ні нової школи, ні нового громадянина, ні інноваційного розвитку суспільства.

У системі пріоритетів нашого суспільства підготовка вчителя, модернізація педагогічної освіти – питання найбільш невідкладне. Педагогічна освіта має набути випереджального характеру. Це означає, що майбутній учитель, так само, як і вчитель-практик, у культурному і науковому планах мають розвиватися швидше, ніж відбуваються аналогічні процеси у суспільстві, в інших сферах масової інтелектуальної праці.

Чому саме сьогодні виникла потреба у випереджальному розвитку педагогічної освіти? Якщо подивитися неупереджено, неважко переконатися, що за рівнем освіти сьогodнішній масовий учитель дуже поступається іншим категоріям спеціалістів із вищою освітою. Непокоїть і те, що саме професійне педагогічне середовище із таким становищем змиралося.

Недостатня освіченість учителя (загальна, спеціальна і педагогічна) сьогodні стали гальмом розвитку суспільства. Через навчальний процес вона згубно позначається на учнях середніх шкіл і, особливо, випускниках, що вступають у життя. Це явище необхідно було усвідомити мінімум десять років тому, проте ми його не визнаємо й сьогodні. Наочне тому підтвердження – намагання перебудувати школу, не готуючи нового вчителя. У ситуації, що склалася сьогodні, діяти можна лише із розрахунком на майбутнє, розуміючи, що перші результати дадуть знати про себе не раніше, ніж через десять років.

Щоб забезпечити випереджальний характер педагогічної освіти, передусім необхідно залучити талановиту молодь у педагогічні університети, припинити потік посередніх студентів.

Треба відмовитися від багатьох стійких стереотипів. Мова йде, зокрема, про сьогodнішній погляд на професійну орієнтацію.

Традиційно вважається, що чим більше часу майбутній студент педагогічного університету перебуває у школі, тим краще він орієнтований на професію вчителя, тим більше любові й співчуття до дітей він відчуває. З цим можна було б погодитися, якби вчорашній випускник школи бачив лише кращі приклади педагогічної діяльності. На жаль, це не так. Складається замкнена система відтворення вчителя (аналогів немає в жодній сфері підготовки спеціалістів), коли молода людина, маючи невеликий життєвий досвід, що базується на шкільних зразках, приходить до університету, по можливості збагачує цей досвід не дуже глибокими знаннями і повертається до школи. Маховик налагоджений і дає школі постійну ротацію вчителів, що мало відрізняється від попереднього покоління. Це один із найвагоміших чинників консерватизму школи. Інший стереотип пов'язаний з думкою, що вступник до педагогічного університету обов'язково повинен мати досвід роботи з дітьми. Це слушно, але разом з тим треба уникати самообману. Шефство над молодими, навіть самостійна робота вожатого не збігаються з працею і відповідальністю вчителя і ніякої гарантії правильності професійного вибору не дають.

Під час відбору в педуніверситет важливо відповісти на інше запитання: чи буде для учнів приваблива та чи інша людина як учитель – починаючи із зовнішнього вигляду і закінчуючи його духовними запитами? Доводиться спостерігати випадки, коли абітурієнти, які, як вважається, мають професійну орієнтацію і виявили любов до дітей, гірше за інших підготовлені з предметів, мають нижчий рівень культурного розвитку та інтелектуальних здібностей. Чи люблять вони дітей і розуміють їх, з'ясується через кілька років, після закінчення університету, коли такі вчителі починають відчувати відторгнення з боку учнів.

Раннє, напівдитяче знайомство з педагогічною працею не дає гарантії правильності вибору професії, а породжує у свідомості майбутнього вчителя чимало помилкових стереотипів, із яких найбільш небезпечним є те, що знання – не найголовніше у школі, і урок як-небудь можна провести завжди.

Система освіти дуже повільно позбавляється від елементів чиновницько-бюрократичного погляду на вчителя, який виводить судження про педагогічний процес лише на основі зовнішніх ознак. Адміністрацією особливо цінується вчитель, який проводить багато часу з учнями. Нібито все правильно, але при цьому дуже мало уваги

приділяється змісту того, що відбувається у процесі цього спілкування, що воно дає дітям. Забувається, що передача життєвого досвіду, накопичуваного суспільством, наукових уявлень про світ відбувається через конкретні знання, а не через педагогічні схеми. Знайти такий зліпок життєво важливих знань – головне педагогічне завдання кожного вчителя; це визначає його творче обличчя на все життя.

У школах прийнято вважати, що випускники денних відділень інститутів і університетів приходять із хорошою підготовкою з предмету, проте мають більш слабкі навички проведення виховних заходів. Звідси хибний висновок, що інститути й університети “не дотягують” у педагогічній підготовці студента. Насправді ж учителі отримують недостатню підготовку з тих наук, які складають предмет їх викладання. Молодим не вистачає спеціальних знань, щоб створити свій творчий почерк, і вони занурюються у метушливу повсякденність, в якій орієнтуються значно гірше за вчителів зі стажем. У цих умовах лише одиниці знаходять у собі сили продовжити освіту і стати хорошим популяризатором цінностей науки.

Підготовка вчителя з предмету, який йому доведеться викладати у школі, має стати стрижнем освіти. У свою чергу, психолого-педагогічний, суспільно-політичний і культурний комплекси мають створювати додаткові можливості розвитку особистості вчителя, долати вузькопрофесійну замкненість, але не перебивати основний стрижень підготовки. Педагогіка і психологія складають дуже важливий компонент підготовки вчителя до практичної діяльності. Педагогіка і психологія, так само як і окремі методики, – це технологічні інструменти для здійснення основної діяльності вчителя.

Якщо педагогічна підготовка враховує спеціальні знання студентів, розв'язує або допомагає вирішувати прикладні питання їх майбутньої праці, то вона ніколи не буде суперечити інтересам учителя-предметника. Для цього самій педагогіці слід перебудовуватися: взяти на озброєння націоналістичні методи, тестування, системний аналіз, нові інформаційні технології і т.ін. Проте, і в цьому випадку психолого-педагогічна підготовка не повинна відігравати самодостатньої ролі, перетворювати основні знання вчителя в ілюструючий матеріал, інструмент для розвитку окремих навичок і здібностей.

Необхідно визнати, що педагогіка і психологія велика, досить самостійна галузь знань і специфічна сфера діяльності. При чесному і глибокому підході до неї навіть у рамках діяльності школи вона часто виявляється несумісною з іншою роботою. Невипадково вища школа розглядає психологів і організаторів з виховного процесу як самостійні спеціальності.

Основна мета діяльності психолого-педагогічних кафедр університету – розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і формування його готовності до роботи і навчально-виховних закладах різного типу.

Виходячи з цього, робота зі студентами має спрямовуватись на виконання таких завдань:

1. Освоєння студентами необхідних наукових знань і формування ціннісного підходу до них. Це сприяє становленню особистого педагогічного кредо вчителя і розвитку його здатності до професійної рефлексії.
2. Розвиток у студентів педагогічного мислення як способу виявлення і вирішення завдань у процесі аналізу освітньої ситуації.
3. Формування у студентів репродуктивних і творчих навичок, засобів діяльності (навчальної і педагогічної), що сприяють становленню індивідуального стилю вчителя-майстра.
4. Формування у студентів загально-педагогічних умінь: аналітико-діагностичних, прогностичних, проектуючих, конструктивно-організуючих, контрольно-оціночних, комунікативних, рефлексивних.
5. Розвиток у студентів найважливіших професійно-особистісних якостей (емпатія, любов до дітей, толерантність, рефлексія тощо).
6. Підготовка майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби у професійному та особистісному саморозвитку.

Реалізуючі такі завдання, необхідно у зміст кожної дисципліни залучати аксіологічний компонент, систему навчальних завдань, спрямованих як на розвиток навчальної діяльності студентів, так і на формування загально-педагогічних умінь майбутнього вчителя, відповідних ціннісних орієнтацій.

Здійснення профільного навчання в старшій школі, поява спеціалізованих навчальних закладів з фізико-математичною, гуманітарною спеціалізацією тощо підвищують вимоги до вчителя.

висувають необхідність мобілізації всіх його інтелектуальних можливостей. З цього погляду збільшення частки спеціальних дисциплін дозволить значно потіснити у вищій педагогічній школі архаїчне школярство, дасть можливість впровадити прогресивні методи навчання.

Свою роль тут мають відіграти і принципи гуманізації навчання, тобто необхідно відійти від нівелювання всіх, хто навчається, і будувати навчальний процес на особистісному підході до кожного студента.

Особистісний підхід до навчання забезпечує умови для самореалізації, самовиховання і самоствердження особистості майбутнього педагога, а процесу навчання надає індивідуально орієнтованого характеру.

Індивідуалізація навчального процесу повинна будуватися на індивідуальних навчальних планах. Сьогодні на цю тему багато розмов, проте індивідуальних планів насправді немає. Часто плутають вільне відвідування занять, коли студент вільний обирати, ходити чи не ходити на аудиторні години, із роботою за індивідуальними планами, тобто завчасно продуманою програмою навчання, розрахованою на кілька семестрів наперед, яка, до речі, теж передбачає вільне відвідування. Виходячи з нахилів студентів, навчання за індивідуальними планами дозволяє більш інтенсивно і з більшою зацікавленістю використовувати не лише аудиторний час, але й самостійну роботу. З'являється можливість поєднати процес навчання з особистими зацікавленнями студентів.

Індивідуалізація навчального процесу передбачає внесення суттєвих змін в організацію навчального процесу, які мають бути здійснені в контексті переходу на кредитно-модульну систему навчання і нормативне закріпленні в новому Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Перебудова навчального процесу змінює й роль викладачів ВНЗ. Крім дослідницької роботи і традиційних форм викладання викладач має все більше перетворюватися в індивідуального наставника, наукового керівника. Не можна сказати, що для вищої школи це невідома форма діяльності викладача. Разом з тим вона змінюється. По-перше, стає більш масовою, що вносить новий психологічний елемент у стосунки студентів і викладача. По-друге, індивідуалізація навчання вимагає складання індивідуальних

навчальних планів кожного студента на 2-3 роки наперед, до чого сьогодні більшість викладачів ВНЗ не готові. По-третє, нова організація навчального процесу вимагає нової матеріальної бази нового оснащення.

Нова парадигма вищої освіти й навчання визначає особистісні, професійні якості, якими повинен володіти викладач вищої школи. Викладач повинен володіти мистецтвом вибору методів, форм навчання, засобів оцінки, що підкреслюють інтелектуальні можливості кожного студента, його погляди і ціннісну позицію, персональний підхід до вирішення навчальних проблем, здібності бачити ситуацію, творчо вирішувати її, проявляючи при цьому індивідуальний стиль мислення. Педагогічна майстерність його виявляється в тому, що він здійснює й організовує процес проблемно-орієнтованої, дослідницької, навчально-пізнавальної діяльності. Його мистецтво складається з уміння забезпечити необхідні умови для творчої самостійної роботи студентів, підтримці їхньої ініціативи, самодіяльності, не нав'язуючи при цьому власної позиції й способів рішення пізнавальних завдань.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання необхідно піклуватися про те, щоб кожен студент був повноцінним "співучасником" навчального процесу, розділяючи з викладачем відповідальність за процес і результати пізнавальної діяльності. Навчальна інформація, що засвоюється майбутніми фахівцями в навчальній діяльності, набуває особистісного сенсу, стає цінністю для кожного студента.

Модернізація вищої педагогічної освіти передбачає розв'язання низки проблем підготовки педагогічних кадрів. Це, зокрема, питання багаторівневої педагогічної освіти. Сьогодні немає достатнього обґрунтування правомірності багаторівневої педагогічної освіти. Багатьма бакалаврат розцінюється як штучний етап освіти, який не закріплений будь-яким офіційним соціально-економічним і професійним статусом. Невизначеність статусу вчителя-бакалавра з урахуванням специфіки педагогічної праці, а також відсутність потреби в ньому в шкільній практиці негативно позначається на іміджі вчительської професії.

Ступеневість поки що не можливо чітко і розумно відобразити у змісті освіти. Ще Я.Коменський писав, що немає нічого гіршого, ніж половина знань. У педагогічній практиці важко поставити межі між шаблонами навчання й вимогами до особистості вчителя. Дотепер

серйозно ніхто не довів, на якому щаблі навчання від учителя потрібно більше творчості, гуманізму, сподвижництва. І якщо деякі вважають, що в початковій школі може працювати вчитель, не підготовлений до творчого пошуку, нестандартного вирішення педагогічних завдань, а в старших класах – вчитель-магістр, здатний до дослідницької роботи, то вони глибоко помиляються. Тому що у своїй основі будь-яка педагогічна праця – творчість. І в початковій, і в старшій школі потрібен педагог, що оволодів методикою творчої роботи, нестандартного вирішення педагогічних проблем, здатний у кожному учневі бачити неординарну особистість, перспективу його духовного й морального росту, громадського становлення.

Важливим є також питання стандартів педагогічної освіти. Стандарти, що діють сьогодні, лише коротко і неповно переказують навчальні програми, визначаючи певний обсяг знань. При цьому упускаються найважливіші аспекти професійного і загального розвитку особистості, педагогічної культури та ін. Не вдалося розмежувати програмний підхід, тобто “задати” параметри змісту, із критеріальним, що найголовніше у стандарті. В основу стандарту треба покласти ідеальні критерії готовності до педагогічної діяльності, які потім реалізовуватимуться у програмно-методичному комплексі і практиці підготовки вчителя. До основних критеріїв готовності майбутнього учителя до професійної діяльності відносяться:

1. Соціально-педагогічна готовність. Вона передбачає розуміння соціальної ролі й відповідальності вчительської професії у суспільстві, усвідомлення категорій професійного обов'язку, честі, причетності до педагогічної професії, знання основ професійної етики, готовності до здійснення організаційної функції в освітньому процесі.
2. Психологічна готовність. Передбачає знання психологічної особистості учня, наявність психологічного мислення і розуміння загальних і вікових, соціально-психологічних, психофізіологічних і педагогічних механізмів освітнього процесу, сформованість професійно значущих особистісних якостей і здібностей, педагогічного “Я” і потреби професійного самовдосконалення, здатності здійснювати психологічний супровід навчальної діяльності.
3. Комунікативна готовність. Передбачає наявність потреб й умінь взаємодіяти зі школярами відповідно до особистісно-

орієнтованого підходу, вміння встановлювати ділові, особистості і міжособистісні стосунки з дітьми і між дітьми, стверджувати принцип колективізму як умову вдало розподіленої діяльності у професійному середовищі.

4. Педагогічна готовність, яка має охоплювати всі компоненти професійної діяльності педагога – від цілепокладання до моніторингу.

Органічною частиною навчально-виховного процесу в педагогічних інститутах і університетах, важливою формою безпосереднього залучення студентів до досвіду професійної педагогічної діяльності є безперервна педагогічна практика, яка спрямована на пізнання системи, закономірностей принципів професійної діяльності вчителя. Вона базується на принципах спрямованості, поступовому ускладненні діяльності студентів від семестру до семестру, від курсу до курсу. Вона розвиває активність і самостійність майбутніх учителів, сприяє включенню їх у науково-дослідну роботу, здійснює єдність педагогічної, психологічної та методичної підготовки, закріплює взаємозв'язок ВНЗ й органів народної освіти.

Упровадження безперервної педагогічної практики поставило ряд проблем, що вимагають вирішення. Це перш за все, подальше вдосконалення форм і методів координації роботи викладачів різних кафедр, які беруть участь у керівництві педагогічною практикою; посилення міжпредметних зв'язків у змісті практики; проведення серйозної роботи щодо методичного забезпечення педагогічної практики студентів; організація спільної роботи інституту з органами народної освіти щодо вдосконалення практики; створення і використання ефективних форм контролю роботи студентів стандартизованих методів перевірки (з використанням ЕОМ) для своєчасного аналізу стану підготовки майбутніх учителів.

Одним із пріоритетних напрямків модернізації вищої педагогічної освіти є підвищення виховного потенціалу вищої педагогічної школи. Систематизований виховний процес у ВНЗ – це не лише певна ієрархічна структура і заходи, що організуються – це передусім створення умов для всебічних виховних впливів на становлення особистості студента, на формування у майбутніх педагогів гуманістичних, соціально значимих цінностей і зразків громадянської поведінки. Він здійснюється у контексті становлення

демократичних основ життєдіяльності ВНЗ, що передбачає підтримку і розвиток студентського самоврядування та студентських ініціатив та забезпечує студентській молоді роль активного суб'єкта виховного процесу, сприяє формуванню здатності до саморозвитку та самовихованню.

Підвищення ефективності виховного процесу пов'язане з реалізацією таких завдань:

1. Орієнтація педагогічного колективу на створення педагогічно виховуючого середовища.
2. Гуманізація та гуманітаризація навчання.
3. забезпечення взаємозв'язку виховного процесу із навчальною і науковою роботою.
4. Організація позааудиторної роботи, спрямованої на створення умов для змістовного, активно-творчого дозвілля студентів.
5. Створення морального клімату і високої культури побуту у студентських гуртожитках.
6. Реалізація системи соціального захисту студентів, здійснення соціального моніторингу та діагностики проблем студентського життя.

Модернізація вищої педагогічної освіти дозволить готувати нового вчителя, що відповідає соціальному замовленню і новим тенденціям, які відбуваються нині в суспільстві. Набувши випереджального характеру педагогічна освіта забезпечить умови для перебудови школи, стане дієвим чинником інноваційного розвитку суспільства.

*О.В.Бугрій,
д.п.н, професор,
Криворізький ДПУ*

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ, СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито основні характеристики системи пізнавальних завдань, показана її роль в формуванні інтелектуальних умінь студентів.

В статье раскрыты основные характеристики системы познавательных заданий, показана её роль в формировании интеллектуальных умений студентов.

демократичних основ життєдіяльності ВНЗ, що передбачає підтримку і розвиток студентського самоврядування та студентських ініціатив та забезпечує студентській молоді роль активного суб'єкта виховного процесу, сприяє формуванню здатності до саморозвитку та самовихованню.

Підвищення ефективності виховного процесу пов'язане з реалізацією таких завдань:

1. Орієнтація педагогічного колективу на створення педагогічно виховуючого середовища.
2. Гуманізація та гуманітаризація навчання.
3. забезпечення взаємозв'язку виховного процесу із навчальною і науковою роботою.
4. Організація позааудиторної роботи, спрямованої на створення умов для змістовного, активно-творчого дозвілля студентів.
5. Створення морального клімату і високої культури побуту у студентських гуртожитках.
6. Реалізація системи соціального захисту студентів, здійснення соціального моніторингу та діагностики проблем студентського життя.

Модернізація вищої педагогічної освіти дозволить готувати нового вчителя, що відповідає соціальному замовленню і новим тенденціям, які відбуваються нині в суспільстві. Набувши випереджального характеру педагогічна освіта забезпечить умови для перебудови школи, стане дієвим чинником інноваційного розвитку суспільства.

*О.В.Бугрій,
д.п.н, професор,
Криворізький ДПУ*

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ, СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито основні характеристики системи пізнавальних завдань, показана її роль в формуванні інтелектуальних умінь студентів.

В статье раскрыты основные характеристики системы познавательных заданий, показана её роль в формировании интеллектуальных умений студентов.

The article deals with the principal features of a cognitive assignments system. Its influence on formation students' intelligence skills has been revealed.

Ключові слова: пізнавальне завдання, інтелектуальні уміння, інтелектуальна діяльність.

На підставі теоретичного аналізу проблем розвитку інтелектуальної діяльності студентів у психології, дидактиці, методиці навчання географії, а також особистого досвіду викладання у вузі ми дійшли висновку, що без спеціально спрямованого формування розумова діяльність студентів розвивається повільно й неефективно.

Засвоєння знань – складний процес, який ґрунтується на оволодінні студентами фактами, поняттями, термінами. У будь-якій системі знань поняття відіграють найважливішу роль. Оволодіння поняттями відбувається через діяльність (розумову, навчальну, трудову тощо). Сформованість поняття – результат складної аналітико-синтетичної діяльності. Психологи й педагоги наводять таку схему формування понять: відчуття – сприйняття – уявлення – поняття.

Інтелектуальні вміння необхідні для формування перерахованих вище понять й осмисленого практичного застосування.

Теоретичний аналіз проблеми формування інтелектуальних умінь, описаний вище, дав змогу намітити головні шляхи її вирішення, обґрунтувати основні напрями й логіку процесу формування названих умінь.

Інтелектуальні вміння формуються завдяки всім навчальним предметам. Матеріали кожного навчального предмета, його зміст надають різноманітні можливості для формування вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати; математичні дисципліни – для навчання доведення, абстрагування; предмети природничого циклу – для формування вмінь виділяти головне, порівнювати, узагальнювати, класифікувати. Педагогічні дисципліни, методика викладання географії й практикум з економічної та соціальної географії зарубіжних країн, як показало наше дослідження, мають широкі можливості для формування всього спектра інтелектуальних умінь.

Процес розв'язання навчально-пізнавальних завдань ми розуміємо як складний аналітико-синтетичний процес мислення.

Завдання мусить сприяти не тільки закріпленню знань, а й формуванню певного стилю мислення.

Інтелектуальні вміння виступають, з одного боку, інструментом розв'язання завдань, а з іншого, – метою засвоєння навчального матеріалу.

Нами розроблено комплексні засоби (навчально-пізнавальні завдання) формування інтелектуальних умінь у процесі педагогічної й методичної підготовки студентів. Навчально-пізнавальні завдання містять питання з галузі педагогіки, методики географії й економічної та соціальної географії зарубіжних країн. При виконанні завдань необхідно використовувати інтелектуальні вміння, такі як: аналіз, синтез, виділення головного, порівняння, класифікацію й узагальнення. За їх допомогою здійснюється проникнення вглиб тієї чи іншої проблеми, яка стоїть перед учнями, розглядаються властивості складових її елементів, розв'язуються завдання.

Дійовим засобом управління й самоуправління розумовою діяльністю студентів у процесі виконання таких завдань є використання прийомів теоретичного мислення: встановлення істотних зв'язків, побудови евристичних схем, правил, орієнтирів тощо.

Ми поділяємо думку, висловлену сучасною дидактикою й психологією про те, що процес розв'язання завдання має такі етапи: аналіз умови завдання, пошук плану розв'язання, розв'язання, перевірка та дослідження процесу розв'язання, його аналіз.

Вихідними положеннями побудови системи навчально-пізнавальних завдань для формування інтелектуальних умінь можна вважати розроблені П. І. Підкасистим розумові дії:

- структурування конкретного змісту матеріалу з досліджуваної теми;
- визначення загальнодидактичного завдання й методичного аспекту кожного його виду в тій або іншій ланці уроку;
- формулювання навчального завдання та його постановка в кожному конкретному випадку з урахуванням характеру змісту й структури діяльності учня [3].

Т. І. Шамова виділяє три основних вимоги до змістово-логічної сторони формування самостійної пізнавальної діяльності:

- зміст завдань має чітко відповідати конкретним дидактичним цілям навчання й виховання;
- зміст і методичний апарат завдань повинні забезпечити діяльність усіх рівнів пізнавальної самостійності;

- у роботах необхідно використовувати всі можливості для введення варіативних завдань, що забезпечують успішне протікання самостійної роботи кожного учня [2].

Перераховані вище вимоги взято нами за дидактичні основи при розробленні системи навчально-пізнавальних завдань спрямованих на формування інтелектуальних умінь студентів при вивченні ними курсів педагогіки, методики географії й практикуму економічної та соціальної географії зарубіжних країн.

Вивчення теоретичних передумов досліджуваної проблеми дало змогу виявити, що інтелектуальні вміння можуть бути сформовані в студентів на різних рівнях, обумовлених здатністю виконувати відповідні їм завдання різного ступеня складності. Виділено три рівні сформованості цих умінь: репродуктивний (низький), репродуктивно-перетворювальний (середній) продуктивний (високий).

За критерії оцінки рівня сформованості інтелектуальних умінь взято:

- засвоєння основних знань;
- оволодіння предметними вміннями;
- ступінь сформованості прийомів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, виділення головного та класифікації.

Репродуктивний рівень (низький) характеризується здатністю студентів виконувати окремі етапи завдань за допомогою правил орієнтира або без нього. Знання в студентів повні, точні. В основному не сформовані один або два прийоми розумової діяльності.

Другий рівень – репродуктивно-перетворювальний (середній) – характеризується здатністю студентів виконувати завдання самостійно за допомогою правила-орієнтира або без нього. Знання студентів повні, точні. В основному не сформовані один або два прийоми розумової діяльності,

Третій рівень – продуктивний – характеризується здатністю студентів виконувати завдання самостійно за допомогою правил орієнтира або без нього. Знання в студентів глибокі, повні, точні. На цьому рівні студенти володіють основними знаннями, у них сформовані всі перераховані прийоми розумової діяльності. Студенти застосовують прийоми й в інших галузях знань, тобто здійснюють перенесення.

Вводячи рівні сформованості інтелектуальних умінь, ми мали на увазі, що кожен наступний рівень містить у собі всі риси попередніх, а також специфічні, які відрізняють його від попередніх.

Таким чином, на заняттях викладач спеціально створює умови й використовує систему засобів, реалізація яких забезпечує формування інтелектуальних умінь у студентів у навчальній діяльності з виконання завдань.

Виділені рівні сформованості інтелектуальних умінь задаються за допомогою системи навчально-пізнавальних завдань.

За твердженням психологів, навчально-пізнавальне завдання може викликати розумову активність за певних умов. Вони вбачають джерело активності учнів у суперечностях між наявним у них досвідом (знаннями, уміннями, навичками) і поставленими перед ними вимогами при розв'язанні навчально-пізнавальних завдань. Це такі вимоги: 1) умова завдання не повинна підказувати спосіб розв'язання; 2) минулий досвід, знання, уміння й навички не містять ніякої готової схеми розв'язання, яку можна було б застосувати в цьому випадку.

Виходячи із системного підходу, ми формуємо такі основні характеристики системи завдань:

- навчально-пізнавальні завдання – складна динамічна система, яка має свою сферу;
- елементи системи навчально-пізнавальних завдань утворюють таке поєднання, в якому максимально реалізуються можливості кожного завдання й водночас кожне з них сприяє реалізації можливостей інших завдань у досягненні поставлених цілей;
- використання системи завдань на заняттях передбачає таку організацію навчальної діяльності, при якій забезпечується поєднання процесу навчання й практичної діяльності.

Як елементи розробленої нами системи навчально-пізнавальних завдань виступають: основні знання, інтелектуальні й спеціальні вміння. Системоутворюючим елементом даної системи є інтелектуальні вміння. Кожне вміння складається з часткових умінь, дій і розумових операцій. Між діями й розумовими операціями існують складні взаємозв'язки. Проведений експеримент показав, що навчання окремих операцій без урахування взаємозв'язку з діями не може цілком сформувати вміння. Для оволодіння практичними вміннями необхідно так організувати процес формування, щоб він спирався на інтелектуальні вміння. Для вирішення даної педагогічної проблеми потрібно визначити структуру кожного вміння й під кожен

елемент структури розробити систему вправ і правило-орієнтир, необхідні для відпрацювання окремих дій і їх послідовності на початковому етапі навчання.

Система навчально-пізнавальних завдань була побудована на основі виділення завдань різних рівнів умінь, визначення послідовності їх формування, встановлення завдань, що відповідають цій послідовності.

Завдання розроблялися на основі чинних програм з педагогіки, методики географії й практикуму з економічної та соціальної географії зарубіжних країн. Студенти, котрі знають правило-орієнтир і вміють користуватися ним, одержували в ході вступного інструктажу навчальні картки-завдання, складені з урахуванням рівня їхньої підготовленості.

При визначенні ступеня складності навчально-пізнавальних завдань для формування інтелектуальних умінь ми використали критерії складності, розроблені І. Я. Лернером:

- що більше в умові даних, які учневі треба співвідносити одне з одним, то складніше завдання;
- завдання ускладнюються в міру збільшення кількості послідовних дій, необхідних для виконання завдання,
- завдання тим складніше, чим більше паралельних, – тобто таких, що впливають одне з одного, – результатів необхідно отримати, виходячи з умов [1].

У ході виконання навчально-пізнавальних завдань відбувається процес формування інтелектуальних умінь, який полягає в послідовному, закономірному оволодінні комплексом дій.

Отже, постановка перед учнями пізнавальних завдань, метою яких є самостійне одержання відповіді на поставлене запитання, максимально активізує їхнє мислення, спонукає аналізувати, виділяти головне, порівнювати, узагальнювати об'єкти, факти, явища.

Основним дидактичним методом формування інтелектуальних умінь ми обрали проблемний, який ґрунтується на використанні в навчальному процесі навчально-пізнавальних завдань і запитань.

Будь-які вміння формуються в діяльності, що реалізується через систему завдань. При їх розв'язанні використовуються такі інтелектуальні вміння, як аналіз, синтез, виділення головного, порівняння, класифікація, узагальнення.

Система таких завдань наведена в наших публікаціях. Основою складання завдань був, з одного боку, зміст навчальних посібників, рекомендованих для студентів географічного факультету, з

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

педагогіки, методики географії й практикуму з економічної та соціальної географії зарубіжних країн, а з іншого, – створена нами модель учителя географії зі сформованими інтелектуальними вміннями.

Нами розроблено класифікацію системи навчально-пізнавальних завдань, спрямованих на формування інтелектуальних умінь студентів.

1. Завдання з економічної й соціальної географії зарубіжних країн.

Тема. Основні риси розміщення машинобудування й хімічної промисловості світу.

Мета. Вивчити особливості розвитку й розміщення машинобудування й хімічної промисловості в сучасному світі. Розглянути характерні риси в географії провідних галузей машинобудування. Виділити головні райони машинобудування й хімічної промисловості на земній кулі. Продовжити формування вмінь роботи з картографічними й статистичними матеріалами. Практикуватися в складанні схем міжгалузевих зв'язків.

Устаткування: карта “Хімічна промисловість світу”, атласи.

Завдання 1.

Позначити знаком (+) чинники, які визначають розміщення галузей машинобудування, представлених у таблиці “Чинники розміщення галузей машинобудування” (табл. 1).

Усно відповісти на запитання: Що таке сировинні, трудові, наукові, кваліфікаційні, транспортно-географічне розташування?

Таблиця 1

Чинники розміщення галузей машинобудування

Галузі машинобудування	Чинники розміщення					
	Сировинний	Трудові ресурси	Наукова база	Сложивач	Кваліфіковані кадри	Транспортно-географічне розташування
1. Тракторобудування						
2. Виробництво обладнання:						
а) гірничошахтного;						

б) нафтового;							
в) дорожньо-будівельного;							
г) для металургії;							
д) для текстильної промисловості;							
е) для поліграфії;							
ж) для целюлозно-паперової промисловості;							
з) для хімічної промисловості.							
3. Автобудування							
4. С/г машинобудування							
5. Авіаракетно-космічне машинобудування							
6. Виробництво підшипників							
7. Виробництво ЕОМ							
8. Виробництво медичного обладнання							
9. Суднобудування							
10. Годинникова промисловість							
11. Виробництво телефонно-телеграфних апаратів							

Завдання 2.

Користуючись картами атласу, визначити головні галузі машинобудування в містах: Парижі, Манчестері, Мюнхені, Гданську, Баку, Єкатеринбурзі, Детройті, Буенос-Айресі, Ташкенті, Цюриху, Сіетлі, Осака. Пояснити причини такої спеціалізації (усно).

Завдання 3.

Побудувати стовпчасті діаграми "Динаміка виробництва основних видів машинобудівної продукції в другій половині ХХ ст." використовуючи дані таблиці "Виробництво деяких видів продукції машинобудування у світі в другій половині ХХ ст." (табл. 2). Порівняти діаграми, висновок записати в зошит.

Усно відповідати на запитання:

- Чи впливає НТР на темпи росту й галузеву структуру машинобудування?
- Які галузі світового машинобудування нині розвиваються найбільш швидкими темпами?

Таблиця 2

Виробництво деяких видів продукції машинобудування у світі в другій половині ХХ ст.

Продукція, од. виміру	1950 р	1960 р	1970 р	1980 р	1990 р	1997 р
1. Автомобілі, млн. шт.	10,5	16,5	9,3	39,3	7,8	6,0
2. Морські торговельні судна, мл. БРТ	3,5	8,4	1,7	3,9	4,9	9,5
3. Телевізори, млн. шт.	8,0	21,0	5,0	2,0	29,0	43,0
4. Холодильники, млн. шт.	2,3	10,0	8,6	39,7	52,7	9,8
5. Пральні машини, млн. шт.	2,5	9,0	4,6	30,0	6,0	7,8

Завдання 4.

Використовуючи довідковий матеріал, доповнити схему міжгалузевих зв'язків автомобілебудування (рис. 1) на прикладі концерну "Мерседес". Замалювати в зошиті, зазначивши країни-постачальники комплектуючих деталей.



Рис. 1. Міжгалузеві зв'язки автомобілебудування

Довідковий матеріал

“Виробництво в Німеччині – комплектувальні з усього світу” – такий девіз роботи німецьких автомобільних компаній. Мережа постачальників концерну “Мерседес” охоплює практично всю планету.

Кабельне устаткування для “Мерседеса” виготовляють Австрія, Словаччина, Болгарія, Франція, Португалія, ПАР, Мексика. Обігрівачі й кондиціонери одержують із Франції та Японії, повітроводи – з Італії. Музику забезпечує японська аудіоапаратура високої якості відтворення – американські підсилювачі. Клаксони – іспанського виробництва. Поліровані дерев’яні деталі салону виготовлені румунськими столярами. Скло привезене з Канади. Друковані плати для електроніки постачають фірми з Малайзії та Філіппін. Італія постачає формувальні частини корпусу; ПАР – частини системи викидів; Чехія – матеріал для обтягування сидінь.

Завдання 5

Порівняти перші “десятки” країн з випуску основних видів продукції машинобудування й хімічної промисловості. Заповнити таблицю, зазначивши місце країни у світовому виробництві (1-е – червоним кольором, 2-е – зеленим, 3-є – чорним). Підкреслити держави, що входять до складу лідерів (тобто в усі “десятки”):

- а) машинобудування;
- б) хімічної галузі.

Пояснити список країн, які домінують.

Порівняльна таблиця країн-лідерів

Країна	Місце у світі з машинобудування			Місце у світі з виробництва хімічної продукції			
	Судна	Автомобілі	Телевізори	Мін. добрива	Синтетичні смоли й пластмаси	Хімічні волокна	Синтетичний каучук

Завдання 6

На контурній карті позначити кольором або штрихуванням групи країн з різним рівнем розвитку машинобудування.

1. Країни з порівняно повною номенклатурою виробництва – США, ФРН, Японія.

2. Країни з малоістотними прогалинами у структурі галузі – Великобританія, Італія.
3. Країни, які мають неповний набір галузей машинобудування, – Росія, Франція, Китай, Іспанія, Чехія.
4. Країни, що ввозять більшу частину номенклатури машинобудівної продукції, але з високорозвиненими окремими галузями й позитивним зовнішньоторговельним балансом щодо машин – Швейцарія, Республіка Корея, Сінгапур, Тайвань.
5. Країни з високим ступенем залежності від імпорту, але з окремими високорозвиненими підгалузями машинобудування – Нідерланди, Бельгія, Австрія, Данія, Угорщина, Малайзія, Польща, Румунія, Болгарія, Україна.
6. Країни з великими масштабами виробництва – Канада, Бразилія, Мексика, Індія.
7. Країни, де при значних загальних масштабах виробництва зовнішньоторговельний баланс різко негативний, – Австралія, ПАР, Аргентина.
8. Країни, що мають окремі експортні й вузькоспеціалізовані види машинобудування, – Фінляндія, Норвегія, Ізраїль, Греція, Португалія, Пуерто-Рико, Маврикій.
9. Країни, де машинобудування має хоча й значні масштаби, але явно недостатні для задоволення своїх потреб, – Туреччина, Єгипет, Іран.
10. Країни із зародковим машинобудуванням – Нігерія.
11. Країни з переважно ремонтно-складальними підприємствами – Ефіопія, Камбоджа.

Завдання 7

Замалювати в зошит схему “Склад і галузеві зв’язки хімічної промисловості” (рис. 2).

Завдання 8

З’ясувати спеціалізацію машинобудування й хімічної промисловості в регіонах світу. Заповнити таблицю.

Регіон	Провідні галузі машинобудування й хімічної промисловості

Примітка: спеціалізацією вважати виробництва, у яких регіон посідає 1-е й 3-є місця.

Які чинники сприяли розвитку даних галузей у кожному з регіонів?

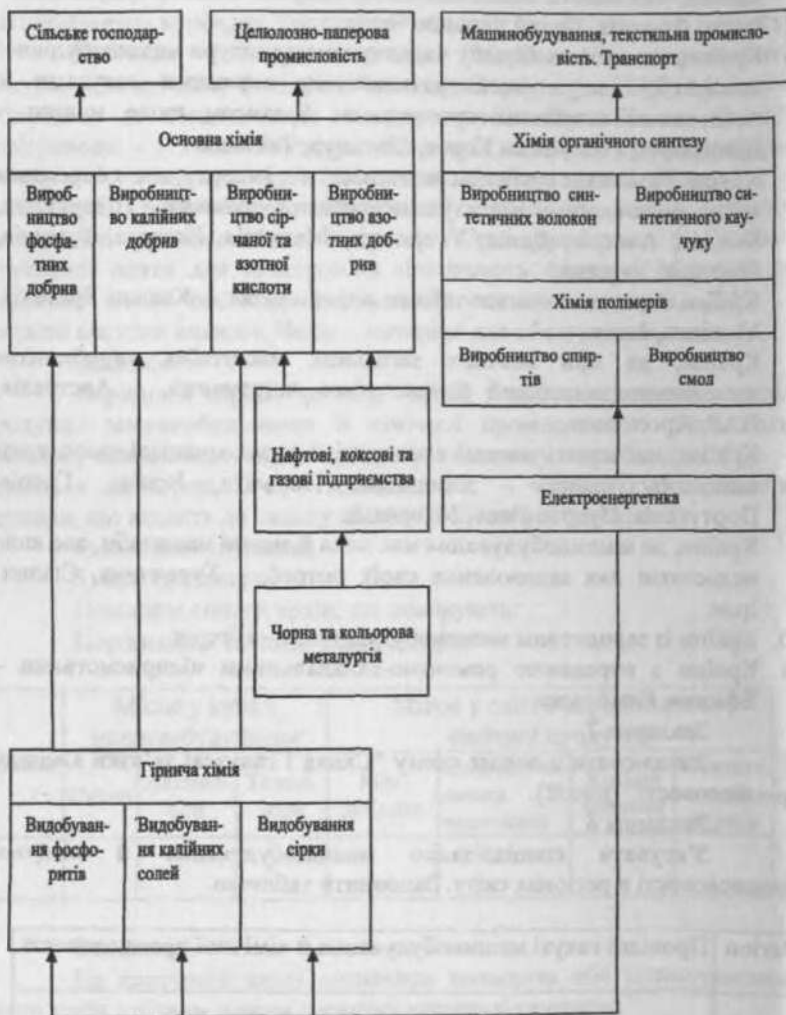


Рис. 2. Склад і галузеві зв'язки хімічної промисловості

Додаткові завдання

А. Дібрати матеріал про найбільші автомобільні корпорації (“Дженерал Моторс”, “Форд”, “Даймлер-Крайслер”, “Тойота”, “Фольксваген”, “Пежо-Сітроен”, “ФІАТ”). Оформити таблицю:

Корпорація	Базування штаб-квартири	Найбільш відомі марки автомобілів	Дочірні й підпорядковані компанії

Б. Провести акцію “Хімія в нашому будинку”. Заповнити експрес-картку й відповісти на запитання:

1. Якою продукцією хімічної промисловості ви користуєтесь в побуті?
2. Якими галузями хімічної індустрії вона випускається?
3. а) Які компанії (фірми), що роблять хімічні продукти, зокрема тонку хімію, ви знаєте (віддаєте перевагу)?
- б) Де перебувають країни їх базування?

Результати анкетування записати в таблицю:

Продукція хімічної промисловості	Галузь	Компанія

Завдання з педагогіки (II курс):

1. Користуючись підручниками різних авторів, установіть спільне й відмінне в трактуванні поняття “Метод навчання” (аналіз, порівняння, виділення головного).

2. Назвіть відмінні ознаки понять “учіння” й “навчання”, розкривши сутність кожного (аналіз, виділення головного, порівняння).

3. Дайте синтетичне узагальнююче визначення поняття “проблемне навчання”, користуючись підручниками різних авторів (аналіз, порівняння, узагальнення, синтез).

4. Укажіть найважливіші спільні й відмінні ознаки понять “репродуктивні методи навчання” й “проблемні методи навчання” (порівняння, виділення головного, аналіз і синтез).

Виходячи з того, що суб’єкт є суб’єктом зв’язку, й це надає можливість у навчанні найповніше використати творчий потенціал як

студента, так і викладача, ми розробили структуру спільної діяльності студента й викладача з формування інтелектуальних умінь (д. табл. 3).

Таблиця

Спільна діяльність викладача й студентів з формування інтелектуальних умінь

Діяльність викладача	Діяльність студентів
<ul style="list-style-type: none"> - аналіз програм і навчальних посібників із предмета з метою з'ясування можливостей формування інтелектуальних умінь і позначення їх за розділами, темами тощо; - розроблення запитань і завдань на формування інтелектуальних умінь за окремими темами; - розроблення запитань і завдань для студентів на створення текстів, ситуацій, запитань, завдань, пов'язаних з інтелектуальними вміннями; - розроблення алгоритмів і правил-приписів з формування інтелектуальних умінь; - контроль й оцінка результатів виконання студентами прийомів розумової діяльності; - організація індивідуальної й колективної роботи студентів з освоєння інтелектуальних умінь 	<ul style="list-style-type: none"> - виконання завдань і відповіді на запитання щодо інтелектуальних умінь; - створення в навчальній і позанавчальній роботі текстів, ситуацій, питань, завдань, пов'язаних з інтелектуальними вміннями; - освоєння алгоритмів і правил-приписів, пропозиції щодо їх удосконалення; - участь в оцінюванні результатів; - участь у колективній роботі із засвоєння інтелектуальних умінь.

Наведені види діяльності використовувалися нами при проведенні практичних занять.

Таким чином, незважаючи на недостатнє використання інтелектуальних прийомів у текстах підручників і навчальних посібників з предметів, формулювання завдань, постанов проблемних питань і використання навчально-пізнавальних завдань

створюють умови для формування в студентів умінь аналізувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне, узагальнювати тощо.

Описаний нижче досвід показав, що оптимальним для формування інтелектуальних умінь є використання навчально-пізнавальних завдань поетапно.

На першому етапі завдання подаються студентам викладачем (з урахуванням наведеної вище класифікації й принципу "від простого до складного") із наступним колективним обговоренням результатів й аналізом помилок.

На другому етапі студенти самі ставлять завдання на володіння прийомами розумової діяльності, демонструючи не тільки своє просування в інтелектуальному розвитку, а й певну методичну підготовленість.

Список використаних джерел

1. Лернер И. Я. Учебные умения и их функции в процессе обучения / И. Я. Лернер // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников : материалы VI пленума Ученого методического совета при АП СССР. – М. : Педагогика, 1984. – С. 19-33.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении / П.И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – М. : Знание, 1978. – 77 с.
3. Шамова Т. И. Проблема активизации учения школьников (Дидактическая компетенция и пути реализации принципа активности в обучении): дисс. ...доктора пед. наук / Т.И.Шамова. – М., 1977. – 386 с.

Л.В.Бешеvecь
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ

ЕМОЦІЇ В СИСТЕМІ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються різні аспекти мисленнєвої діяльності з точки зору психологічної теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Показано єдність емоційно-потребової та пізнавальної сфер особистості, тобто розкрито суцільність проблеми „єдності афекту та інтелекту“.

Ключові слова: емоції, мислення, потреби, регуляція.

В статье рассматриваются различные аспекты мыслительной деятельности с точки зрения психологической теории деятельности

створюють умови для формування в студентів умінь аналізувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне, узагальнювати тощо.

Описаний нижче досвід показав, що оптимальним для формування інтелектуальних умінь є використання навчально-пізнавальних завдань поетапно.

На першому етапі завдання подаються студентам викладачем (з урахуванням наведеної вище класифікації й принципу "від простого до складного") із наступним колективним обговоренням результатів й аналізом помилок.

На другому етапі студенти самі ставлять завдання на володіння прийомами розумової діяльності, демонструючи не тільки своє просування в інтелектуальному розвитку, а й певну методичну підготовленість.

Список використаних джерел

1. Лернер И. Я. Учебные умения и их функции в процессе обучения / И. Я. Лернер // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников : материалы VI пленума Ученого методического совета при АП СССР. – М. : Педагогика, 1984. – С. 19-33.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении / П.И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – М. : Знание, 1978. – 77 с.
3. Шамова Т. И. Проблема активизации учения школьников (Дидактическая компетенция и пути реализации принципа активности в обучении): дисс. ...доктора пед. наук / Т.И.Шамова. – М., 1977. – 386 с.

Л.В.Бешеvecь
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ

ЕМОЦІЇ В СИСТЕМІ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються різні аспекти мисленнєвої діяльності з точки зору психологічної теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Показано єдність емоційно-потребової та пізнавальної сфер особистості, тобто розкрито суцільність проблеми „єдності афекту та інтелекту“.

Ключові слова: емоції, мислення, потреби, регуляція.

В статье рассматриваются различные аспекты мыслительной деятельности с точки зрения психологической теории деятельности

А.Н.Леонтьєва. Показано єдинство емоціонально-потребностной и познавательной сфер личности, то есть, раскрыта сущность проблемы «единства аффекта и интеллекта».

Ключевые слова: эмоции, мышление, потребности, регуляция.

The article deals with different aspects of intellectual activities from the viewpoint of A.Leontiev's psychological theory of activities. The main point of "unity of an affect and an intellect" problem is revealed.

Key words: emotion, thinking, necessity, regulation.

Емоції людини в педагогічній діяльності завжди були предметом серйозної уваги. Особливої актуальності проблема емоційної регуляції набуває в сучасних умовах, коли різко змінюється характер і зміст педагогічної діяльності. Потік інформації раціоналізує педагогічну діяльність, витісняє з її змісту емоціогенні умови людського фактору. Емоційні стани дискомфортного характеру як педагога в процесі викладання, так і учнів у процесі учіння все частіше стають причиною, яка дезорганізує навчальну діяльність. Мова повинна йти не тільки про управління процесом засвоєння знань іззовні, а й про те, щоб забезпечити раціональне самоуправління й саморегуляцію в процесі навчання. А це означає, що необхідно озброїти студентів ефективними методами й прийомами самостійної роботи, створивши у них відповідну мотивацію, сформувавши уміння організовувати й контролювати власну навчальну діяльність. Цю особливість Б.Г.Ананьєв називав в одній із своїх ранніх робіт навчальною самосвідомістю [2, с.46]. Видатні психологи В.В.Богословський, А.В.Петровський, К.К.Платонов виокремлюють інтелектуальні емоції та почуття, які виражають та відображають відношення до процесу пізнання, його успішності та неуспішності. У психології виявлено глибокі зв'язки між мисленневими й емоційними процесами, що розвиваються в єдності. У взаємодії цих процесів роль почуттів полягає в тому, що вони виступають як своєрідний регулятор інтелектуальної діяльності.

Наше дослідження проводиться в руслі загальнопсихологічної теорії діяльності О.М.Леонтьєва, а стосовно до мисленневої діяльності ґрунтується на смисловій теорії мислення, розробленій О.К.Тихомировим. Важливими методологічними принципами, що лежать в основі цієї теорії, є принципи системності та розвитку. Роль системотворчих факторів у мисленневій діяльності людини відіграють пошукові потреби й мотиви, емоції й смисли, установки й цілі. Мисленнева діяльність розглядається як динамічна система, що сама

розвивається й виникає в ході специфічної психологічної взаємодії суб'єкта з об'єктом.

У системі мисленнєвої діяльності ми виділяємо аспект мотиваційно-емоційної регуляції. Звідси виникає питання про природу вибірковості мислення. У загальному плані відповідь на нього полягає в тому, що вибірковість мислення зумовлюється потребова-мотиваційною сферою особистості. Наша мета: обґрунтувати шляхи вивчення конкретних механізмів мотиваційно-емоційної регуляції, забезпечення вибірковості. Загальною проблемою, що лежить в основі нашого дослідження, є фундаментальна проблема єдності емоційно-потребової та пізнавальної сфер особистості, тобто проблема „єдності афекту та інтелекту”, як її сформулював Л.С.Виготський. У цій загальній проблемі ми виділяємо сукупність окремих проблем. Наприклад, як за допомогою емоцій відбувається оцінка та виділення понадчутливих властивостей предмета діяльності. У зв'язку з цим слід розвинути уявлення про інтелектуальні емоції, як про процеси, що закономірно породжуються в системі мисленнєвої діяльності і виконують у ній ряд загальних і специфічних функцій.

Застосування принципу предметності потреб (О.М.Леонтьєв) дозволяє поставити питання про опрідметнення власне пізнавальної потреби і формування специфічного пізнавального мотиву. Пізнавальний мотив являє собою „єдність афекту та інтелекту” в тому відношенні, що його афективну частину складає специфічна пізнавальна потреба, а інтелектуальну частину – відображення предметного протиріччя, яке людина повинна вирішити в ході мисленнєвої діяльності. Таке розуміння мотиву, як психологічного утворення, яке має подвійну протирічливу природу, дозволяє встановити в системі мисленнєвої діяльності взаємозв'язки мотиву, з одного боку, з емоційними новоутвореннями, а з іншого – з пізнавальними новоутвореннями, які формуються в ході мисленнєвої діяльності. Таке трактування мотиву дозволяє також поставити питання про мотивоутворення в системі мисленнєвої діяльності, як переході від загального емоційно насиченого відображення протиріччя до більш конкретних відображень протиріч.

Ми розглядаємо функціональний аспект проблеми мотиваційно-емоційної регуляції мисленнєвої діяльності, й при цьому підході утворення мотиву мисленнєвої діяльності являє собою вихідний пункт мотиваційного процесу, що протікає у формі розвитку

сміслових утворень різного рівня. Смісл є основною одиницею аналізу ситуативного розвитку в теорії діяльності. У співвідношенні між мотивом і смислом емоція виконує функцію переходу між ними, тобто емоція опосередковує переходи від мотиву до смислу та від одного смислового утворення до іншого. У свою чергу, на основі сміслових утворень формуються різного рівня установки. Слід віддиференціювати тип емоційної регуляції, який базується на внутрішній пізнавальній мотивації, від інших емоційних процесів, заснованих на зовнішній непізнавальній мотивації.

З питання про функції емоцій у системі мисленнєвої діяльності в психологічній літературі були висунуті гіпотези. Вперше гіпотеза про евристичну функцію емоцій у мисленнєвій діяльності була висунута О.К.Тихомировим і Ю.Є.Виноградовим (1968, 1969). У роботі О.К.Тихомирова та В.Є.Клочко (1980) була сформульована гіпотеза про координуючу роль емоцій у регуляції мисленнєвої діяльності, про тісний зв'язок інтелектуальних емоцій з процесами, які відбуваються на підсвідомому й невербальному рівнях діяльності.

У відповідності з рівневою системною організацією людини розрізняються емоції організмowego, індивідного й особистісного рівнів. У центрі нашої уваги – емоції особистісного рівня, а саме – інтелектуальні емоції. В основі цих емоцій лежать пізнавальні потреби особистості, а більш конкретно – внутрішні пізнавальні мотиви. Під внутрішнім пізнавальним мотивом мисленнєвої діяльності ми розуміємо відображення пізнавального протиріччя, що формується в процесі опредмечення пізнавальної потреби особистості. Це опредмечення презентується в свідомість у формі таких емоцій, як: нерозуміння, подив, здивування, й продовжується до самого усвідомлення й раціоналізації протиріччя.

Функція інтелектуальних емоцій полягає в тому, що вони виконують роль внутрішніх регулюючих сигналів у системі мисленнєвої діяльності. У цих емоціях відображається відношення між специфічними пізнавальними мотивами мисленнєвої діяльності – відображеннями предметних протиріч – і успішністю (або неуспішністю) вирішення цих протиріч або можливістю їх вирішення у ході мисленнєвої діяльності. Ця конкретизація положення О.М.Леонтьєва про функції емоцій і складає нашу вихідну загальну гіпотезу про функції інтелектуальних емоцій у системі мисленнєвої діяльності людини.

Оскільки інтелектуальна діяльність полімотивована, то, крім власне інтелектуальних емоцій, у системі мисленнєвої діяльності виникають й інші емоційні явища, в основі яких лежать інші потреби й мотиви особистості. Так, наприклад, гордість за досягнуті успіхи або сором за невдачі у ході мисленнєвої діяльності будуть базуватись не на пізнавальному мотиві, а, скоріше, на мотиві досягнень. У ході мисленнєвої діяльності може виникнути страх, пов'язаний із втратою контролю над ситуацією. Але, не дивлячись на це, між емоціями різних типів існують взаємозв'язки й взаємозалежності.

У наш час у галузі експериментальних досліджень емоцій у системі мисленнєвої діяльності отримано певні факти. Момент виникнення емоційної активації пов'язується з критичними моментами процесу вирішення завдання – виявленням нового принципу дії, нового напрямку пошуків, тобто, виявлений зв'язок стану емоційної активації з творчим ланцюгом мисленнєвої діяльності. Емоційна активація виступає у функції передбачення принципу вирішення завдання.

Після того, як наступив стан емоційної активації, відбувається зміна організації мисленнєвої діяльності, з'являється впевненість у правильності припущення, хоча раціонально воно ще не доведене. Цей стан названо „емоційним вирішенням завдання”. Момент появи емоційного рішення поділяє весь процес рішення на дві якісно різні фази. Відбувається зміна характеру пошукової діяльності у бік збільшення її вибірковості: фіксується зона пошуку, зменшується її обсяг, фіксується напрямок пошуку, змінюється характер пошукових дій.

Установлено, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної мисленнєвої діяльності, а творча розумова праця без неї просто неможлива.

Виявлено, що умовою виникнення інтелектуальних емоцій є розвиток невербальних операціональних смислів. Емоційні передбачення характерні для пошукових фаз мисленнєвого процесу, інтелектуальні емоції опосередковують перехід від невербальних психічних відображень до вербальних.

При виконанні завдань з невизначеними вимогами зростає кількість зв'язків інтелектуальних емоцій з компонентами процесу цілепокладання. Інтелектуальні емоції виконують функцію внутрішньої сигналізації про формування смислу кінцевої мети на

окремих етапах його конкретизації, вони сигналізують про відповідність прийнятої кінцевої мети до мотивів особистості.

Виявлено, що емоційні оцінки вказують зону протирічливих елементів, в яких потрібно шукати конкретне протиріччя. Однак, подив, виявлення нерозуміння може бути й зовнішнім, воно може не привести до утворення специфічної пізнавальної мети. Для того, щоб виникла пізнавальна мета, необхідно, щоб протиріччя, представлене на емоційному й вербальному рівнях, набуло особистого сенсу. Таким чином, перехід від подиву до визначення завдання пов'язаний із змінами мотиваційної структури діяльності. Отже, емоційна оцінка виділяє зону елементів, не вказуючи предметний склад протиріччя. Перехід від пізнавальної потреби до конкретної пізнавальної мети – це перехід від емоційних оцінок до вербальних, від емоційного передбачення цілі до її конкретизації.

У наш час гостро стоїть питання про розробку й застосування нових методів навчання. Необхідною основою цих методів є активізація самостійного творчого мислення студентів. Активізація ж мислення передбачає планомірний розвиток інтелектуальних емоцій, а також відповідних їм пізнавальних потреб і мотивів, особистісних смислів і установок. Така робота можлива лише при опорі на функціональні теоретичні знання про мотиваційно-емоційну регуляцію.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / Алексей Николаевич Леонтьев. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С.93-231.
2. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Наталья Александровна Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
3. М'ясоїд П.А. Загальна психологія [Навч. посіб.] / Петро Андрійович М'ясоїд. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
4. Петровский А.В. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учебн. завед. / Артур Владимирович Петровский. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 512 с.

В.В.Бєлікова,
кандидат
мистецтвознавства,
доцент, Криворізький ДПУ

МУЗИЧНІ ЧАРІВНОСТІ М. СТЕПАНЕНКА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Автор розглядає особливості музичної мови фортепіанних творів М. Степаненка, використання засобів музичної виразності для цілісного відтворення образної драматургії музичного тексту.

Ключові слова: композитор, п'єса, музична мова, мелодія, динаміка, музична образність.

Автор рассматривает особенности музыкального языка фортепианных произведений М. Степаненка, использование основных средств музыкальной выразительности для целостного воссоздания образной драматургии музыкального текста.

Ключевые слова: композитор, пьеса, музыкальный язык, мелодия, динамика, музыкальная образность.

The author considers features of musical language pianistic M. Stepanenko's products, use of the basic means of musical expressiveness for a complete reconstruction of figurative dramatic art of the musical text.

Key words: the composer, the play, musical language, a melody, dynamics, musical figurativeness.

У контексті розвитку сучасного соціально-культурного простору еволюційні процеси в різних видах мистецтва постають як сформовані та самодостатні художні явища. Вони дають підставу для виявлення типологічних узагальнень, що певним чином проєкціюються на подальші етапи розвитку конкретного виду мистецтва та художню творчість у цілому.

Процесуальність творчих процесів зумовлює постійне тяжіння до трансформаційних зрушень, які акумулюють численні утворення (різножанрові, різнотипові, різностильові, різнохарактерні та інші), що насичують світову художню ауру. З часом вони набувають статусу усталеного художнього явища. Таким значущим і багатofункціональним явищем зі своїми суто специфічними особливостями розвитку і функціонування в безупинному віхреподібному часовому континуумі є українська фортепіанна музика. Вона посідає значне місце у творчості національних композиторів і виконавців як минулих часів, так і сучасності.

Історія формування фортепіанної музики в Україні тісно пов'язана з іменами українських композиторів-класиків

(Д.Бортнянський, М. Лисенко, М. Калачевський, П. та В.Сокальські, Я.Степовий та інші). Інтонаційне коріння їх творів сягає до джерел народної музичної творчості, у фольклорне мистецтво «малих форм» – українську народну пісню і танець.

За роки свого існування фортепіанна музика за своїм призначенням розділилася на:

- фортепіанну музику, призначену для дітей і юнацтва;
- фортепіанну музику для відпочинку;
- фортепіанну музику, призначену для виконавців-професіоналів вищого ступеню.

Музика для дітей і юнацтва виконується в ДМШ (як педагогічний матеріал), у дитячих садках, у загальноосвітніх школах, у музичних та педагогічних училищах. Музика для відпочинку звучить на молодіжних вечорах, святах, музичних форумах, під час домашнього музикування. А музика для виконавців-професіоналів виконується у великих концертних залах, філармоніях, на конкурсах та музичних фестивалях.

Метою пропонованої статті є виявлення особливостей музичної мови фортепіанних творів українських композиторів, призначених для дітей і юнацтва.

Якщо давати загальну характеристику розвитку дитячої фортепіанної музики українських авторів, то слід зауважити, що досліджувана музика перейняла характерні риси всієї української фортепіанної творчості, а саме:

- використання накопичених у фортепіанному мистецтві попередніх часів (українському, західноєвропейському, російському) яскравих виражальних засобів та необхідних технічних прийомів музичного вислову;
- застосування певного кола музичних жанрів і форм (сонатина, варіації, марш, п'єса, пісня тощо) та існуючих стильових напрямків;
- відтворення яскраво-типових музичних образів;
- переосмислення та оспівування образів національного музичного фольклору;
- збереження та оновлення фольклорно-побутових традицій української народної музики;
- спирання на синтетичний тип мелодизму (як вокального, так й інструментального походження);

– втілення творчого діалогу між композитором (виконавцем) і слухачем, що ґрунтується на довірливості та ширості одного до другого.

В історії розвитку національного музичного мистецтва твори для дітей та юнацтва завжди посідали особливе місце. Поряд з обробками українських народних пісень та танців вітчизняні композитори постійно продовжували кращі традиції музикантів Західної Європи (К.Дебюссі, Р.Шумана), Росії (П. Чайковського, С. Прокоф'єва, Г. Свірідова) у створенні окремих п'єс для дітей, а також дитячих фортепіанних циклів. Сказане підтверджують численні п'єси для фортепіано І. Берковича, В. Дублянського, С. Жданова, Ж. Колодуба, А. Коломійця, М. Лисенка, Г. Орлянського, М. Сільванського, Ю. Щуровського та інших авторів.

Крім окремих п'єс різної жанрової характеристики (лірична п'єса, марш, мазурка тощо) необхідно назвати фортепіанні цикли: «Фортепіанний альбом» М. Дремлюги, «Юним піаністам» М. Жербіна, «Дитячі п'єси» В. Золотарьова, «24 дитячі п'єси» В. Косенка, «24 фортепіанні п'єси» В. Кирейка, «Закарпатські новелетти» Б. Фільц, «Гуцульські акварелі» та «Картини російських живописів» І. Шамо, які вже давно увійшли в золотий фонд педагогічного репертуару ДМШ і сьогодні успішно виконуються учнями від молодших до випускних класів.

Відзначимо, що фортепіанні цикли, які були створені у другій половині ХХ століття наповнені пошуками нових форм, оригінальних співзвуч, цікавих колористичних та фактурних знахідок.

Продовжуючи традиції, що чітко намітилися у попередні періоди, композитори сучасності звертаються до історичної тематики (Г. Сасько «Відгомін століть»), відтворення музичних тенденцій далеких епох (В. Сильвестров «Музика в старовинному стилі»), музичних оспівувань природи рідного краю (В. Жуковський «Лісові картинки»), Ю. Іщенко «Київський альбом»).

Активно працюючи в жанрах дитячої фортепіанної музики, композитори сьогодення майстерно поєднують у своєму композиторському письмі традиційні та новаторські засоби музичного вислову.

Розкриваючи зазначену мету даної роботи, зупинимося на «Дитячому альбомі для фортепіано» М. Степаненка. Та при необхідності будемо звертатися і до композицій інших українських авторів.

У зв'язку з тим, що фортепіанна музика М. Степаненка ще не знайшла свого всебічного висвітлення в музикознавчій літературі, гадаємо, доцільно дати необхідну інформацію щодо видання обраного нами альбому.

Вперше збірка «Дитячий альбом для фортепіано» М. Степаненка була опублікована у 1980 р. видавництвом «Музична Україна». Маленькі мініатюри одразу ж набули широкої популярності. У 1987 році було здійснено друге видання «Дитячого альбому» разом з такими фортепіанними творами композитора для дітей, як: «Сонатина №1» (фа-мажор), «Сонатина №3» (до-мажор), «Українська сонатина №2» (ля-мінор), «Варіації на українську тему», «Козачок», маленька фортепіанна сюїта «Про звірів».

Дитячий альбом М. Степаненка містить десять дитячих п'єс. Усі вони програмні. Кожна п'єса має свою назву (крім третьої): 1. Перший пролісок; 2. Ляльковий танець; 3. Етюд; 4. Скривдили; 5. Дразнилка; 6. Український танець; 7. Веселка; 8. Експромт; 9. Вечірня мелодія; 10. Взимку на тройці.

«Десять дитячих п'єс» альбому можна сприймати як цілісний фортепіанний цикл, де всі мініатюри пов'язані єдиним змістом, який умовно може бути названий «Дитинство». Якщо ж сприймати кожен п'єсу окремо крізь призму її назви як своєрідний вияв емоційного стану дитини, то перед слухачами розгортається картина одного дня із життя дитини. Дійсно, важко уявити собі, скільки емоційних вражень переносить дитина за одну добу. Навіть окремі назви п'єс циклу яскраво підкреслюють різноманітний настрій дитини. Наприклад: «Скривдили» (№4), «Дразнилка» (№5), «Вечірня мелодія» (№9), «Взимку на тройці» (№10).

Аналізуючи твори «Дитячого альбому» М. Степаненка, варто розглянути:

- тональний та динамічний план;
- метро-ритмічну основу;
- музичну форму;
- структурні особливості мелодичної лінії кожної мініатюри.

Відкриває фортепіанний альбом п'єса «Перший пролісок». Завершує його мініатюра «Взимку на тройці». На перший погляд, ці два твори різняться за своєю емоційною насиченістю. Але якщо добре вслухатися, то відчувається певна спорідненість цих двох п'єс у плані їх емоційної характеристики.

Звучання п'єси «Перший пролісок» відкриває перед слухачами картину спокійного пробудження природи після довгого зимового відпочинку. Останні такти мініатюри «Взимку на трійці», ніби розпорошуючись у сніговому повітрі, теж вносять відчуття певного внутрішнього задоволення і заспокоєності після веселої прогулянки. Таким чином, враження емоційного спокою відкриває і завершує останні такти циклу, що робить весь альбом достатньо цільним і завершеним у музично-образному та емоційному відношенні.

Продовжуючи розглядати «Перший пролісок», слід зазначити, що п'єса написана в тональності ре-мажор, загальний темп її *Moderato*. Метро-ритмічна основа мініатюри розвивається у чотирьохдольному розмірі. Необхідно підкреслити загальну звукову нестійкість п'єси, що передається автором секундовими поспівками в мелодичній лінії правої руки та секундовим низхідним рухом у лівій руці (див. тт. 1-4: фа-дієз, фа-бекар, мі, ре-дієз, ре-бекар, до-дієз, ре). Певна звукова рівновага прослуховується в тт. 5-7. Таке враження складається внаслідок двоголосної фактури викладання музичного матеріалу мініатюри. У нижньому голосі (в лівій руці) чергується звучання мажорного та мінорного акордів у розложистому вигляді. І хоча у верхньому мелодичному голосі зустрічається нестійкий інтервал септима (тт. 6-7), її звучання на фоні відвертого мажорного і мінорного акордів не сприймається загострено, а тільки символізує напружене тяжіння маленької квіточки до сонця.

Музична форма п'єси «Перший пролісок» – період, що складається з двох речень. Перше речення за своїм змістовним значенням може бути визначене як розповідальне. Друге речення, починаючись у верхньому регістрі, продовжує розповідь попереднього речення і висвічує його у більш прозорих фарбах. На фоні спокійного коливання восьмих нот у лівій руці здійснюється помірний рух головної мелодичної лінії. Така побудова музичної тканини утворює враження легкого подиху. А у слухача може з'явитися образ маленької чарівної квіточки, яка тільки-но пробивається крізь м'який пухнастий сніг. Лагідне, ласкаве весняне сонечко ніжно торкається кожного її листочка.

Два останні такти п'єси, матеріал яких будується на основному мелодичному вислові, виконують роль маленької коди. Таке майстерне закінчення мініатюри робить п'єсу логічно завершеною і цілісною.

Загальна динаміка п'єси розвивається від *p* до *pp*. Інтонаційне відтворення мелодичної лінії твору, подібно хоровому звучанню, потребує м'якого кантиленного звуковедення. Саме для цього композитор застосовує термін *dolcissimo* у першому такті, що є обов'язковим для виконання всього музичного тексту.

Кожна мелодична фраза розвивається не єдиною безперервною лінією, а складається з маленьких елементів-субмотивів. Цікавим є той момент, що субмотиви поєднуються між собою завдяки використанню нотних (репетиційних повторів, виконання яких саме по собі створює незручності і складності). Виконуючи такі репетиційні повтори необхідно постійно контролювати звуковедення, слідкувати за тим, щоб наступний звук (що повторюється) не виштовхувався. Тоді вся звукова лінія буде сприйматися не як окремі коротенькі послівки, а як єдина цілісна мелодична фраза.

Інтервальный склад мелодичної лінії п'єси має секунди, терції, кварта, квінти, сексти, септими, октави – інтервали, які розташовані таким чином, що значно посилюють сприйняття основних функцій ладу – домінанти та тоніки.

Для підтримки співучого звуку автор пропонує вживати пряму та запізнюючу педалі, що передбачає засвоєння спеціальних вправ та тренування.

Десята п'єса – «Взимку на тройці» закінчує фортепіанний цикл М. Степаненка. Мініатюра нагадує про чарівний казковий світ, який в новорічну ніч приносить кожній дитині довгоочікуваний та бажаний подарунок. Таким подарунком для мільйонів слухачів і виконавців-піаністів композитор утворив мініатюру «Взимку на тройці». Під її музику можна швидко проїхатися яскравим морозним ранком, подихати чистим повітрям, поспівати веселу запальну пісню і отримати багато позитивних емоцій.

Мініатюра «Взимку на тройці» має тричастинну форму, дводольний розмір, утворена в тональності ля-мінор.

З метою відтворення картини швидкого руху завзятої тройки, що пролітає з веселим передзвоном бубонців, автор наповнює музичну тканину специфічними особливостями. Так вся перша частина (т. 1-8) імітує передзвін бубонців, якими завжди прикрашали трійку коней та карету. Цікаво, що в партії правої руки композитор використовує тривучні акорди. Вони згруповані по чотири 16-ті долі й виконуються на *staccato*. Застосування *staccato* з одного боку імітує біг коней, а з

другого нагадує передзвін маленьких бубонців. У партії лівої руки на другій долі такту прослуховується дзвін поодиноких бубонців, завдяки яким вказується недосвідченому подорожньому довгий шлях мандрування.

У середній частині (тт. 9-16) «звучить» бадьора, запальна пісня. Саме в її тематизмі акумулюється образна виразність всієї п'єси: веселий настрій, завзятість, щирість та доброта людської душі.

Закінчується мініатюра «Взимку на трійці» мотивом, що структурно і мелодично побудований на звучанні першої частини (тт. 17-18). Цей мотив проводиться двічі в тональності до-мажор, що розташована на третьому ступені основної тональності ля-мінор, якою і закінчується розглянутий твір. Передостанні такти (29-30) повністю повторюють початкове звучання всієї п'єси тільки у значно вищому регістрі (у четвертій октаві на фортепіано). А в останніх тактах (тт. 31-32) біг коней начебто зупиняється (в музичному тексті на pp звучить вісімка з крапкою на першій та другій долі такту).

Все разом відтворює веселе звучання бубонців та завзятої трійки коней, що все далі і далі віддаляється від слухачів.

Розгляд останньої мініатюри фортепіанного циклу М. Степаненка «Десять дитячих п'єс» дає можливість зробити певні висновки. Усі п'єси запропонованого циклу мають яскраву музичну образність, що виправдовує виконання кожної з них як в контексті всього циклу, так і кожної окремо. Зауважимо, перші шість мініатюр можна виконувати по дві п'єси. Виправдано це тим, що ці п'єси утворені в однойменних тональностях (наприклад: мініатюри №№1-2 написані автором в тональностях ре-мажор та ре-мінор).

Майже всі п'єси циклу утворені у дводольному та чотиридольному розмірі (№№1, 2, 3, 4, 5, 7, 10). Тільки три п'єси (№№6, 8, 9) написані композитором у тридольному розмірі.

Усі п'єси циклу мають невеликі за об'ємом музичні форми. У формі періоду написані мініатюри №№1, 2, 3, 4, 5, 6; у простій двочастинній формі №№7, 8; у простій тричастинній формі №№9, 10.

Мелодична лінія є основним елементом відтворення музичної виразності кожної п'єси. Фактура викладання музичного матеріалу привалює прозора.

Підкреслимо, що для музичного тексту фортепіанного циклу М. Степаненка характерним є чітка членороздільність викладу музичного матеріалу, логічна послідовність, внутрішня

обґрунтованість змін та чергування різних засобів музичної виразності: мелодичної побудови, гармонічної насиченості, ритмічної фігурації тощо.

Отже, глибина музичного задуму, майстерно втіленого в досконалі музичні форми, робить кожну мініатюру фортепіанного циклу М. Степаненка змістовною, красивою, цікавою і улюбленою п'єсою серед музикантів шкільного і юнацького віку.

*О.А.Белікова,
викладач,
Криворізький ДПУ*

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Автор статті висвітлює сучасний науковий підхід (ціннісний) до професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: музична педагогіка, ціннісний підхід, професійна підготовка вчителя музики.

Автор статьи раскрывает современный научный подход (аксиологический) в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, ценностный подход, профессиональная подготовка учителя музыки.

The author of an article reveal scientific approach () in the future musician-teacher's vocational training.

Keywords: musical pedagogy, valuable approach, musician-teacher's vocational training

Актуальність проблеми. Всі сфери суспільного життя сьогодення – соціально-економічна, культурна, духовна – характеризуються прагненням до процесів оновлення. Його основними ознаками є розкриття особистості, набуття нею плюралічного способу життєдіяльності, прагнення до збагачення і вдосконалення свого духовно-творчого досвіду. Саме тому сучасна педагогіка вищої школи зосереджує свою увагу на особистісно-професійному становленні майбутнього фахівця, і в першу чергу на таких його якостях, як висока етична й естетична культура, широка професійна ерудиція, готовність до творчої реалізації, сформована система цінностей і переконань.

Переосмислення проблеми цінностей та переконань, що відбувається впродовж усього ХХ сторіччя, простежується в цілому ряді педагогічних (Б.Гершунський, В.Сластьонін, Г.Чижакова, Е.Шнянов та ін.), музикознавчих і музично-педагогічних робіт

обґрунтованість змін та чергування різних засобів музичної виразності: мелодичної побудови, гармонічної насиченості, ритмічної фігурації тощо.

Отже, глибина музичного задуму, майстерно втіленого в досконалі музичні форми, робить кожну мініатюру фортепіанного циклу М. Степаненка змістовною, красивою, цікавою і улюбленою п'єсою серед музикантів шкільного і юнацького віку.

*О.А.Белікова,
викладач,
Криворізький ДПУ*

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Автор статті висвітлює сучасний науковий підхід (ціннісний) до професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: музична педагогіка, ціннісний підхід, професійна підготовка вчителя музики.

Автор статьи раскрывает современный научный подход (аксиологический) в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, ценностный подход, профессиональная подготовка учителя музыки.

The author of an article reveal scientific approach () in the future musician-teacher's vocational training.

Keywords: musical pedagogy, valuable approach, musician-teacher's vocational training

Актуальність проблеми. Всі сфери суспільного життя сьогодення – соціально-економічна, культурна, духовна – характеризуються прагненням до процесів оновлення. Його основними ознаками є розкриття особистості, набуття нею плюралічного способу життєдіяльності, прагнення до збагачення і вдосконалення свого духовно-творчого досвіду. Саме тому сучасна педагогіка вищої школи зосереджує свою увагу на особистісно-професійному становленні майбутнього фахівця, і в першу чергу на таких його якостях, як висока етична й естетична культура, широка професійна ерудиція, готовність до творчої реалізації, сформована система цінностей і переконань.

Переосмислення проблеми цінностей та переконань, що відбувається впродовж усього ХХ сторіччя, простежується в цілому ряді педагогічних (Б.Гершунський, В.Сластьонін, Г.Чижакова, Б.Шнянов та ін.), музикознавчих і музично-педагогічних робіт

(Е.Абдулін, О.Апраксина, Л.Арчажникова, Д.Кабалевський, Г.Нейгауз, Е.Ніколаєва, Ю.Хлопов, В.Холопова, Б.Целковніков, Б.Яворський та ін.). Проте, аксіологія музично-педагогічної освіти як теорія орієнтації особистості в світі музично-педагогічних цінностей залишається сферою до сьогодні не розробленою, що створює значні перешкоди у розв'язанні завдань ціннісного виховання в процесі професійної підготовки фахівців.

Аналіз останніх публікацій свідчить про те, що задача формування цінностей і переконань майбутнього вчителя музики в період його вузівської підготовки особливо хвилює представників теорії й методики музично-педагогічної науки і практики, і розкривається в роботах Г.Щербакової, Б.Целковнікова, Ю.Ростовської, С.Рибіна та інших дослідників. Проте в сучасному теоретичному фундаменті музичної освіти існує розрив між об'єктом (з його «об'єктивними законами» - теорією музики та її викладання) і суб'єктом культури й освіти – людиною, в свідомості та рефлексії якої тільки і можуть бути присутніми так звані «об'єктивні» закони [1]. Саме тому, музично-педагогічна освіта потребує концептуально нових підходів. Отже, метою цієї статті є розкриття актуальності ціннісного підходу як одного з новітніх та доцільних для музично-педагогічної освіти.

Основна частина. Сучасні наукові дослідження (М.Арановській, В.Холопова, Л.Казанцева та ін.) ставлять проблему змісту, якості, цінності музики та музичного простору, провідником якого є майбутній учитель музики. У наслідок, особливої ваги набувають аксіологічні характеристики професійної підготовки майбутніх учителів музики, які багато в чому визначаються соціокультурними умовами розвитку суспільства, тими ціннісними орієнтирами, що визнаються пріоритетними та складають основу педагогічного світогляду. Добре відомо, що від того, які ідеали, цінності та переконання будуть сформовані у самого педагога, буде залежати, які ціннісні орієнтири та переконання будуть домінувати в його свідомості, а значить згодом і в суспільній свідомості. Виняткове місце у розв'язанні цієї проблеми займає музика, оскільки вона, як вид мистецтва, не лише розкриває для людини всю гамму загальнолюдських цінностей, але й допомагає вибудовувати власну систему цінностей, про що свідчать дослідження О.Олексюк, М.Ткач,

В. Смікал, Г. Падалки, О. Рудницької, С. Ніколаєва, І. Арановської, Г. Щербакової іт.

Основний зміст аксіологічної підготовки майбутнього вчителя музики, на думку Г. Щербакової [2], складає професійне і духовне становлення особистості, яка осмислює та формує систему цінностей у музично-педагогічному процесі. Музично-педагогічна освіта розглядається як сфера суб'єктно-об'єктних і міжсуб'єктних відносин, де музика, вчитель і учні об'єднані в єдиному творчому процесі сходження до музично-педагогічних цінностей.

Система музично-педагогічних цінностей, за Г. Щербаковою [там же], це: 1) сприйняття музики як світу музичних цінностей і постійної потреби осягнення цього світу, що визначає творчу спрямованість музично-педагогічної діяльності; 2) потреба спілкування з учнями як спосіб усвідомлення професійної діяльності музиканта-педагога, як покликання, як спосіб життя, що найповніше задовольняє духовні потреби; 3) наявність постійного творчого обміну, який взаємо збагачує всіх учасників музичного процесу; 4) здатність до постійного саморозвитку, максимальної самореалізації, залучення до світової культури; 5) підвищення соціального статусу музично-педагогічної професії; 6) набуття можливості сприяти вдосконаленню соціокультурної реальності за допомогою музично-педагогічної освіти.

У науковій літературі професійна діяльність розглядається як професія, тобто як рід трудової активності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду. Під професійною педагогічною діяльністю розуміють особливий вид суспільно корисної діяльності людей, яка свідомо спрямована на підготовку молодого покоління до життя в нових економічних та соціокультурних умовах [3].

Професійну підготовку визначають як «сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, а також як процес відповідних знань» [4]. Професійна підготовка фахівця здійснюється за типовими програмами, єдиними навчальними планами, у відповідності до Державних стандартів освіти.

Як відомо, професійна діяльність учителя музики містить музичну діяльність, що виступає у різних проявах і неможлива без

вихідного емоційно-образного оформлення. Тут ціннісний підхід спрямовує подальше заглиблення, занурення особистості в новий музичний зміст, тобто сам процес пристрасного судження про музику.

Як правило, музичний простір постає перед майбутнім фахівцем з позиції погляду на музичний твір. Одне з найлаконічніших визначень музичного твору належить Ю.Кочеву: «Музичний твір є певна єдність авторського тексту і прагнучої до нескінченності суми виконавських інтерпретацій та слухацького сприйняття» [5]. Саме можливість поліваріантного трактування музичного твору робить його цінністю, надаючи характер універсальності.

Проте, музика – це мова, на якій говорять з нами композитори, виконавці. Музика одночасно залежить і не залежить від часу. Вона розгортається в часі, складається з тривалостей різної величини. Та час не владний над витворами музичного мистецтва, які ми розуміємо як вищу форму втілення духовних цінностей. Існує і таке специфічне поняття, як «художній час», коли подія може відбутися за два куплети і т.п. О.Прітикіна спеціально дослідила проблему часу в музикознавстві та відзначила, що це «...одна з найдискусійніших проблем сучасного музикознавства». Пояснюється це особливостями самої музики: 1) музика не тільки розгортається в часі, не тільки володіє власною організацією, але і створює образ Часу, близький по масштабу до філософського розуміння; 2) акустичний характер сприйняття музики робить гранично значимими її тимчасові параметри, оскільки саме слух сприймає час особливо диференційований; 3) музичний час – ключ онтології часу життєвого досвіду [6].

Виятковість музичної мови полягає у тому, що ми маємо справу не з вербальною, понятійною формою вислову, а з абстрактною, універсальною, що базується на емоційній основі. Художньо-образна сфера музичного твору, відповідно ціннісному підходу, передбачає духовну взаємодію, що є процесом збагнення через переживання, але не в значенні хвилювання, а в значенні “пережити” – в со-бутті, пропустивши через себе. Результатом такої духовної роботи особистості є трансформації її власних якостей шляхом усвідомлення та осмислення вічних цінностей, що несе в собі музика, музичних образів тощо. Це можливо тільки за умови виявлення «особистісного змісту», тобто – ціннісного, значущого. Одним з механізмів такої реалізації є емоційна константа музики, що базується на наслідувальній міместичній основі [7]. Вона дозволяє

особистості відтворити образи, створені композитором, актуалізуючи їх відносно себе самої, фіксуючи в свідомості вчителя музики духовні цінності, що віднаходяться під час опрацювання твору.

Під час професійної підготовки вчитель музики виступає як суб'єкт художнього-творчого процесу. Він відображає свій духовний світ, включає в свої переживання і бачення світу слухача. Саме він міняє емоційний настрій останнього у вектор своїх орієнтацій. Ця позиція надзвичайно важлива, оскільки ефект «емоційного дублювання», що стає діяльністю, є моментом вибудовування звичок, і навіть рис характеру. Через це, доцільно вказати, що в соціумі емоції накопичуються в особливому банку даних і закріплюються в специфічних людських формах пізнання світу, спеціальних емоційних феноменах, до яких відносяться різні види мистецтва і, особливо, музика. Емоції, пов'язані з нею, вбудовуються в соціальне життя, і, відповідно, в нормативну площину всієї культури. Тому музика регулює емоційні явища, емоційні комунікації та їх якості, що в цілому дозволяє розкривати весь спектр емоційних проявів суспільства – емоційність контактів, комунікацій, емоційний резонанс, що виховує емоційну культуру, що створює традиції як школу емоцій [там же].

Музика завжди виступає як константа культури, що формує та відточує емоції. Визначення цієї позиції традиційно пов'язується із сприйняттям краси. А краса завжди приваблива і гранично емоційна. Вона викликає по відношенню до себе піднесені емоції і, внаслідок чого, володіє величезною силою впливу. Внаслідок цього, емоційні позиції краси, одягнені в музику, виконують найважливішу соціальну функцію включення особистості у виховні процеси [там же]. Тому музика, як найкомунікативніше з мистецтв, емоційно-просторово об'єднує людей, на основі її ціннісного усвідомлення, формує множинні моделі їх схожої свідомості і поведінки. В результаті цього вона стає носієм реалізації і проведення в життя різного роду змістовних основ суспільства.

Водночас, відома залежність художньої якості звучання музичних творів від виконавця. Отже, домінуюча роль виконавства у реальному бутті і комунікації музики, з іншого боку, вплив безпосередньої роботи над музичним матеріалом, процесів пізнання інтелектуальних, технологічних і творчих засад відтворення художніх образів на формування всебічно розвинутого музиканта, з другого боку, зумовили пріоритетне значення цілеспрямованої підготовки

студентів до виконавської діяльності [8], а точніше сказати, спрямували до набуття виконавської майстерності, свободи володіння інструментом, можливості реального живого показу, володіння звуком, інтонування, здатності віднаходити оригінальні трактовки твору, тощо.

У контексті ціннісного підходу під час професійної підготовки вчителя музики відбувається ціннісне розуміння музичного виконавства, що уможливило єднання суб'єкта, який пізнає, і об'єкта, який пізнається. Чому саме ціннісне розуміння? Тому що розуміння «лежить в основі добра. Міра цінності і сама цінність – в розумінні, глибині усвідомлення» [9]. А з точки зору герменевтики розуміння розглядається як процедура осмислення, тобто виявлення і реконструкції смислу і смислоутворення, що встановлює певну заданість для системи координат, орієнтирів і цінностей процесу навчання (там же). Саме завдяки таким функціональним можливостям розуміння набирає статусу ціннісного процесу.

Отже, ціннісний підхід забезпечує можливості постійного духовного вдосконалення фахівця під час професійної підготовки. Даний підхід акцентує увагу на значущості конкретного явища (знання, твору, ідеї тощо) для особистості, дозволяє осмислити та усвідомити всі явища музики та музичної педагогіки на основі поняття «цінність», що дає змогу трансформувати духовні якості вчителя музики, на основі глибинної духовної внутрішньої роботи над собою.

Саме тому ціннісний підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів музики виявляється одним з найактуальніших для сучасної педагогіки вищої школи, зокрема сфери музичної освіти, оскільки результатом його є не інформаційні, а трансформаційні зміни духовних основ особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Аксиосфера музыкально педагогика. – Москва – Стерлитамак, 2002. – 128с. – С. 78.
2. Щербакова А.И. Теория ценности в музыкально-педагогическом образовании / Актуальные проблемы музыкально-педагогического образования: традиции, перспективы, поиски: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 3. – Саранск: Мор.ГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2003. – С.56-66.
3. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна діяльність: сутність та сучасні підходи // Професійна підготовка педагогічних

- працівників: Науково-методичний збірник / За ред. докт. пед. наук О.А.Дубасенюк та докт. пед. наук Л.П.Пуховської. – Київ-Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2000. – 270 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т./Под ред. С.Я.Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т.2. – 440с.
 5. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация / Ю.Кочнев// Советская музыка, 1969. – № 12. – С. 58.
 6. Притыкина О. О методических принципах анализа времени в современной западной музыкальной эстетике// Кризис буржуазной культуры и музыка. – Вып.5 – Л., 1983. – С.192 – 202.
 7. Саранин В.П. Музыка как смыслообразующая константа жизнедеятельности человека: Автореф. дис.... канд. фил. наук: 24.00.01. – Тамбов, 2003. – 21с.
 8. Ільченко О. Методологічні проблеми професійної музичної освіти [підручник] / О.Ільченко, Я.Сверлюк. – Рівне: Перспектива, 2004. – 200с.
 9. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование / И.И.Сулима. – Педагогіка. – 1989. – № 1. – С. 36–43. – С. 38.

*А.В.Бондаренко,
викладач,*

Криворізький ДПУ

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається проблема формування навичок хорового диригування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: хорові навички, технічні навички хорового диригування, майбутній вчитель музики, методи формування технічних навичок хорового диригування.

В статье рассматривается проблема формирования навыков хорового дирижирования в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: хоровые навыки, технические навыки хорового дирижирования, будущий учитель музыки, методы формирования технических навыков хорового дирижирования.

In article the problem of formation of skills of choral conducting in vocational training the future teacher of music is examined.

- працівників: Науково-методичний збірник / За ред. докт. пед. наук О.А.Дубасенюк та докт. пед. наук Л.П.Пуховської. – Київ-Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2000. – 270 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т./Под ред. С.Я.Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т.2. – 440с.
 5. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация / Ю.Кочнев// Советская музыка, 1969. – № 12. – С. 58.
 6. Притыкина О. О методических принципах анализа времени в современной западной музыкальной эстетике// Кризис буржуазной культуры и музыка. – Вып.5 – Л., 1983. – С.192 – 202.
 7. Саранин В.П. Музыка как смыслообразующая константа жизнедеятельности человека: Автореф. дис.... канд. фил. наук: 24.00.01. – Тамбов, 2003. – 21с.
 8. Ільченко О. Методологічні проблеми професійної музичної освіти [підручник] / О.Ільченко, Я.Сверлюк. – Рівне: Перспектива, 2004. – 200с.
 9. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование / И.И.Сулима. – Педагогіка. – 1989. – № 1. – С. 36–43. – С. 38.

*А.В.Бондаренко,
викладач,
Криворізький ДПУ*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається проблема формування навичок хорового диригування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: хорові навички, технічні навички хорового диригування, майбутній вчитель музики, методи формування технічних навичок хорового диригування.

В статье рассматривается проблема формирования навыков хорового дирижирования в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: хоровые навыки, технические навыки хорового дирижирования, будущий учитель музыки, методы формирования технических навыков хорового дирижирования.

In article the problem of formation of skills of choral conducting in vocational training the future teacher of music is examined.

Key words: choral skills, technical skills of choral conducting, the future teacher of music, methods of formation of technical skills of choral conducting.

Постановка проблеми. Глобальні процеси та інтеграція України у світове співтовариство вимагають нових підходів до розвитку інтелекту, формування знань, професійних навичок майбутніх фахівців. Водночас великого значення набуває тенденція до професійного й творчого розвитку особистості, збільшується попит на формування навичок самостійної роботи, які відповідають вимогам сучасного суспільства. Відповідно до нової освітньої парадигми незалежно від спеціалізації та характеру роботи будь-який починаючий спеціаліст повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності свого профілю.

У реалізації завдань гуманістичної трансформації освітньої парадигми важлива роль належить учителю музики, який повинен мати багатовимірну свідомість, бути наділеним багатовекторним інтегрованим потенціалом, а також володіти музичним інструментом, диригентською та вокальною технікою, знаннями та вміннями в галузі історії й теорії музики, поєднуючи в собі риси педагога й музиканта, філософа й психолога, культуролога й мистецтвознавця. Як відомо, диригентська діяльність є однією з тих, що має універсальний характер і складається з декількох сфер: організаторської, психолого-педагогічної та творчої. Суть диригентської діяльності – у синтезі виконавських і методичних аспектів. Хоровий спів є традиційним національним мистецтвом, за розвиток і збереження якого несуть відповідальність усі верстви суспільства, а музиканти-хоровики – особливо. Учителеві музики довірена місія виховання в дітей любові до хорового співу, а через нього – до серйозної музики взагалі.

Аналіз останніх досліджень. Аспекти проблеми підготовки вчителя в сучасних умовах розвитку системи освіти досліджуються досить глибоко й усебічно такими авторами: А. Бойко, С. Бондаревська, Л. Кондрашова, О. Цокур, З. Курлянд, Л. Нечепоренко, В. Сластьонін та ін.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії й практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації й удосконалення професійної підготовки вчителя музики:

- визначено домінуючі ознаки стратегії професійної підготовки фахівців з позиції нової філософії освіти (Р. Аронов, Г. Васянович, І. Зязюн, О. Карпов, Ю. Корсак, В. Кудїн, Н. Ничкало, О. Онищенко, О. Рудницька, В. Стьопін та ін.), неперервності освіти (С. Говчаренко, Т. Десятов, С. Сисоєва та ін.), тенденцій оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно-педагогічної підготовки студентів (О. Глузман, Н. Гузій, Л. Кондрашова, В. Орлов, О. Отич та ін.);
- з позиції філософської освіти здійснено аналіз розвитку педагогічної майстерності, творчості в працях вітчизняних і зарубіжних авторів (І. Зязюн, О. Капченко, Т. Кошманова, М. Лещенко, Л. Онищук, О. Падалка, О. Пехота, О. Семенов та ін.);
- здійснено аналіз становлення диригентсько-хорової підготовки майбутніх хорових виконавців.

Диригентсько-хорова підготовка майбутніх хорових виконавців хвилює багатьох науковців, серед них – І. Заболотний, А. Болгарський, А. Лашенко, В. Попов, Г. Струве, П. Чесноков, К. Пігров, Л. Дмитрієва та ін.

Аналіз праць визначених авторів дозволяє виявити низку невідповідностей між потребою формувати високопрофесійного фахівця й недостатньою розробленістю технологій та методик реалізацій цих процесів; між потребою в розвитку художньо-образного мислення майбутніх вчителів музики й недостатньою обґрунтованістю та розробкою проблеми єдності та взаємозв'язків сенсорних навичок і музично-слухових уявлень.

Актуальність цієї проблеми дослідження зумовлена потребами сучасної теорії й практики музичного виконавства. Зростання сучасних вимог у сфері музично-педагогічної діяльності до поліпшення якості підготовки фахівців, формування в них практичних навичок зумовлює необхідність розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики як виконавця, одним з вагомих чинників якого є цілеспрямоване формування професійних навичок.

Мета дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці методики оволодіння технікою хорового диригування відповідно до змісту художнього образу.

Завданнями статті є розкриття варіантів оволодіння технологіями формування навичок хорового диригування.

Виклад основного матеріалу. Випускникам музично-педагогічного факультету в майбутньому буде важко працювати, якщо вони не здобули відповідних навичок інтелектуальної праці під час навчання. Формування професійно важливих навичок відбувається тільки в результаті багаторазового повторення, завдяки систематичним цілеспрямованим заняттям.

У філософському словнику поняття «навички» визначається як «дії, які внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими» [3, с. 403]. У психологічному словнику поняття «навички» трактується як «дії, сформовані шляхом повторення, які характеризуються високим ступенем освоєння та відсутністю поелементного свідомого регулювання і контролю» [4, с. 266–267]. У філософському словнику ми знаходимо доповнення такому тлумаченню: «завдяки своїй автоматичності сформовані навички не потребують свідомого керування кожним елементом, що входять до їхньої структури. Свідомість у навичках виконує лише пускову й контролюючу роль» [3, с. 403]. В українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка між уміннями та навичками висвітлюється певний взаємозв'язок. Навички є необхідними компонентами умінь. Елементи умінь часто переходять у навички. Відповідно до видів дії розрізняються види навичок, такі як рухові, мислительні, мовні, інтелектуальні, сенсорні, перцептивні тощо [5, с. 221]. З погляду психології також додають «1) первинно автоматизовані навички, що формуються без усвідомлення їхніх компонентів; 2) вторинно автоматизовані навички, що формуються з попереднім усвідомленням компонентів дії;» [4, с. 266]. У вітчизняній педагогічній літературі вважається, що навички формуються «на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих планомих вправлень» [5, с. 221]. Узагальнюючи філософські, психологічні, педагогічні концептуальні положення стосовно сутності навички, ми дійдемо висновку, що професійні навички є важливим компонентом кваліфікаційної характеристики вчителя музики, а їх формування – складовою професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу.

Формування професійних навичок постає одним з найважливіших елементів навчання у вищій школі. Проблема підготовки хороших диригентів має особливе значення, оскільки специфіка хорового диригування вимагає психологічної готовності

виконавця до концертної діяльності, володіння професійними навичками, засвоєння технології виконання, аналітико-коригувальної діяльності, якісної виконавської інтерпретації.

Елементарні навички опрацьовуються за допомогою вправ і не являють собою художню техніку, але в той же час навички прискорюють появу художньої техніки. Великого значення набуває система навичок, тому що зазвичай робота відбувається паралельно над декількома навичками. Поступово в студента з'являється ясна «перспектива навички» як виразного засобу, розуміння умов її пристосування та вміння самостійно працювати в пошуку різних варіантів цієї навички. Подальший розвиток і засвоєння навички буде відбуватися під час оволодіння новим музичним матеріалом, у різних виконавських умовах, що визначають той чи інший варіант прийому. Оволодіння хоровими навичками ґрунтується на взаємозв'язку навичок: комунікативних, рухових, диригентських, вокально-хорових, гри на музичному інструменті тощо. Диригент завжди психологічно повинен відчувати себе попереду хорового колективу, попереджуючи в часі його практичні дії. Г. Л. Єржемський вважає, що диригент, вміло використовуючи набуті навички, будує свої дії керівництва спираючись на внутрішнє звучання музики як еталону, що вбирає в себе як оцінку реальної ситуації що склалася, так і опрацьоване рішення про необхідну корекцію [8, с. 73].

У цій статті ми даємо таке визначення диригентських навичок. Навички – це спосіб відпрацьованих дій, який дозволяє досягти єдності між сенсорними почуттями, психофізичними процесами та музично-слуховими уявленнями.

Г. А. Дмитревський зазначав, що хоровий клас надає всі необхідні навички в умінні працювати з хором [6, с. 92]. Для формування диригентських навичок майбутніх вчителів музики в ході навчання у вищій школі необхідна ціла низка вимог.

По-перше, необхідне усвідомлення мети виконуваної навички, кожної конкретної вправи. Студент повинен знати, що він буде робити, який кінцевий результат, чим це заняття збагатить його досвід. Усвідомлення мети завдання є ніщо інше як застосування принципу свідомості в організації роботи під час формування диригентських навичок.

По-друге, потрібне знання самої процедури виконання завдання. Викладачу необхідно озброїти студента раціональними

прийомами навчальної діяльності, виходячи з характеру самої діяльності та з можливостей творчої особистості, що навчається. У цьому разі також має місце опора на принцип свідомості, тобто усвідомлення не лише сенсу завдання, але й процесу його здійснення.

По-третє, потрібне вміння користуватися для виконання завдання відповідними засобами навчання (навчальний дидактичний матеріал, довідкова література, тренажери).

Працюючи творчо, студент відкриває для себе багато нового, цікавого, у нього з'являється зацікавленість і мотивація до наполегливого формування професійних навичок. Але найголовніше – це те, що в студента з'являються навички роботи з хоровим твором, опрацювання музичного матеріалу, виокремлення найголовнішого й необхідного, відпрацювання певних диригентських прийомів. У наукових роботах видатних диригентів А. Анісімова, Г. Дмитревського, А. Єгорова, В. Краснощоківа, К. Пігрова, К. Птиці, В. Соколова, П. Чеснокова та ін., підкреслювалася провідна роль процесу спілкування диригента з хором і його вміння впливати на вихованців завдяки набутим навичкам у процесі навчання. Отже, у ході навчання викладачу необхідно знайти такі методи, які спрямують студента до нових джерел інформації, щоб під час вивчення нового хорового твору він міг би якомога оптимальніше скористатися здобутими диригентськими навичками.

Тому для того, щоб підвищити мотивацію до вироблення диригентських навичок, слід застосувати інноваційні методики навчання: евристичне, особистісне-орієнтоване, проблемне, розвивальне навчання, тренінги, тестування.

До цих методів навчання сьогодні звертаються багато вчителів і викладачів, тому що їх використання в навчальному процесі спонукає тих, хто навчається, працювати з різними зразками хорових творів, що дає можливість застосувати одержані знання й навички на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї щодо особистої інтерпретації твору.

Формування й удосконалення професійних навичок майбутніх учителів музики передбачає активне застосування різноманітних видів діяльності, різних форм і методів навчання, їх уміле комбінування й варіювання.

Саме активні форми та методи навчання найбільше націлені на розвиток студента як майбутнього виконавця. Вони дозволяють поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий,

колективний, – навчання у співробітництві також часто розглядається як складова технології вироблення необхідних професійних навичок. Тому перспектива підвищення професійного рівня майбутніх виконавців криється в активізації нестандартних, активних методів навчання, що сприяють розвитку творчої діяльності студентів.

Окрім того, формування професійних навичок у студентів відбувається залежно від індивідуальних потреб і можливостей, за власним темпом, щоб дійти до потрібного результату. Властивість поступової роботи над диригентськими навичками надає гнучкого характеру процесу навчання, значно сприяє підвищенню відповідальності студента перед самим собою як перед майбутнім виконавцем.

Технічні навички розглядаються в контексті формування інших навичок. У студентів необхідно формувати навички музичного аналізу твору, вокально-хорові навички, гри хорової партитури, диригентської техніки, роботи з різними видами хорових голосів, роботи над інтонацією в хорі, ансамблем, штрихами, динамічними відхиленнями, ритмом, тембральним злиттям, праці з хорами різних видів і типів тощо. Цікаве знайомство з різноманітними стилями хорової музики, з особливостями стилістичного письма відомих хорових композиторів, основними правилами аранжування хорового твору – усі ці професійні навички готують студента до здатності створювати складний процес інтерпретації хорового твору. Також майбутньому керівнику хорового колективу необхідно мати навички вихователя, психолога, організатора, бути людиною з внутрішнім стрижнем, здатною до самоорганізації. М. Аверін розуміє самоорганізацію як цілісний спосіб життя особистості, її усвідомлену навчально-виховну й розвиваючу самодіяльність, спрямовану на всебічний розвиток власних сил, постійне вдосконалення якостей, навичок, необхідних у навчанні й праці [7, с. 54].

Питання самоорганізації людини з точки зору набуття навичок удосконалення особистісних якостей досліджували В. Вуднок, Д. Френсіс, Л. Зайверт, В. Андреев, М. Лукашевич, В. Крижко, Є. Павлютенков, А. Неценко, В. Симонов.

Займаючись опрацюванням професійних навичок з метою самовдосконалення, майбутній виконавець у першу чергу повинен уміти користуватися Інтернетом, сучасною музичною технікою,

музичними словниками, енциклопедіями, хоровою музичною літературою, що є запорукою професійного росту.

Формування професійних навичок майбутніх хорових диригентів передбачає відповідну зміну форм викладання. Проста передача знань, умінь і навичок від викладача до студента сприяє формуванню копіювального рівня пізнавальної діяльності. Під час навчання, студентів слід орієнтувати на те, що оволодіння технічними навичками пов'язане з роботою в хоровому класі. Формування навичок не може бути поза контролем викладача і поза оцінкою звучання хору. Навчально-виховний процес, побудований за схемою «викладач – студент – хор, студент – хор – викладач» відбувається перехід накопичених знань, умінь і навичок у творчу діяльність, у студента з'являється розуміння зв'язку між диригентськими навичками, розвиток гармонійного слуху та музичної пам'яті, швидкості реакції.

Важливим показником пізнавальної діяльності є здатність студента до самоконтролю та самооцінки, здатність порівнювати власну інтерпретацію хорового твору з еталонними взірцями, уміння бачити свої і чужі помилки. Навчально-пізнавальна діяльність при цьому забезпечується наявністю проблеми формування диригентської навички, пошуком її розв'язання, усвідомленням того, що оволодіння професійними навичками – це творчий процес, розвитком мотивації до пізнавальної діяльності. Таким чином, якість педагогічної підготовки майбутніх учителів багато в чому залежить від того, наскільки будуть забезпечені фундаментальність і практична спрямованість навичок.

Підсумовуючи, ми доходимо висновку, що формування професійно важливих навичок за допомогою різноманітних форм, методів, прийомів, засобів навчання, які забезпечують розвиток творчої особистості, повною мірою можна вважати однією з педагогічних умов, що сприяють підвищенню фахового рівня майбутніх вчителів музики. А поєднання відповідного методичного забезпечення з сучасними засобами навчання надають змогу студентам не тільки набутти професійних знань та навичок, а й навчитися поповнювати їх протягом подальшої професійної діяльності, що підвищує конкурентноспроможність фахівця на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Україна XXI століття. Державна програма «Освіта». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

2. Кондрашова Л. В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / гол. ред. – докт. пед. наук, проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 213.
3. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. перероб. і доп. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
4. Сучасний тлумачний психологічний словник / за ред. В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Птица Клавдий Борисович. Мастера хорового искусства в московской консерватории. – М. : Музыка, 1970.
7. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі / М. Аверін, Т. Аверіна, Ю. Болотін, Є. Львов // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 53–60.
8. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования / Г. Л. Ержемский // Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижёра с музыкальным коллективом. – М.: Музыка, 1988. – С. 80.

*О.О.Гаврилюк,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетенції студентів під час вивчення іноземної мови професійно спрямованої.

Ключові слова: навчальний процес, комунікативна компетенція, іноземна мова професійно спрямована.

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка иностранно направленного.

Ключевые слова: учебный процесс, коммуникативная компетентность, иностранный язык профессионально направленный.

The article devotes to the problem of forming communicative competence of the students in the process of learnin foreign languages professionally oriented.

2. Кондрашова Л. В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса / Л. В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / гол. ред. – докт. пед. наук, проф. В. К. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 213.
3. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид. перероб. і доп. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
4. Сучасний тлумачний психологічний словник / за ред. В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Птица Клавдий Борисович. Мастера хорового искусства в московской консерватории. – М. : Музыка, 1970.
7. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі / М. Аверін, Т. Аверіна, Ю. Болотін, Є. Львов // Рідна школа. – 1993. – № 8. – С. 53–60.
8. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования / Г. Л. Ержемский // Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижёра с музыкальным коллективом. – М.: Музыка, 1988. – С. 80.

*О.О.Гаврилюк,
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетенції студентів під час вивчення іноземної мови професійно спрямованої.

Ключові слова: навчальний процес, комунікативна компетенція, іноземна мова професійно спрямована.

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка иностранно направленного.

Ключевые слова: учебный процесс, коммуникативная компетентность, иностранный язык профессионально направленный.

The article devotes to the problem of forming communicative competence of the students in the process of learnin foreign languages professionally oriented.

Key words: educational process, communicative competence, the foreign languages professionally oriented.

Постановка проблеми. Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку психолого-педагогічних, лінгвістичних та суміжних наук. Цією стратегією є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових.

Концепція навчання іноземних мов для вищих навчальних закладів визначає основну мету навчання, яка полягає у формуванні у студентів комунікативної компетенції, що окреслює оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використання іноземної мови як інструменту в діалозі культур на основі комунікативно зорієнтованого підходу до навчання.

Метою статті є визначення шляхів та методів формування комунікативної компетенції студентів під час вивчення іноземної мови професійно спрямованої.

Комунікативний підхід, на якому ґрунтується формування комунікативної компетенції, сформувався в кінці 60-х років у Великобританії. Зазначений підхід орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється у комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, а також у комунікативно вмотивованій, активній поведінці студента як суб'єкта спілкування та навчання;

2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій тощо);

3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків студентів між собою;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання у даних ситуаціях.

Проаналізувавши теоретичні аспекти комунікативного підходу ми визначили його принципи:

- мовленнєва спрямованість навчального процесу, яка полягає не стільки у визначенні мовленнєвої практичної мети, скільки в тому, що шляхом до цієї мети є саме практичне користування іноземною мовою;
- індивідуалізація при керівній ролі викладача її особистісного аспекту як головного засобу створення мотивації та активності студентів з урахуванням їх життєвого досвіду, контексту діяльності, сфери інтересів, емоційної сфери і статусу конкретної особистості в колективі;
- функціональність, яка забезпечує відбір іншомовного матеріалу, адекватного процесу комунікації;
- ситуативність, що розглядається як засіб мовленнєвої стимуляції й умова розвитку мовленнєвих навичок; при цьому під "ситуацією" розуміють систему взаємовідносин співрозмовників, яка відбивається в їх свідомості;
- новизна, яка проявляється у постійній зміні предмета розмови, обставин, завдань та ін.

У процесі навчання іноземній мові за комунікативним підходом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемі іншомовної компетентності присвячена значна кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Є.М. Верещагіна, І.А.Зимньої, В.Г. Костомарова, Є.І. Пассова, С.Г. Тер-Мінасової, Л.В. Щерби. Більшість дослідників розглядає компетентність і як характеристику особистості, і як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості, тобто розуміють під компетентністю здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційно бути готовим їх застосовувати у нових ситуаціях [1; 2; 3; 4].

Формування комунікативної компетенції студентів немовного вузу відбувається, головним чином, на початковому етапі навчання через роботу над текстами фахової спрямованості. Студенти навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання до текстів повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів

інколи, хоч і далеко не завжди, відбувається за співучасті викладача у найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. Студенти комплексно оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не лише правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовуються опори різних видів: змістові та смислові, словесні й зображальні, що допомагають керувати змістом висловлювання (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема), а також засвоювати граматичний матеріал; мовні ігри, що дають змогу спілкуватися у різних соціальних контекстах та в різних ролях.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійських країнах – США та Великобританії – в останні десятиріччя ХХ ст., все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, змістовність занять, спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за умов наявності у викладача віри в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви, – свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Методи навчання дають відповідь на запитання "Як навчати?" Поняття "метод" означає шлях до поставленої мети. В сучасній методиці навчання іноземних мов поняття методу трактується у широкому і вузькому значенні. У широкому значенні метод означає систему навчання. Методичній науці відома ціла низка методів: прямий метод, комунікативний метод, аудіо-лінгвальний метод та інші. У вузькому значенні метод означає спосіб упорядкованої діяльності вчителя та учня на шляху до поставлених цілей навчання. У цьому сенсі метод – це спосіб, що забезпечує взаємодію студента та викладача.

Навчання є активним процесом, який передбачає насамперед активність його суб'єктів. Характер активності кожного із суб'єктів обумовлюється його призначенням як учасника навчального процесу. Призначення викладача полягає в тому, щоб навчити, призначення

студента – навчитися. Викладач повинен забезпечити учню можливість оволодіти іншомовним мовленням у процесі навчання, а студент повинен докласти зусиль, щоб оволодіти цим мовленням. Викладач організує навчальну діяльність студента, студент її реалізує.

Для забезпечення навчальної діяльності студентів викладач має застосовувати різноманітні методи. Методи повинні мати універсальний характер і використовуватися у будь-якій методичній системі. Проте їх співвідношення та "наповнення" зумовлюються принципами навчання. Принцип комунікативності зумовлює переважне використання комунікативних вправ у процесі навчання.

Навчальний процес з іноземної мови включає три основні методичні етапи. Етап презентації нового іншомовного матеріалу, етап тренування та етап практики в застосуванні засвоєного матеріалу у процесі спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. На кожному з названих етапів використовуються відповідні методи.

З боку студента це застосування таких прийомів як запис, креслення схеми, аналіз мовних і мовленнєвих явищ, порівняння, логічне розмірковування, побудова за аналогією, імітація, відтворення за зразком або схемою та ін. Наприклад, останнім часом дуже популярним та ефективним виявився метод проблемного навчання.

Використовуючи проблемні завдання на заняттях з іноземної мови викладач підвищує не лише рівень знань студентів. Завдяки заданій проблемній ситуації відбувається творчий пошук способу розв'язання проблеми. Усвідомлення студентом проблемної ситуації у завданні перетворює її на задачу. Задача – це пошук невідомого. Використання проблемних завдань на заняттях підвищує рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови. Задача, яку вони розв'язують, сприяє збудженню інтересу до проблеми. Намагання досягти результату викликає задоволення від самого процесу та радість досягнення, що сприяє розвитку інтересу до іноземної мови та підвищенню рівня її опанування.

Головною ланкою у структурі задачі є її побудова. Для підвищення мотивації навчання іноземної мови слід пропонувати задачі, проблемні ситуації, які зацікавлюють студентів і є на разі актуальними. Наприклад, цікавими для молоді є екологічні проблеми, проблеми, пов'язані зі СНІДом, шкідливими звичками, занепадом духовної культури. Така тематика завдань сприяє розвитку та вихованню особистості студента.

Кожне завдання спрямовується на розв'язання проблеми за допомогою дискусій, обміну репліками, невеликими висловлюваннями понадфразового рівня чи діалогами. Важливим є посилення на тексти, що значно полегшує комунікацію, сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Структура кожного проблемного завдання є чіткою, послідовною та доступною для розуміння. Відповідно до цього у кожному проблемному завданні виділяють: 1) мету практичну, освітню, розвиваючу та виховну; 2) рівень складності завдання; 3) час, потрібний для його виконання; 4) різноманітні опори та додатковий матеріал; 5) форми діяльності, в яких реалізується виконання конкретного завдання: індивідуальна робота, робота в парах і т.п.; у структуру завдання входить також процедура послідовності його подання викладачем та інструкція послідовності дій у розв'язанні проблеми засобами іноземної мови.

Використання проблемних ситуацій та завдань на заняттях з іноземної мови значно полегшує засвоєння студентами іноземномовного матеріалу з будь-якої теми, спонукає до мислення та вчить відшукувати способи розв'язання проблем, що сприяє формуванню особистості студента.

Висновок. Розвиток мовленнєво-комунікативної компетенції у стінах вищого навчального закладу забезпечить майбутньому спеціалістові успішну реалізацію вимог сучасної школи. Усе це можливо за умови особистісно зорієнтованого навчання і виховання та створення комфортних умов для розвитку особистості й підготовки до фахової діяльності. Для забезпечення ефективності процесу формування іноземномовної комунікативної компетентності слід розробляти нові методологічні підходи і визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні вчені та педагоги-практики.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Педагогические ситуации успеха / А.С.Белкин. – М.:ИП, 1993. – 158 с.
2. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1998. – 21с.
3. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И.Огарев. – СПб.: РАОИОВ, 1995. – 85 с.

4. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис / І.Татаренко. – 1996. – №1. – С.57.
5. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П.Шубин. – М.:Просвещение, 1972. – 350 с.
6. Cook-Gumperz J. and Gumperz, J.J. 1982. Communicative Competence in Educational Perspective. In Wilkinson, L.C. ed. Communicating in the Classroom.– New-York: Academic Press. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. – 1972. – P.269-293.

*Л.П.Кадченко,
канд. пед. наук, доцент,
З.І.Ведренкова,
ст. викладач,
Криворізький ДПУ*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються педагогічні умови – використання лінгвокраїнознавчого матеріалу; включення студентів у самостійну пізнавальну діяльність з використання вищезазначеного матеріалу; розробка цілеспрямованої системи пізнавальних завдань, розв'язання яких сприяє розвитку комунікативних навичок тощо – створення та дотримання яких ефективно впливає на формування професійних умінь майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічні умови, професійні уміння, лінгвокраїнознавчий матеріал, пізнавальний інтерес, комунікативні уміння, навчальний процес.

В статье рассматриваются педагогические условия – использование лингвокраеведческого материала; включение студентов в самостоятельную познавательную деятельность по применению вышеупомянутого материала; разработка целенаправленной системы познавательных заданий, выполнение которых способствует развитию коммуникативных навыков и т.п. – создание и соблюдение которых эффективно влияет на формирование профессиональных умений будущего учителя.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные умения, лингвокраеведческий материал, познавательный интерес, коммуникативные умения, учебный процесс.

4. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис / І.Татаренко. – 1996. – №1. – С.57.
5. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П.Шубин. – М.:Просвещение, 1972. – 350 с.
6. Cook-Gumperz J. and Gumperz, J.J. 1982. Communicative Competence in Educational Perspective. In Wilkinson, L.C. ed. Communicating in the Classroom.– New-York: Academic Press. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. – 1972. – P.269-293.

*Л.П.Кадченко,
канд. пед. наук, доцент,
З.І.Ведренкова,
ст. викладач,
Криворізький ДПУ*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються педагогічні умови – використання лінгвокраїнознавчого матеріалу; включення студентів у самостійну пізнавальну діяльність з використання вищезазначеного матеріалу; розробка цілеспрямованої системи пізнавальних завдань, розв'язання яких сприяє розвитку комунікативних навичок тощо – створення та дотримання яких ефективно впливає на формування професійних умінь майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічні умови, професійні уміння, лінгвокраїнознавчий матеріал, пізнавальний інтерес, комунікативні уміння, навчальний процес.

В статье рассматриваются педагогические условия – использование лингвокраеведческого материала; включение студентов в самостоятельную познавательную деятельность по применению вышеупомянутого материала; разработка целенаправленной системы познавательных заданий, выполнение которых способствует развитию коммуникативных навыков и т.п. – создание и соблюдение которых эффективно влияет на формирование профессиональных умений будущего учителя.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональные умения, лингвокраеведческий материал, познавательный интерес, коммуникативные умения, учебный процесс.

The article deals with the pedagogical conditions – using linguistic countrystudying material; including students into independent cognitive activity concerned with applying this material; working out purposeful system of cognitive tasks which favour the development of communicative skills etc. Creation and keeping to such conditions have an effective influence on forming future teacher's professional skills.

Key words: pedagogical conditions, professional skills, linguistic countrystudying material; cognitive interest, communicative skills, educational process.

Професійне становлення вчителя – складний та довготривалий процес, підвалини якого закладаються ще у студентські роки. Підготовка студента до майбутньої професійної діяльності має здійснюватись у ході викладання усіх навчальних дисциплін, однією з яких є іноземна мова. Ми зробили спробу дослідити проблему формування у майбутніх учителів професійних умінь використання лінгвокраїнознавчого матеріалу у процесі поглиблення їх знань з іноземної мови. У свою чергу набуті знання дозволяють студентам усвідомити методики застосування лінгвокраїнознавчого матеріалу.

Питанню створення вправ для навчання іноземної мови та ознайомлення з культурою носіїв цієї мови присвячені дослідження багатьох методистів: С.М.Верещагіна, Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольського, Е.П.Шубіна, В.Eggert, Ch.Fries, A.Pincas та інших. Але процес формування професійних умінь майбутнього вчителя, який є поетапним та потребує систематичного і послідовного здійснення, досліджений не повною мірою. Аналіз теоретичних джерел свідчить і про недостатність розкриття у спеціальній літературі педагогічних умов, створення яких сприяє формуванню професійних умінь.

На нашу думку, і це підтверджує наш власний досвід роботи зі студентами, найбільш ефективним методом при вивченні іноземної мови є використання лінгвокраїнознавчого матеріалу, який дозволяє майбутнім педагогам не тільки поглибити мовні знання, а й ознайомитись з історією, культурою певної країни, тобто поповнити запас своїх фонових знань.

Нами виявлена низка педагогічних умов, створення яких у навчально-виховному процесі вищої школи сприяє формуванню професійних умінь, а саме:

1. На практичних заняттях з іноземної мови з метою розвитку у студентів пізнавального інтересу необхідно використовувати:

відомості з історії країни, мову якої вивчають студенти; біографічні дані відомих людей цієї країни; факти та конкретні приклади, які спонукають їх до роздумів; самостійний аналіз, узагальнення та систематизацію знань з іноземної мови.

2. Потрібно роз'яснювати студентам вимоги щодо організації навчально-виховного процесу при застосуванні лінгвокраїнознавчого матеріалу. При цьому доцільно враховувати ролі і можливості всіх трьох функцій навчання: дидактичної, виховної і розвивальної.

3. Виключно важливе значення для лінгвокраїнознавчого навчання іноземної мови має сам навчальний матеріал, насичений інформацією про країну, який повинен надати можливість студентам долучитися до уявного середовища. Йдеться про імена персонажів, певні реалії побуту, географічні пункти та історичні епізоди, тобто все, що в цілому повинно створювати спеціальні фонові знання і стимулювати активний розвиток пізнавального інтересу студента до процесу навчання.

4. Насиченість країнознавчою тематикою аудиторних і позааудиторних занять не означає, що вони повинні дублювати курс історії або літератури чи претендувати на його систематизацію. Вони мають лише реалізовувати міжпредметні зв'язки між навчальними курсами, тобто інтегрувати інтелектуальні знання та уміння.

5. У процесі використання лінгвокраїнознавчого матеріалу необхідно широко використовувати вправи та завдання, спрямовані на продуктивну розумову діяльність студентів, активне осмислення інформації з іноземної мови, що забезпечує формування професійних умінь майбутнього вчителя на основі застосування лінгвокраїнознавчого матеріалу.

6. При проведенні занять з іноземної мови необхідно враховувати, що матеріал з однієї і тієї ж теми, методи роботи над ним повинні бути якісно різними. Мовні заняття слід максимально наблизити до формування комунікативних умінь на засадах удосконалення мовленнєвої іноземної техніки.

7. Формування професійних комунікативних умінь не виключає використання наукових і науково-популярних текстів при вивченні мови.

Досліджуючи аспект країнознавства на найбільш розвинутому етапі навчання і розглядаючи його як засіб інтенсифікації навчального процесу, Г.В. Савченко відзначає, що різноманітність способів роботи

над темою, розкриття її змісту дозволяє глибше аналізувати певні явища, створює передумови дискусії, дозволяє висловлювати аргументовані погляди, думки [2, с.59]. Доцільно при розробці завдань для студентів брати матеріал з різних джерел: газет, журналів, творів художньої літератури. Використовують їх найчастіше для перевірки міцності засвоєння знань студентами, для закріплення пройденого матеріалу.

8. Формування професійних умінь майбутнього педагога має здійснюватись на засадах розвитку інтересу до виконання пізнавальних завдань, у процесі вирішення яких відбувається не тільки поглиблення знань студентів, оволодіння раціональними способами розумової діяльності, але й формується готовність користуватися засвоєними знаннями на практиці. Таку виховну роль може виконувати тільки система пізнавальних завдань, що впливає зі змісту та логіки навчального процесу і торкається емоційної сфери та свідомості особистості.

9. Професіоналізація змісту навчання означає, що лексико-граматичний матеріал, який викладач пропонує студентам для самостійного опрацювання, має базуватися на текстах про педагогічну діяльність й професію вчителя, а також автентичних текстах педагогічної тематики (з історії педагогіки, про розвиток педагогічної думки країн, мова яких вивчається і т. ін.). Так, на першому курсі у першому семестрі студентам доцільно запропонувати для опрацювання такі мовні теми: «Я – студент педагогічного університету», «Мій педагогічний університет», «Професія вчителя», які розглядаються під час аудиторних занять, але й самостійна робота має виконуватися паралельно і бути безпосередньо пов'язаною з визначеною тематикою.

Для реалізації даної педагогічної умови на другому курсі студенти залучаються до роботи з автентичними текстами, наприклад, з історії педагогіки: «Освіта в Давній Греції і Давньому Римі», «Культура і освіта середньовіччя» та ін. Під час опрацювання таких текстів студент лише отримує на аудиторних заняттях рекомендації щодо виконання тих чи інших до- й післятекстових вправ, а основну роботу виконує самостійно. Використання визначеної тематики змістового матеріалу під час вивчення іноземної мови надає значні можливості щодо залучення студентів до активної пізнавальної діяльності.

10. Студентам необхідно пропонувати більш складні завдання, які вимагають наявності певних професійних знань, умінь і навичок, а саме:

- поділити самостійно опрацьований текст на логічно завершені частини, визначити головну ідею кожної з них і підготувати план, тези, конспект;
- підготувати виступ за темою, опрацьованою самостійно;
- розробити зміст рольової гри і розіграти її під час аудиторного заняття.

Розробляючи методичні рекомендації до курсу «Іноземна мова в педагогічному університеті», О.В.Малихін уважає, що при виконанні такого типу завдань студент відчуває недостатність обсягу інформації, отриманої з тексту. Це стимулює його самостійно звернутися до додаткових джерел інформації. Він самостійно включається в пізнавальну діяльність, і чим цікавіше з професійної точки зору буде інформаційне навантаження матеріалу для самостійного опрацювання, тим більше буде бажання студента отримати додаткові відомості [1, с.31].

Процес формування потреби студентів у професійно-педагогічній самоосвіті засобами іноземної мови є одним з провідних мотиваційно-стимулюючих компонентів. Студент відчуває незадоволеність власним рівнем професійно-педагогічних знань і намагається його покращити.

Таким чином, ми виокремили певні педагогічні умови, створення яких має сприяти формуванню професійних умінь майбутнього вчителя. Систематична та послідовна робота щодо створення зазначених педагогічних умов та дотримання їх (використання лінгвокраїнознавчого матеріалу; включення студентів у самостійну пізнавальну діяльність з використання вищезазначеного матеріалу; розробка цілеспрямованої системи пізнавальних завдань, розв'язання яких сприяє розвитку комунікативних навичок тощо) ефективно впливає на формування професійних умінь майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Малихін О.В. Методичні рекомендації до курсу «Іноземна мова в педагогічному університеті» / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003.– 40 с.

2. Савченко Г.В. Аспект страноведення на продвинутому етапі навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу // Страноведення і лінгвострановедення в викладанні іноземної мови: Тезиси докл. наук. конф. МГІМО / Галина Васильевна Савченко – М.: МГІМО, 1990. – 110 с.

*О.М.Славонас, асистент,
Кременецький
гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса
Шевченка*

ЗАГАЛЬНІ ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ РУЧНИХ ЖІНОЧИХ РОБІТ В НАРОДНИХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано загальні дидактичні засади викладання ручних жіночих робіт в народних школах Західної України на початку ХХ століття. Зосереджено увагу на загальних дидактичних принципах навчання та їх реалізації на заняттях ручних жіночих робіт.

Ключові слова: дидактичні принципи, ручні жіночі роботи, народна школа.

В статье проанализированы общие дидактические основы преподавания ручных женских работ в народных школах Западной Украины в начале ХХ века. Сосредоточено внимание на общих дидактических принципах обучения и их реализации на занятиях ручных женских работ.

Ключевые слова: дидактические принципы, ручные женские работы, народная школа.

In the article the general didactic principles of teaching of woman handworks at folk school of Western Ukraine at the beginning of XX age are analysed. Attention is concentrated on general didactic principles of teaching and their realization on lessons of woman handworks.

Key words: didactic principles, woman handworks, folk school.

Огляд історико-педагогічної літератури свідчить, що ідея трудового виховання дітей має свій початок у тій добі, коли люди почали об'єднуватись в сім'ї, а потім у групи для полегшення свого існування в боротьбі з зовнішніми умовами, коли праця та турбота про життя вимагали пристосування людей до даної місцевості та побудову таких економічних і соціальних умов, які сприяли б осілому способу життя даного колективу. Сім'я виховувала молоде покоління в

2. Савченко Г.В. Аспект страноведення на продвинутому етапі навчання як засіб інтенсифікації навчального процесу // Страноведення і лінгвострановедення в викладанні іноземної мови: Тезиси докл. наук. конф. МГІМО / Галина Васильевна Савченко – М.: МГІМО, 1990. – 110 с.

*О.М.Славонас, асистент,
Кременецький
гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса
Шевченка*

ЗАГАЛЬНІ ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ РУЧНИХ ЖІНОЧИХ РОБІТ В НАРОДНИХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано загальні дидактичні засади викладання ручних жіночих робіт в народних школах Західної України на початку ХХ століття. Зосереджено увагу на загальних дидактичних принципах навчання та їх реалізації на заняттях ручних жіночих робіт.

Ключові слова: дидактичні принципи, ручні жіночі роботи, народна школа.

В статье проанализированы общие дидактические основы преподавания ручных женских работ в народных школах Западной Украины в начале ХХ века. Сосредоточено внимание на общих дидактических принципах обучения и их реализации на занятиях ручных женских работ.

Ключевые слова: дидактические принципы, ручные женские работы, народная школа.

In the article the general didactic principles of teaching of woman handworks at folk school of Western Ukraine at the beginning of XX age are analysed. Attention is concentrated on general didactic principles of teaching and their realization on lessons of woman handworks.

Key words: didactic principles, woman handworks, folk school.

Огляд історико-педагогічної літератури свідчить, що ідея трудового виховання дітей має свій початок у тій добі, коли люди почали об'єднуватись в сім'ї, а потім у групи для полегшення свого існування в боротьбі з зовнішніми умовами, коли праця та турбота про життя вимагали пристосування людей до даної місцевості та побудову таких економічних і соціальних умов, які сприяли б осілому способу життя даного колективу. Сім'я виховувала молоде покоління в

напрямку трудової дисципліни, яке було б здатне в майбутньому підтримувати існування своїх дітей.

Буде доречним процитувати видатного вченого ХХ століття Я. Чепігу: «Трудовий принцип перейшов безпосередньо й у школу, в освіту, але сама ідея трудової школи й організації освіти на своєму принципі більш-менш виразно з'явився тільки в початку ХVІІ ст., коли Ян Амос Коменський випустив у світ свою «Велику Дидактику».

Перші школи ставили своєю ціллю підготувати дітей до майбутньої професії шляхом здобування потрібних ремісничих звичок та ремісничої зручності. Праця в них являлась засобом до набуття вузько-професійних знань, для досить обмеженої практичної цілі: «виховати здібних, діяльних і працьовитих підданців», або «гарних і працьовитих робітників», як вимагала того промисловість. Сі вузько утилітарні вимоги тяглися на просторі мало не двох століть, і тільки в останні часи (1920) сей погляд починає зникати і цілі освіти набірають тої широти й повноти, яку виголосили геніальні педагоги Руссо й Песталоці» [1].

Мета статті полягає в аналізі загальних дидактичних принципів викладання ручних жіночих робіт в народних школах Західної України на початку ХХ століття.

Серед обов'язкових предметів, які вивчались в народних школах Західної України на початку ХХ століття, були ручні жіночі роботи [2].

Як учити – питання складне, а ще складніше втілити його в життя. Майже до середини ХІХ століття на заняттях ручних жіночих робіт діти набували механічних навиків у роботі, не усвідомлюючи прийомів виконання дій, у результаті чого не досягали самостійності, тобто навчання було цілком механічним. Лише згодом вчителі усвідомили, що при викладанні цієї науки в школі, передусім слід враховувати вихідні вимоги до процесу навчання, тобто принципи навчання, які випливають із закономірностей його ефективної організації. Вчителі усвідомили, що правило: «Вчи і вчи, вчи твердіше – потім зрозумієш, що вчиш» – більше не діяло.

Викладаючи науку ручних жіночих робіт, вчителі дотримувались основних дидактичних принципів, а саме:

1. Відомості, які подаються учням, мають бути достовірними.

Для реалізації цього принципу вчитель повинен:

- бути сам впевненим у достовірності даних (для цього необхідна була спеціальна освіта, безперервна праця над собою й старання підготовка до заняття);
- відмовитись від викладу сумнівних фактів;
- уникати перебільшень і таких повідомлень, що припускали кілька тлумачень;
- уміти переконувати учнів.

2. Навчання слід здійснювати до набування учнями міцних знань.

Це вдавалось тільки тоді, коли в учнів знання переходили в уміння. Міцність знань досягалась спонуканням і підтримкою інтересу дітей.

3. Навчальний матеріал подавати послідовно.

Вчитель мав враховувати особливості розвитку учнів, при викладанні будь-якої теми він не мав забігати вперед чи відставати, не вкладаючись в час, що відводився на вивчення даної теми: в першому випадку матеріал буде незрозумілим для учнів, в другому – відсутність інтересу до навчання. Нова тема викладалась за принципом – спочатку висвітлювався легший матеріал, що сприяло усвідомленню в подальшому більш складнішого.

4. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Необхідно було спочатку дослідити інтелектуальні сили учнів – ознайомитись із знаннями й розумовими здібностями учнів, відповідно яким вибирались форми і методи навчання.

5. Навчання максимально має бути наочним.

Нові поняття, які засвоювались під час навчання, набувались або безпосереднім сприйманням предметів, що вивчались, або ж утворюючи нові уявлення.

У той час розрізняли два види наочності: зовнішню і внутрішню. До першої відносили демонстрування речей, до другої – використання життєвого досвіду, щоб утворити в свідомості учня нові уявлення й поняття [3].

Взагалі цінність наочності полягала в тому, що:

- вона сприяла більшому розвитку інтелектуальних сил та вмінь спостерігати;
- краще засвоювався навчальний матеріал;
- у короткий термін вдавалось більше викласти й більше вивчити.

Для реалізації даного принципу на занятті вчителька готувала таку наочність, як:

- для вишивальних (хрестикових) робіт - канву, зразки літер і цифр на таблиці великого і малого формату;
- для в'язання гачком - великий кістяний гачок, червону грубу пряжу з шерсті, в'язальні зразки;
- для робіт на спицях - грубі дерев'яні спиці, шпагат, раму на підставці для робіт на спицях, з поясненням лицевих і виворітних петель, зразки для практичних робіт учениць, навчальні таблиці з рисунком панчіх і детальним їх поясненням, зразки панчіх, ажурні зразки;
- для шиття - раму для шиття на підставці з сіткою шнуровою, грубу голку, грубу кольорову пряжу, латочки з зразками швів, моделі всіх речей, які передбачались навчальним планом;
- для штопання і латання - латочку з заштопанним місцем і латкою;
- для крою - настінний стенд з зразками-крою та паперові моделі крою різних святкових вбрань;
- для вивчення товарознавства - матеріал небіленого полотна, прядиво, нитки, тканину, вовняну, бавовняну та інші матерії, половина яких були наклеєні на картоні, з написами (назва, ширина, ціна і т. п.) [4].

6. Навчальний матеріал необхідно подавати за принципом - від конкретного до абстрактного, від відомого до невідомого, від простого до складного, від близького до далекого.

Вчителеві слід було визначити в новому матеріалі зв'язок з відомим і від цього відштовхуватись для засвоєння нових знань. Для цього слід було спершу встановити, що просте, а що складне для учнів, що вони знають і як це розуміють. В процесі навчання використовувались мислительні операції (аналіз, синтез, індукція, дедукція).

7. Навчання треба організовувати так, щоб матеріал засвоювався свідомо, а знання були ґрунтовними.

Найгірше було, коли дитина механічно завчала поданий матеріал без достатнього розуміння. Звичайно, що існували деякі поняття, які необхідно було вивчити, але не допускалось несвідоме, механічне завчання.

8. В основі навчання має бути головна засада: вміння використовувати набуті знання на практиці.

9. Навчання слід проводити так, щоб воно різнобічно впливало на інтелектуальні сили учнів, розвивало в них і розум, і волю.

10. Навчання має збуджувати зацікавленість і охоту до роботи.

Підбір питань, які б зацікавлювали дітей, самостійна робота, формування навиків працювати, вміле керівництво роботою учнів гарантували успіх реалізації даного принципу [3].

Як результат, під кінець року дівчата вміли виконувати всі роботи, передбачені навчальним планом, цілком самостійно, не потребуючи нічийої допомоги чи підказки, а це означає, що досягалась основна мета вивчення даного курсу: засвоєння знань і формування вмінь у дівчат щодо виконання «найзвичніших» і найпотрібніших в повсякденному житті жіночих робіт.

Проїшли століття, а загальні принципи навчання в школі не змінились. Сьогодні на уроках трудового навчання вчитель дотримується та реалізує ті ж принципи навчання, що й 100 років тому на заняттях ручних жіночих робіт: принцип науковості, принцип систематичності й послідовності, принцип доступності, принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомості й активності, принцип наочності та ін. Адже не дарма говорять: «Все нове – добре забуте старе».

Список використаних джерел

1. Чепіга Я. Трудовий принцип і метод / Я. Чепіга. – К: Всеукраїнське учительське видавничче товариство, 1920. – 24 с.
2. Plany naukowe szkoły wydziałowej meskiej i szcol wydziałowych zenskich 3- 5- 6- klasowych. Wydna rasadzie ustawy szkolnej z.d. 23 maja 1895. – Lwow: Nakładem c. k. rady szkolnej krajowej, 1896. – 48 s.
3. Шумило Г. Методика навчання в зимовій сільсько-господарській школі / Г.Шумило. – [К.]: Державне видавництво України, 1928. – 67 с.
4. Plany naukowe dla szcol ludowych pospolitych wraz z instrukcyą. – Lwow: Nakładem c. k. rady szkolnej krajowej, 1911. – 366 s.

О.В. Катеруша,
Криворізький економічний
інститут Київського
державного економічного
університету

КРИТЕРІЙ ТА РІВНІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

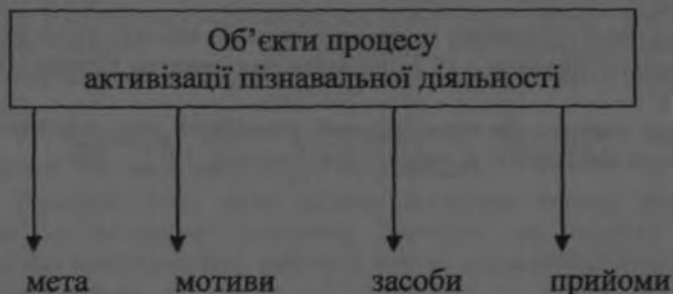
У статті розкрито критерії та рівні активізації пізнавальної діяльності студентів.

В статье раскрыты критерии и уровни активизации познавательной деятельности студентов.

The article deals with criteria and levels of students' activization in terms of cognitivactivity.

Ключові слова: навчальний процес, активізація учня, пізнавальна діяльність студентів.

Сучасні вимоги до підвищення якості підготовки спеціалістів вимагають наполегливого впровадження в навчальний процес активних методів навчання. А чим відрізняється активне навчання? Перш за все, – примусовою активізацією мислення (примусова активність) – студент повинен бути активним незалежно від власного бажання. По-друге, достатньо тривалим часом залучення учнів у навчальний процес, тобто практично впродовж всього заняття. По-третє, самостійним творчим опрацюванням матеріалу або прийняттям рішень, підвищеним ступенем мотивації та емоційності, а також постійною взаємодією студентів і викладачів за допомогою прямих і зворотних зв'язків.



Головне завдання навчання іноземних мов полягає в підвищенні активності студентів у навчальному процесі. Для цього необхідно обирати спеціальні засоби, що дозволяють включити кожного студента в процес активного навчання, до яких педагоги і методисти зазвичай відносять: зміст навчання, методи навчання, форми навчання (тобто форми навчальної діяльності викладача) і форми організації діяльності студента. Пізнавальна самостійна діяльність має три сторони: спонукальну (мотиви, потреби самостійної діяльності); змістову (опорні знання з іноземної мови); операційну (методи пізнавальної діяльності).

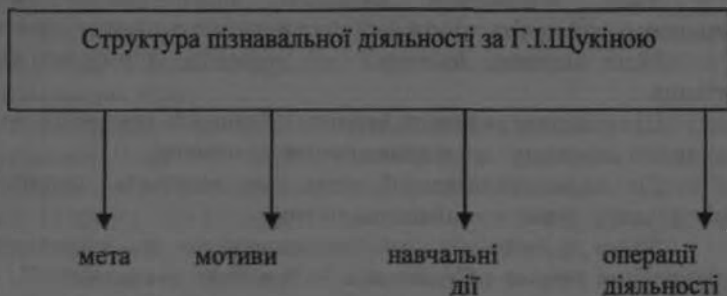
Активізацію пізнавальної діяльності студентів слід розглядати з позицій системного підходу, оскільки пізнавальна активність є елементом складної системи навчальної діяльності, що має складну системну побудову, а також системні зв'язки з іншими інтегральними характеристиками особистості.

Система – це комплекс об'єктів, взаємозв'язки між ними та їх атрибутами.

Об'єкти – це складові частини системи (атрибути) – ознаки частин.

Всі компоненти цієї системи взємопов'язані та постійно впливають один на одного.

Розглянемо структуру пізнавальної діяльності.



“Мета – передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії” [1, с. 392].

Мета визначає спосіб і характер діяльності людини. Це стимул до дії, свідомий образ бажаного результату, який визначається мотивацією суб'єкта діяльності.

Метою системи як діяльності є переведення особистості до максимального ступеня освіченості на рівні створення відповідних для цього умов навчання [2].

Мотиви – це сукупність особистих потреб, які формуються під впливом дидактичних чинників і на основі життєвого досвіду студента, тобто мотиви – це фактори, що визначають спонукання до навчання та розв'язання навчальних задач.

Навчальні дії. Сюди слід віднести розв'язання пізнавальних задач, самостійну роботу з матеріалом, роботу на заняттях, тобто всю навчальну діяльність студента. Такі пізнавальні процеси, як мислення, пам'ять, сприймання та відображення беруть активну участь у процесі удосконалення пізнавальних навчальних дій.

Навчальні дії тісно пов'язані з мотивацією. Якщо пізнавальна задача цікава студенту, актуальна, то в нього з'явиться прагнення її розв'язати.

Операції діяльності – це комплекс навичок та умінь, які необхідні для здійснення навчальних дій. У формуванні умінь беруть участь наступні процеси свідомості: інтелект, емоції, воля, які забезпечують досягнення поставленої мети.

Тому, пізнавальна діяльність являє собою систему, компоненти якої пов'язані між собою та впливають один на одного.

Мета визначає навчальні дії студента, формуючи мотиви навчання.

Що розвиває уміння та навички? Наявність комплексу мотивів у студентів забезпечує досягнення поставленої мети.

До видів пізнавальної діяльності відносять: сприймання, пам'ять, увагу, уявлення, мислення та уяву.

Увагу визначають як “спрямованість та зосередженість свідомості на певних об'єктах або якій-небудь діяльності” [3, с. 5]. Сприймання являє собою відображення предметів та явищ у сукупності їх ознак і частин при впливі на органи почуттів [4, с. 31].

Завдання викладача полягає в забезпеченні учнів оптимальними умовами для найбільш повного і всебічного сприймання інформації. Важливу роль у розвитку сприймання на заняттях з іноземної мови має використання засобів наочності. Варто

використовувати різні види наочності: слухово-мовленнєві, зорово-предметні, зорово-мовленнєві. При сприйманні мовлення на слух, варто особливу увагу приділяти поєднанню сприймання та розуміння.

Сприймання пов'язано з мисленням і мовленням, які, у свою чергу, пришвидшують процес перцепції.

Сприймання навчального матеріалу залежить від рівня мотивації, наявності пізнавальних потреб у студентів. Ці фактори значно впливають на якість сприймання.

“Під пам'яттю розуміють запам'ятовування, збереження і наступне використання обставин життя і діяльності особистості, її минулого досвіду” [4, с. 61].

Пам'ять включає такі процеси, як: запам'ятовування, пізнання і відтворення. Запам'ятовування, у свою чергу, поділяється на довільне та мимовільне.

При довільному запам'ятовуванні відбувається цілеспрямоване збереження в пам'яті отриманої інформації. При мимовільному – відсутня спеціальна мета збереження інформації. Мимовільне запам'ятовування є продуктивнішим, ніж довільне [5]. Це значить, що в навчальній діяльності варто більше звертати увагу на мимовільне запам'ятовування. Воно виникає в тих випадках, коли у студента активно діють механізми сприймання і мислення, коли правильно поставлені задачі, розв'язання яких вимагає активної розумової діяльності.

На заняттях з іноземної мови, методами, які відповідають мимовільному запам'ятовуванню є: використання діалогів і комунікативних задач.

Мислення – це соціально зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовленням психічний процес самостійного пошуку нового, тобто опосередкованого і узагальненого відображення дійсності в ході його аналізу і синтезу, що виникають на основі практичної діяльності та з чуттєвого пізнання, що далеко виходить за його межі [6, с. 72].

Мислення – це операції, метою яких є розв'язання різних задач. До мисленнєвих операцій відносять: аналіз, синтез, узагальнення, абстракцію.

Мислення виконує декілька функцій: розуміння, розв'язання задач, рефлексію, цілеутворення.

Щоб примусити студента мислити, необхідно мотивувати його діяльність.

Для стимуляції мисленнєвої діяльності варто поступово розвивати пізнавальну мотивацію до вивчення іноземної мови з допомогою спеціальних завдань (постановка і розв'язання проблемних питань, складання діалогів, обговорення проблем, розв'язання комунікативних задач), які активізують мисленнєві процеси студентів.

Актуальною є думка М.Н.Скаткіна про те, що активізація в навчально-пізнавальній діяльності особистості повинна бути спрямована на активізацію мислення, уваги, пам'яті. Пізнавальна самостійність учнів і творчий підхід мають вирішальне значення для збудження і підвищення пізнавальної та практичної активності студентів. Здобуваючи власною працею інформацію, студент краще запам'ятовує іншу, чому сприяє логічна пам'ять і структурний підхід до змісту окремих предметів навчання. На думку М. Н. Скаткіна, активізація пізнавальної активності досягається шляхом проблемного викладу знань і застосування частково-пошукового і дослідницького методів [7].

Неможна не погодитися з думою Г. І. Єгорова, який вважає, що активізація навчального процесу передбачає широкі впровадження ТЗН, проблемного навчання, розв'язання практичних задач. Одним із засобів активізації є правильне використання дидактичних принципів, які мобілізують всі "засоби" навчального процесу на підвищення пізнавальної активності студента. На думку дослідника, активізація навчального процесу полягає в удосконаленні його змісту, методів і організаційних форм, які визначаються дидактичними принципами [8].

Таким чином, стає зрозуміло, що важливим фактором активізації процесу навчання є створення певних умов, використання таких форм і методів навчання, за яких виникає необхідність у пізнанні, пошуку нових знань. Процес навчання буде відбуватися з більш високим коефіцієнтом корисної дії, якщо правильно організувати роботу механізму сприймання, мислення, уваги і пам'яті.

Ефективність навчального процесу, якість знань студентів, розвиток у них пізнавальної активності залежить від педагога, від того, якими методами роботи він користується у своїй діяльності. Варто пам'ятати, що завдання викладача є не "навантажити" студента знаннями, а перш за все, виховати активну особистість, здатну до творчої, самостійної роботи, яка має активну життєву позицію.

Коли в процесі навчальної діяльності студент постійно розв'язує якісь завдання, самостійно приймає рішення, долає

труднощі, у нього з'являється впевненість у власних силах і бажання пізнавати нове. Так виникає потреба, потім зацікавленість, яка сприяє розвитку мотивації до вивчення предмету, забезпечуючи більш ефективне його засвоєння.

Характерними ознаками пізнавальної активності в мовному навчанні вважається висока інтелектуальна орієнтовна реакція на зміст іншомовного навчального матеріалу, яка з'явилась на підставі пізнавальної потреби, і виконання студентами низки послідовних взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення певного пізнавального результату. Активність є умовою пізнання, але вона не належить до природжених рис індивіда і має формуватися в процесі діяльності. Проте слід зазначити, що активність розумової діяльності, так само як навички і вміння, характеризується здатністю до використання знань, набутих у процесі вивчення іноземної мови в інших видах навчальної і професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащегося в учебном процессе / Галина Іванівна Щукина. – М. : Просвещение, 1979.
2. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А.Л. Бердичевский. – М. : Высшая школа, 1989.
3. Подласый И. П. Педагогика : учебное пособие для студентов вуза / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, Владос, 1996.
4. Познавательные процессы и способности в обучении; под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990.
5. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН, 1961. – 562 с.
6. Брушлинский В. А. Мышление и общение / В. А. Брушлинский. – Минск : Университетское издание, 1990.
7. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1974.
8. Егоров Г. И. Активизация познавательной деятельности студентов; под ред. Н. Д. Носкова, А. Ф. Тиктова. – Ростов-на-Дону. – Вып. I. – 1974.

*Л.Е.Бскірова,
аспірант УМО АПН України,
викладач кафедри методик
початкового навчання РВНЗ
Кримського інженерно-
педагогічного університету*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Формирование готовности будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Forming readiness teachers of primary classes to the used interactive technologies of teaching.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, суб'єкт-суб'єктні відносини.

У статті автор розглядає шляхи формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, субъект-субъектные отношения.

В статье автор рассматривает пути формирования готовности будущих учителей начальных классов к применению интерактивных технологий обучения.

Keywords: interactive technologies of teaching, sub'ekt-sub'ektnye relation.

In this article author examines the state and problems of forming readiness teachers of primary classes to the used interactive technologies of teaching.

Зміни, що відбулися в українському суспільстві в 90-х роках, викликали необхідність переорієнтації в області освіти. Гуманізація сучасної України, демократизація суспільства, його інформатизація сприяють переосмисленню стратегій педагогічної діяльності. У теперішній час в Україні створені всі умови для переходу з авторитарного, трансляційного навчання до гуманітарного, особово-орієнтованого, направлено на формування духовно багаті особистості, з можливостями розкриття потенційних здібностей кожної дитини. Зараз суспільство потребує не тільки висококваліфікованих фахівців, освітніх, культурних, розвинених, але і в людях, що володіють високою відповідальністю, ініціативністю,

здатних висловлювати свою точку зору, аргументувати її, знаходити оптимальні вирішення різних проблем, що володіють навичками толерантного спілкування. Також стрімкий розвиток технологій висуває перед освітою нові завдання, що вимагають перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання. Одним з основних інновацій в області освіти є інтерактивні технології навчання.

Проте, вчителі початкових класів знайомі тільки з окремими елементами інтерактивних технологій навчання, використання їх в практиці початкової школи носить фрагментарний, епізодичний характер, тому існує величезна проблема в наочно-методичній підготовці вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах до застосування інтерактивних технологій навчання у навчальному процесі початкової школи. Вчитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні технології навчання, але і уміти застосовувати їх на практиці, а це можливо, якщо мета, зміст, форми і методи професійної підготовки у вузі орієнтовані на використання вчителями початкових класів інтерактивних технологій навчання.

На нашу думку, знання властивостей інтерактивних технологій навчання, функцій, закладених при їх застосуванні у навчальному процесі, засвоєння загальнопедагогічних, психологічних, частно-методичних знань про них, формування практичних умінь і навичок їх застосування, розвиток технологічних, комунікативних, методичних і інших здібностей учителя – все це сприятиме формуванню готовності вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійній діяльності.

Майбутній учитель початкових класів повинен чітко уявляти, з якою метою він використовує на уроці інтерактивні технології навчання, яка з інтерактивних технологій буде використана при вивченні конкретної теми ефективніше, яке призначення кожної з інтерактивних технологій, як організувати роботу на інтерактивному уроці, діалогове спілкування з учнями, підвищити їх пізнавальну активність на уроці, створити суб'єкт-суб'єктні відносини в освітньому процесі, атмосферу сотворчості, сприяючи розвитку особистості учня.

Оволодіти інтерактивними технологіями можливо тільки в діяльності, завдяки проектуванню, моделюванню, розробці й проведенню інтерактивних уроків, їх обговоренню, самоаналізу й

аналізу, проведенню тренінгів з організації, ведення, управління дискусіями, ролевими, імітаційними іграми, а також прораховування педагогічних, професійних дій учителя при застосуванні і реалізації технологій кооперативного, колективно-групового навчання та інших видів інтерактивних технологій. Інтерактивні технології навчання можуть застосовуватися вчителем початкових класів у наступних випадках:

- проведення інтерактивних уроків (математика, російська мова, читання, українська мова, українська література, природознавство, образотворче мистецтво, трудове навчання і так далі);
- проведення екскурсій;
- об'єднання учнів в тимчасові творчі групи для виконання загального навчального проекту;
- при підготовці та проведенні виховних заходів (застосування імітаційних ігор, ігор-симуляцій, рольових ігор, ігор-драматизацій і так далі);
- при проведенні батьківських зборів і так далі.

Проте, вчитель, який сам навчався в умовах суб'єкт-об'єктних відносин в університеті, часто не здатний поміняти стереотипні погляди на методіку викладання предметів, перейти від традиційного навчання до особистісно-орієнтованого, змінити стиль відносин «вчитель»-«учень», розставити правильно пріоритети у навчальному процесі, створити комфортний емоційний фон навчального процесу. Таким чином, застосування інтерактивних технологій навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища необхідне у ВНЗ.

Інтерактивні технології навчання можуть застосовуватися викладачем у ВНЗ в наступних випадках:

- при проведенні проблемних лекцій;
- при проведенні лекцій-дискусій; лекцій-дебатів; лекцій-диспутів;
- на практичних заняттях (застосування імітаційних ігор, ігор-симуляцій, рольових ігор, ігор-драматизацій);
- вирішення педагогічних завдань, з розбором реальних педагогічних ситуацій, наближених до дійсності професії вчителя початкових класів;
- об'єднання студентів у тимчасові творчі групи для виконання загального навчального проекту;
- проведення навчальної відеоконференції;

- проведення тренінгів;
- проведення круглого столу;
- використання case – технологій і так далі.

До чого приведе застосування інтерактивних технологій навчання в роботі викладачів ВНЗ із студентами?

До організації суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища у ВНЗ з можливістю подальшої проєкції таких відносин у своїй педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкових класів:

- процес навчання стане особистісно-орієнтованим;
- до створення комфортних умов навчання;
- демократичний стиль керівництва освітнім процесом;
- підвищення ефективності занять; отримані знання будуть прийняті студентами, міцно і легко засвоєні;
- мотивація в навчанні стане внутрішньою;
- розвиваються комунікативні уміння і навички студентів;
- рефлексія стає необхідним компонентом навчальної діяльності і реального життя;
- аналізується досвід застосування інтерактивних технологій навчання у навчальному процесі, організації, проведення інтерактивних занять;
- засвоюється структура і методика інтерактивного заняття;
- аналізуються способи оцінювання, контролю, вживані на інтерактивних заняттях; розвиваються навички самоконтролю і самооцінки навчальної діяльності;
- розвиваються аналітичні здібності студентів, критичне мислення, навички планування, проєктування, толерантного відношення до інших людей, їх точок зору;
- націленість орієнтації студента на особистісний і професійний розвиток, саморозвиток, самореалізацію.
- викладач ВНЗ більше «розкриється» перед студентами, зросте його авторитет у студентському середовищі.

Таким чином, учителям початкових класів необхідно володіти знаннями з педагогіки, психології, методик викладання предметів, володіти матеріалом уроку, знати предмет, бути ерудованим, володіти знаннями і уміннями по структурі і методиці підготовки і проведення інтерактивного уроку, володіти комунікативними уміннями, уміннями по створенню комфортних умов навчання. Володіти прийомами

настройки знань учнів на ефективний процес збагачення, з пробудженням у молодших школярів внутрішнього особового інтересу до заняття. Вчителеві необхідно уміти визначати теми, цілі, завдання уроку, забезпечувати осмислення молодшими школярами змісту їх навчальної діяльності, формувати позитивні особові якості учнів, емоційно-ціннісну сферу, розвивати комунікативні уміння молодших школярів і так далі. Вчителеві необхідно володіти організаційними, методичними прийомами по рефлексії результатів діяльності молодших школярів, з наданням допомоги у вибудовуванні системи подальшого індивідуального освітнього, особового розвитку молодших школярів.

При підготовці і проведенні інтерактивних уроків учитель може зіткнутися з певними труднощами:

- слабе навчально-методичне забезпечення освітнього процесу початкової школи;
- недостатня кількість педагогічної, психологічної, методичної літератури з інтерактивних технологій навчання, особливостях їх застосування в початковій школі;
- важко починати застосування інтерактивних технологій навчання при роботі з молодшими школярами, оскільки учні не привчені працювати в групах, не розвинені комунікативні уміння, не налагоджений процес взаємонавчання в класі і т.д.;
- вчителеві складно встановити зворотний зв'язок з молодшими школярами, контролювати навчальний процес;
- вчителеві складно відразу оцінити результативність уроку, особливо результати учбових, особових досягнень молодших школярів кожного окремо.

Оскільки провідним видом діяльності в дошкільному віці є гра, то вчителеві початкових класів необхідно особливо акцентувати увагу молодших школярів на освітніх цілях інтерактивних уроків, особливо при застосуванні інтерактивних технологій ситуативного моделювання, при яких здійснюється включення учнів в ігрову діяльність, ігрове моделювання явищ, що вивчаються.

Ми припускаємо, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання буде ефективною, і в результаті сформується готовність до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів, якщо:

- завдання, цілі, зміст, форми організації діяльності, процес викладання дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки у вузі буде націлений на застосування інтерактивних технологій навчання, створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, на розвиток особистості дитини;
- у процесі освоєння дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки надавати майбутнім учителям початкових класів інформацію про інтерактивні технології навчання, їх ознаки, класифікацію, особливості організації роботи на інтерактивних уроках, з виділенням порівняльної характеристики освітніх процесів, що протікають при традиційному навчанні і при навчанні, заснованому на застосуванні інтерактивних технологій. Це допоможе вчителям усвідомити важливість і необхідність оволодіння інтерактивними технологіями навчання і їх застосування в подальшій професійній діяльності;
- включити план професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів курс «Інтерактивні технології навчання в сучасній початковій школі»;
- в процесі проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій, педагогічної практики, організації самостійної роботи студентів формувати у них потреби в оволодінні знаннями і відповідними вміннями і навичками по створенню комфортних умов навчання, створенню суб'єкт-суб'єктних відносин в учбовому процесі, атмосфери сотворчості, взаємної підтримки, доброзичливості;
- під час проходження студентами педагогічної практики орієнтувати її цілі і мотиви на розвиток особистості дитини, на створення суб'єкт-суб'єктних відносин, комфортних умов навчання в навчальному процесі початкової школи. Ведення в план педагогічної практики аналітичних завдань, розбору педагогічних ситуацій, зв'язаних із застосуванням інтерактивних технологій навчання, підготовки, організації і проведення інтерактивних уроків, батьківських зборів із застосуванням інтерактивних технологій навчання;
- стимулювати пізнавальну активність студентів у психолого-педагогічних, частково методичних питаннях, пов'язаних із

застосуванням інтерактивних технологій навчання в початковій школі, в навчальній, дослідницькій, практичній, самостійній діяльності студентів, при написанні ними курсових, бакалаврських, магістерських робіт.

- сформувані у студентів внутрішню необхідність у постійному професійному розвитку, самовдосконаленні, у потребі оволодіння інноваційними технологіями навчання, у тому числі й інтерактивними технологіями навчання, нарощуванні педагогічної майстерності в застосуванні інтерактивних технологій навчання, збагаченні об'єму знань, вдосконалення умінь і навичок у застосуванні різного виду інтерактивних технологій навчання;
- учити студентів грамотно співвідносити свої індивідуальні особові, педагогічні можливості як майбутнього вчителя початкових класів з індивідуальними особовими особливостями молодших школярів із застосуванням різних інтерактивних технологій навчання, правил організації, проведення інтерактивного уроку.

Список використаних джерел

1. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В.Кларин. – М.: Наука, 1997. – 83с.
2. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
3. Панченков А. Обучение в действии: как организовать подготовку учителей к применению интерактивных технологий обучения / А.Панченков, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. – К., 2002. – 135с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 360с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В.Хуторской. – С. – Петербург, 2001. – 533с.

*Н.В.Гишка,
асистент Кременецького
обласного гуманітарно-
педагогічного інституту
ім.Тараса Шевченка*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У даній статті міститься інформація про проблему формування умінь навчальної діяльності, що відповідають віковому розвитку школярів. Розкривається суть поняття, які ж уміння та навички формуються у молодших школярів.

Ключові слова. Види умінь, навичок, навчально – виховний процес, учні, навчання, обізнаність, покращення, оптимізація тощо.

В даній статті міститься інформація про проблему формування умінь освітньої діяльності школярів. Розкривається суть поняття о умінь та навичок формування у молодших школярів.

Ключевые слова: ученики, учеба, виды умений, начальновоспитательный процесс.

This article includes the information about the problem of formation of abilities of the educational activity, which depend on schoolchildren's age – related development. It is uncovered the essence of the concept which the abilities and habits are formed in junior schoolchildren.

Key words: the kinds of abilities, habits, educational process, pupils, tutoring, enlightenment, optimization, etc.

Швидкість соціальних і технологічних змін у навколишньому середовищі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед школою завдання формувати в учнів бажання і вміння вчитися, використовувати різні джерела інформації, застосовувати одержані знання для творчого вирішення проблеми [2].

Аналіз літератури свідчить, що проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок була предметом вивчення багатьох педагогів і психологів. Теоретичні основи формування в учнів початкових класів умінь і навичок розкриті в працях Ю.К.Бабанського, І.Я.Лернер, О.Я.Савченко, Н.С.Лошкарьової, В.Ф.Паламарчук, І.Д.Бурковою та ін.

Мета нашої статті – охарактеризувати погляди педагогів минулого та сьогодення на проблему формування загальнонавчальних умінь та навичок.

Нами проаналізовано суть і зміст поняття «уміння» і «навичка». Перше із зазначених понять визначаємо як способи діяльності, що мають осмислений характер і забезпечують результат оволодіння новою дією (або способом діяльності), яка базується на певному знанні та використанні його у процесі вирішення певних завдань.

За ступенем складності виділяють просте і складне вміння. Просте вміння – це можливість застосовувати отримані знання на практиці. Це перший крок, тільки подальші тренування, практичні дії приводять до більш високого ступеня – до формування навичок. Отже, складне вміння виробляється на основі знань, простих умінь і навичок, як правило, шляхом тренувань, вправ, практичного виконання різних завдань. Воно не дає можливості виконувати складні дії, що потребують особливого контролю свідомості, але на відміну від знань, простих умінь та навичок, має комплексну структуру, що дає змогу творчо застосовувати знання та навички у практичній діяльності відповідно до обставин. За змістом уміння можна класифікувати так:

1. Інтелектуальні (здатність слухати, читати й розуміти, висловлювати свої думки, планувати роботу, вирішувати розумові завдання тощо).
2. Технічні (здатність оформляти різні документи, формулювати вимоги або відповідь тощо).
3. Практичні (вміння діяти згідно з планом, організовувати своїх працівників на виконання доведеного завдання тощо).

Процес формування умінь та їх якість (стійкість, швидкість, безпомилкове виконання різних дій) залежить від змісту навчального матеріалу, індивідуально-психічних особливостей працівників, педагогічної майстерності педагога, навчально-матеріальної бази тощо.

Таким чином, уміння можна розглядати як більш високий, творчий рівень розвитку загальнонавчальних умінь. На наш погляд, вміннями варто вважати такі якості та властивості особистості: вміння бачити суперечності, формулювати проблему, ставити мету й завдання дослідження, висувати гіпотезу дослідження, вибирати й використовувати методи дослідження, збирати й аналізувати

інформацію, самостійно планувати діяльність за етапами, апробувати гіпотезу, обґрунтовувати власну точку зору, оцінювати власну діяльність.

Автоматизовані вміння набувають характеру навичок. Навичка – це автоматична дія, сформована цілеспрямованими вправами і виконується легко та вільно. Навичка формується на базі знань та простих умінь шляхом вправ. При цьому необхідно спиратися на усвідомлення учнем мети конкретної вправи, інакше вони можуть перетворитися на муштру. У свою чергу, польський письменник і лікар Януш Корчак (1878-1942) зазначив, що все досягнуте дресируванням, натиском, насильством, є немічним, неправильним і ненадійним.

Виокремлюють такі види навичок:

1. Сенсорні (перцептивні, почуттєві) – здатність автоматично аналізувати сигнали, які надходять із навколишнього середовища (наприклад бачити, чути).
2. Розумові – (інтелектуальні) здатність автоматично вирішувати розумові операції, що мали місце раніше.
3. Рухомі – автоматизована дія на зовнішній об'єкт за допомогою рухів з метою його перетворення, яке здійснювалося раніше не один раз (наприклад кататися на лижах) [1].

Високий рівень оволодіння знаннями та навичками, творче застосування їх у практиці визначається як уміння. А. Дістерверг писав, що із знаннями повинно бути обов'язково пов'язане вміння – сумне явище, коли голова учня наповнена великою або малою кількістю знань, але він не навчався їх застосовувати, отже, про нього доведеться сказати: хоча він дещо знає, але нічого не вміє".

У дидактиці є різні класифікації загальнонавчальних умінь та навичок.

Зокрема, Н.С.Лошкарьова виділяє чотири групи умінь: організаційні, інтелектуальні, інформаційні, комунікативні.

До першої групи належать уміння і навички: наукової організації праці (уміння підготуватись до сприймання матеріалу, працювати в потрібному темпі, застосовувати правила навчальної роботи, створювати необхідні умови для праці тощо).

Друга група включає такі: уміння мислительні, мнемічні, перцептивні, імажинативні тощо.

Третя група – це інформаційні вміння, тобто всі прийоми роботи з інформацією. У цій групі важливу роль відіграють читацькі вміння.

Четверта група передбачає вміння спілкуватися різними способами [2].

Ю.К.Бабанський виокремлює такі групи загальнонавчальних умінь і навичок:

- 1) навчально-організаційні;
- 2) навчально-інформаційні;
- 3) навчально-інтелектуальні [3].

У свою чергу, О.Я.Савченко виділяє такі групи загальнонавчальних умінь і навичок: організаційні, загальнонавчальні, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні. Названі види загальнонавчальних умінь та навичок формуються протягом усієї початкової школи, функціонують у системі міжпредметних зв'язків [4].

Розглядаючи питання про сучасні освітні технології, Д.Г.Левітес виділяє такі вміння: організаційно-практичні; інтелектуальні, дослідницькі, комунікативні [1].

Л.М.Фрідман у роботі «Формування в учнів загальнонавчальних умінь» підкреслював, що вміння можуть бути вузькопредметними (специфічними для даного навчального предмета) або загальнопредметними [1].

Загальнонавчальні вміння – дуже чутливий індикатор інтелектуального розвитку, тому увага до них – один з важелів успіху в закладах нового типу. У новій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку умінь і навичок дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз досліджень свідчить, що проблема формування загальнонавчальних умінь та навичок виникла давно і є предметом дослідження різних наук. Всі можливі прояви взаємодії, що виокремлюються у філософії, соціології, психології та інших науках, виявляються в педагогічній сфері, і саме ця багатоманітність підходів забезпечує не лише актуальність даного предмета дослідження для сьогодення, але й відкриває потенційні можливості взаємодії для розвитку педагогічної науки та практики.

Список використаних джерел

1. Арделян О.В. Формування загальнопізнавальних умінь і навичок як елемент інтеграції освіти в початкових класах / О.В. Арделян // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск XV. – Херсон, 2000. – С.194-200.
2. Дидактичні аспекти альтернативної освіти. – Київ: Освіта, 1993. – 78с.
3. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Олександра Яківна Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С34-46.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 367с.

*А. П.Крупский, к.психол.н.,
Ю.М.Стасюк,
Днепропетровский
национальный университет
им. О.Гончара*

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК
НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА**

Стаття присвячена проблемі комунікативної компетентності в контексті формування професійної культури студентів-менеджерів у ВНЗ. Наведено вимоги до менеджера XXI в., вимоги до його комунікативних знань, умінь і навичок. Представлені вихідні посилки для формування комунікативних ЗУНів та очікувані у наслідку пропонованих дій результати.

Ключові слова: навчання у ВНЗ, професійна культура, комунікативна компетентність, комунікативні знання, уміння та навички, комунікативні взаємодія

Статья посвящена проблеме коммуникативной компетентности в контексте формирования профессиональной культуры студентов-менеджеров в ВУЗе. Приведены требования к менеджеру XXI в., требования к его коммуникативным знаниям, умениям и навыкам. Представлены исходные послылки для формирования коммуникативных ЗУНов и ожидаемые в следствии предлагаемых действий результаты.

Список використаних джерел

1. Арделян О.В. Формування загальнопізнавальних умінь і навичок як елемент інтеграції освіти в початкових класах / О.В. Арделян // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск XV. – Херсон, 2000. – С.194-200.
2. Дидактичні аспекти альтернативної освіти. – Київ: Освіта, 1993. – 78с.
3. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / Олександра Яківна Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С34-46.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 367с.

*А. П.Крупский, к.психол.н.,
Ю.М.Стасюк,
Днепропетровский
национальный университет
им. О.Гончара*

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК
НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА**

Стаття присвячена проблемі комунікативної компетентності в контексті формування професійної культури студентів-менеджерів у ВНЗ. Наведено вимоги до менеджера XXI в., вимоги до його комунікативних знань, умінь і навичок. Представлені вихідні посилки для формування комунікативних ЗУНів та очікувані у наслідку пропонованих дій результати.

Ключові слова: навчання у ВНЗ, професійна культура, комунікативна компетентність, комунікативні знання, уміння та навички, комунікативні взаємодія

Статья посвящена проблеме коммуникативной компетентности в контексте формирования профессиональной культуры студентов-менеджеров в ВУЗе. Приведены требования к менеджеру XXI в., требования к его коммуникативным знаниям, умениям и навыкам. Представлены исходные посыпки для формирования коммуникативных ЗУНов и ожидаемые в следствии предлагаемых действий результаты.

Ключевые слова: обучение в ВУЗе, профессиональная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативные знания, умения и навыки, коммуникативное взаимодействие

This article is devoted to the issue of communicative competence forming in the context of the professional culture of student-managers in the university. There are given requirements for the manager in the XXI century, requirements for the communicative knowledge and skills. Submitted assumptions for the formation of communicative knowledge and skills and expected as a result of the proposed action results.

Key words: training in university, professional culture, communicative competence, communicative knowledge, abilities and skills, communicative interaction.

Професионалізм менеджера заключається в високій кваліфікації в області управління, забезпечуючій стабільний успіх і розвиток структури на основі поєднання інтересів портебітелів, власників і співробітників [4]. Однією з завдань менеджера є навчання. Навчання співробітників (знову прийнятих на роботу або підвищення кваліфікації) і навчання новим технологіям востребованим в бізнес процесах. Непрервним компонентом процесу прийому і передачі знань є комунікативна компетентність. Її зміст визначається специфікою трудового колективу і трудової ситуації, а також статусом і соціальною роллю особистості.

Навчання в вищій школі традиційно передбачає досягнення студентом разом з професорсько-викладацьким складом ВУЗа певних цілей і завдань. Однією з найважливіших завдань є формування професійної культури майбутнього спеціаліста. Професійна культура – це соціально-професійне якість суб'єкта праці, що представляє собою ступінь оволодіння працюючим досягненнями науково-технічного і соціального прогресу і є особистим аспектом трудової культури, включає в себе різноманітні моделі поведінки її носіїв [1], в тому числі і комунікативні. Комунікативну компетентність є ідейно моральна категорія, що регулює всю систему відносин людини до природи і соціальному світу, а також до самого себе як синтезу вищезгаданих світів [2]. Осознаний рівень власної комунікативної компетентності, людина краще починає розуміти себе і інших.

К менеджерам ХХІ століття висувають наступні вимоги:

- ориентация на социально-психологические, личностные компоненты деятельности;
- способность осуществления непрерывного общения, ориентированного на передачу управленческой информации;
- способность к получению и обработки обратной связи и обратной информации;
- знание основ, технологий менеджмента

Два из этих требований предполагают коммуникативную компетентность. Однако последнее время обучение в ВУЗе претерпело ряд изменений, а именно: изменились механизмы контроля знаний и достигнутых результатов; уменьшился объем и качество учебных и производственных практик; практически полностью исчезли устные экзамены. Это привело к тому, что даже при наличии харизматических преподавателей и одаренных студентов, последние, приобретая багаж знаний (во многих случаях эксклюзивный), часто не могут успешно соперничать на рынке труда с более опытными конкурентами, т.к. не могут донести имеющиеся знания до слушателя.

Оставаясь невостребованными и работая не по специальности, выпускник ВУЗа за 1,5-2 года забывает профессионально значимые знания, умения и навыки. Время и деньги, потраченные на обучение специалиста, «выбрасываются на ветер». Ориентируясь именно на подобную ситуацию, преподаватели должны передать не только информацию, прямо касающуюся предмета, но и научить, а в некоторых случаях и заставить научиться, студента доносить свои мысли в вербальной форме до слушателя любого уровня подготовки и степени заинтересованности. Времена, когда специалист жил на зарплату, не зависящую от эффективности труда, прошли. Теперь необходимо не только что-либо создать, но и донести созданное до потребителя и получить за это вознаграждение, которое не унижает и не убивает желание работать, а стимулирует дальнейший творческий поиск. Эта процедура невозможна без навыков эффективного коммуникативного взаимодействия. Огромным подспорьем для формирования коммуникативных навыков служили устные экзамены. Однако сложившаяся ситуация стремления к всемерному использованию тестовых заданий или письменных экзаменов, с одной стороны, существенно облегчает труд преподавателя, но с другой — полностью лишает студента возможности научиться разговаривать на заданную тему с имеющимся, зачастую минимальным, объемом

знаний в екстремальній ситуації екзамена с человеком, стоящим выше в соціальної ієрархії.

Существует шутка: «Тяжело сдать первые сорок экзаменов! Потом привыкаешь...». Путем простых арифметических подсчетов сорок экзаменов превращаются в 4 экзамена 2 раза в год в течение 5 лет. То есть на протяжении всей учебы студент учится сдавать экзамен, учится разговаривать на заданную тему, опираясь на имеющийся объем знаний в эмоционально напряженных условиях с различными преподавателями, различными личностями со своим мировоззрением, опытом и предпочтениями и, следовательно, различными коммуникативными техниками. С мужчинами и женщинами, которые наделены властью, должны его оценивать и которые к нему относятся по-разному!

Типичной стала ситуация недовольства и возмущения студентов, когда их опрашивают во время зачета. При этом последние мотивируют свой гнев тем, что они не пропустили ни одной лекции, были на всех практических занятиях и имеют достаточный рейтинговый бал. Но, позвольте, стопроцентная посещаемость предполагает, а не гарантирует усвоение материала. И до глубины души становится обидно, когда на занятиях сидят тихие «китайские болванчики», кивающие головой, думающие о своем и присутствующие на занятиях только своей физической оболочкой. Естественно, в таких условиях ни о каком усвоении знаний говорить не приходится.

Для того чтобы повысить коммуникативную компетентность студентов-менеджеров четвертого курса факультета международной экономики ДНУ им. О.Гончара, нами в рамках курса «Организация проведения переговоров» был разработан и внедрен блок занятий, направленных на развитие знаний, умений и навыков в области вербальной коммуникации. Формируя вышеуказанный блок занятий, мы исходили из следующих предпосылок [3]:

1. Коммуникативная компетентность обеспечивается совокупностью коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, которая адекватна коммуникативным задачам и достаточна для их решения.

2. Под коммуникативными способностями понимают не только природную одаренность человека в общении, но и его коммуникативную производительность. К числу коммуникативных

способностей относят произвольную, произвольную экспрессивность (способность спонтанного и преднамеренного кодирования сигналов) и способность воспринимать и понимать чужие сигналы.

3. Коммуникативное знание предполагает оперирование информацией о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития; знание существующих коммуникативных приемов и методов, знание индивидуальных особенностей развития и эффективного использования различных коммуникативных техник.

4. Коммуникативные умения предполагают умение воспринимать коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические) и умение производить коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические). Таким образом, успешность реализации коммуникативных умений зависит от этих вышеперечисленных факторов.

С учетом степени открытости коммуникации, то есть степени раскрытия цели и мотивов сообщения, коммуникативная компетентность формирует 12-ти-факторную модель. В учебном процессе нет возможностей анализа и закрепления навыков по осознанному использованию каждого из факторов. Поэтому мы остановились на факторах, формирующих группы «Умение воспринимать коммуникативные сигналы» – вербальные, невербальные, паралингвистические; «Умение производить коммуникативные сигналы» – вербальные, невербальные, паралингвистические. Для этих групп отводится три лабораторных занятия. Для группы «Умение воспринимать экспрессивные сигналы, которые партнер предпочел бы скрыть» – вербальные, невербальные, паралингвистические, – отводится одно занятие. Одна лабораторная работа выполняет роль итоговой. В учебный план, по этическим соображениям, не вошла группа «Умение производить обманные коммуникативные сигналы» – вербальные, невербальные, паралингвистические.

Таким образом, в результате курса студент получает знания, умения и формирует элементарные навыки, благодаря которым он мог ответить себе на следующие вопросы:

1. Какие у меня собственные потребности и ценностные ориентации?
2. Как я выгляжу со стороны?
3. Могу ли я владеть аудиторией?

4. Каков мой словарный запас?
5. Какие у меня слабые места в коммуникативных техниках?
6. Как меня воспринимают со стороны?
7. Как я владею вербальными и невербальными техниками?

Что, в свою очередь, позволяет каждому студенту научиться презентовать как свои знания, так и себя самого, повысив тем самым профессиональную культуру студента-менеджера, а именно ее коммуникативную составляющую.

Список использованных источников

1. Балл Г. О. Ориентири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Г.О.Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 161 с.
3. Крупський О. П.. Розвиток комунікативної компетентності студентської молоді / О.П. Крупський, В.В.Кириченко // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Виховна парадигма в системі національної вищої школи: головні складові та джерела». – Дніпропетровськ, 2003. – С. 104-107.
4. Экономическая психология / ред. И. В. Андреевой – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

*Ж.І.Власюк,
аспірант Інституту
проблем виховання*

ДІАГНОСТИКА ПОЧУТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ЯК УМОВИ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Данная статья является исследованием понятий "справедливость" и "несправедливость" среди воспитателей школ, в материале исследования также выделены формы несправедливости, которые чаще всего встречаются в педагогической практике.

This article is a study of the concepts of "fairness" and "injustice" to the teachers of schools, the study also highlighted forms of injustice, which are most often found in educational practice.

Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювали суспільство завжди і у всі часи. Особливо зараз, коли все частіше у нашому суспільстві зустрічаються жорстокість і несправедливість, проблема морального виховання стає все більш

4. Каков мой словарный запас?
5. Какие у меня слабые места в коммуникативных техниках?
6. Как меня воспринимают со стороны?
7. Как я владею вербальными и невербальными техниками?

Что, в свою очередь, позволяет каждому студенту научиться презентовать как свои знания, так и себя самого, повысив тем самым профессиональную культуру студента-менеджера, а именно ее коммуникативную составляющую.

Список использованных источников

1. Балл Г. О. Ориентири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Г.О.Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 161 с.
3. Крупський О. П.. Розвиток комунікативної компетентності студентської молоді / О.П. Крупський, В.В.Кириченко // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Виховна парадигма в системі національної вищої школи: головні складові та джерела». – Дніпропетровськ, 2003. – С. 104-107.
4. Экономическая психология / ред. И. В. Андреевой – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

*Ж.І.Власюк,
аспірант Інституту
проблем виховання*

ДІАГНОСТИКА ПОЧУТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ ЯК УМОВИ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Данная статья является исследованием понятий "справедливость" и "несправедливость" среди воспитателей школ, в материале исследования также выделены формы несправедливости, которые чаще всего встречаются в педагогической практике.

This article is a study of the concepts of "fairness" and "injustice" to the teachers of schools, the study also highlighted forms of injustice, which are most often found in educational practice.

Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювали суспільство завжди і у всі часи. Особливо зараз, коли все частіше у нашому суспільстві зустрічаються жорстокість і несправедливість, проблема морального виховання стає все більш

актуальною. Хто, як не вчитель, який має можливість впливати на виховання дитини, має приділяти цій проблемі важливу роль у своїй діяльності. І саме тому метою діяльності педагога є вберегти дитину від несправедливості, ознайомити з принципами моралі та етики, сформулювати у неї моральні почуття.

Ніщо так не гальмує моральний розвиток у дитини, як несправедливість дорослих, яка викликає у неї не тільки образ, а також пригнічує її спробу та бажання виправитися у кращий бік. З огляду на це, вчитель має стати зразком моральної поведінки, на яку рівняються діти. Роль вчителя у даному аспекті є неперевершеною, оскільки саме вчителю належить навчити своїх вихованців справедливості та чесності. На власному прикладі вчитель через слова і дії пояснює ці поняття, а якщо слова вчителя розходяться із його вчинками – це призводить до недовіри і говорити про виховні засоби вже не доречно.

Досліджувана нами проблема знайшла відображення у працях Н.Архангельського, І.Беха, І.Зязюна, Т.Лейченкова, С.Соловейчика, Л.Старовойт, В.Сухомлинського, І.Харламова та ін., де визначається сутність основних понять теорії морального виховання особистості, указуються способи подальшого розвитку принципів, форм, методів.

Метою нашої статті є дослідження поняття «справедливість» та «несправедливість» серед вихователів шкіл, а також виокремлення форм несправедливості які найчастіше зустрічаються у педагогічній практиці.

У свою чергу, справедливість має наступне тлумачення: правильне, об'єктивне, неупереджене ставлення до кого-, чого-небудь; людські відносини, дії, вчинки, які відповідають морально-етичним і правовим нормам [3, с.394].

Свого часу В.Сухомлинський стверджував: «Манія несправедливих образ та переслідувань – дуже небезпечне захворювання – зустрічається значно рідше, ніж імпульсивність. Глибоко переживши один раз потрясіння від несправедливої образи, дитина починає бачити несправедливість у всьому... Чим довше страждає дитина цією хворобою, тим більш послаблюється її воля. Вона не може взяти себе в руки. Готуючись до уроків, вона більше думає не про зміст матеріалу, а про те, як її викличе учитель, та стане придиратися до відповіді. У дитини, яка постійно потерпає від манії несправедливої образи та переслідувань, народжується і поступово

розвивається почуття ненависті не тільки до вчителя, а й взагалі до всього, що пов'язано зі школою. Вона придумує різні причини, щоб залишитися вдома» [4, с.270]

І. Бех з цього приводу зауважує: «Зміни процесу індивідуалізації молодшого школяра безпосередньо відображаються на перебігу його почуття справедливості. Він надзвичайно сильно реагує переживанням образи на того, хто чинить стосовно нього несправедливість. Перебуваючи в стані образи від несправедливих стосовно нього дій, молодший школяр не може знайти правильного виходу з такої ситуації, що іноді призводить до глибокого життєвого конфлікту або трагедії. Тож культура справедливості стає нині провідною професійною вимогою щодо діяльності педагога» [1, с.94-95].

Спостереження та опитування учнів шкіл м. Житомира та області дало змогу виокремити наступні розповсюджені педагогічні ситуації несправедливого ставлення вихователів до вихованців.

Одним з типів несправедливого ставлення до учнів з боку вчителів є необ'єктивне оцінювання знань. Молодші школярі розповідали випадки, коли їх погана поведінка негативно впливала на оцінку. Тобто, ні знання, ні старанність учня не враховувалися і вчитель свідомо занижував оцінку, коли згадував, що учень порушує час від часу дисципліну. Як правило, злопам'ятність, мстивість учителя заважає бачити ріст та зміни, що відбуваються в дітях у цей період.

Імпульсивність учителя й емоційна нестриманість також часто зустрічаються у педагогічній практиці. Так, Сергій Н. згадує випадок, коли у нього під час уроку з парти випадково впав пенал, на підлогу посипалися олівці і вчитель, не дивлячись на вибачення хлопчика, почала кричати та ображати дитину. Такий випадок несправедливого ставлення з боку вчителя (не розібрався у ситуації, не врахував того, що дитина вибачилася). Це було проявом педагогічної нетактовності та нетерпіння. Така поведінка вчителя може на довго запасти дитині в душу і викликати у неї почуття образи, несправедливості.

Зауваження щодо здібностей учнів також є несправедливістю педагога у ставленні до учня. Прикладом може служити ситуація, про яку розповів Олексій Г. Школяр разом з батьками переїхав з сільської місцевості до міста. У Олексія були гарні оцінки, коли він вчився у сільській школі, але після відповіді на уроці вчителька здивувалася: «Як за такі знання ти міг отримувати гарні оцінки?» На другий день

хлопчик не прийшов у клас, його мати повідомила, що він хоче переїхати знову в село. Подібних історій, коли вчителі виявляють свою педагогічну некомпетентність і не зважають на внутрішній світ дитини, тим самим недооцінюючи можливостей та здібностей школярів, діти, на жаль, розповідають багато.

Іноді, доводиться чути від дітей таке: «Якщо щось погане трапляється в класі, я завжди залишаюся винним». Учитель не завжди намагається виявити справжнього порушника та наказує того, хто найчастіше буває у числі «підозрюваних», а якщо педагог і надалі буде діяти згідно виробленого стереотипу, користуватися «ярликами», то така несправедливість не тільки образить дитину, а буде розвивати у неї жорстокі риси характеру.

Олена П. розповіла про конфлікт, який стався з нею під час прогулянки у парку разом з класом. Її однокласниця Оксана, яка йшла поруч, підняла з землі гілку, почала бруднити нею плаття Олени. Про свою образу дівчинка розповіла вчителю, але вчитель не відреагувала на скаргу, і наказала дівчинці встати на своє місце (діти йшли колоною по-двоє). Інші діти, коли побачили заплакану однокласницю, намагалися захистити Олену, підтвердили те, що бачили, та були здивовані, коли вихователь знову ніяк не відреагувала. Однокласник дівчат Віктор Ч. пояснив це так: «У Оксани мама працює директором, а у Олени стоїть на базарі». На жаль, вихователі бувають неоднаково вимогливими до всіх учнів, необ'єктивними у своїх рішеннях. До одних вони суворі, до інших поблажливі. Це спричиняє невдоволення із боку учнів. З цього приводу А.Острогорський пише: «Справедлива людина – постійно уважна до внутрішньої сторони кожного вчинку, а не та, що надає рівну міру кожному, хто б це не здійснив цей вчинок» [2, с.87].

Згідно осмислення наведених ситуацій та проведеного дослідження, за спеціально розробленою методикою для вчителів шкіл, на основі типології несправедливості у системі «педагог-вихованець» І.Беха, можна виокремити найпоширеніші форми несправедливості, які зустрічаються у сучасній школі серед вихователів, які брали участь у нашому дослідженні (всього 117 респондентів).

З отриманих даних можна зробити висновки про те, що найпоширенішими формами несправедливості, до яких припускаються вихователі, є: імпульсивна несправедливість, яка характерна для емоційно нестриманих, гарячкуватих учителів, таких виявлено 29,9% респондентів; емоційно-ситуативна несправедливість, коли вчитель

орієнтується на негативні емоційні почуття до школяра, що виникли та актуалізувалися під дією своєї образи або через неповагу, зневажливість, роздратування внаслідок образи. Позитивні почуття, що призводять також до несправедливості – 24,9 % респондентів; свідомо несправедливість (свідомо мстива, свідомо злопам'ятна, свідомо корислива) – нею наділені вчителі, у яких низьке почуття совісті (швидше суб'єкт недобросовісний, мстивий, керується корисними розрахунками) – 18,8 % респондентів; несправедливість унаслідок некомпетентності – нетерплячий вихователь щодо вияву особливостей розвитку й функціонування учня, не знає його внутрішнього світу (не помічає і не цінує успіхів) – 9,6% респондентів; гіперпохвальна несправедливість – характерна для вчителів, які “обожнюють” учня внаслідок виконання ним дрібних доручень – 9,4% респондентів; стереотипно-утверджувальна несправедливість – підозрілий педагог, орієнтується лише на свою проникливість (далеко не об'єктивну), самовпевнений – 7,8 % опитаних респондентів.

Таким чином, стає зрозуміло – педагоги початкової школи часто поверхово оцінюють вчинки своїх вихованців та не можуть правильно судити про них, не враховують їх внутрішні мотиви, здібності і якості. Так як зовнішні мотиви справедливості не можуть дати необхідних результатів, а навіть навпаки, тому дана ситуація ні яким чином не може позитивно впливати на моральний розвиток учнів, і тим паче сприяти формуванню почуття справедливості у молодших школярів. Діти дуже гостро сприймають будь яку неправду, відхилення від істини та не вибачають цього вчителю.

У таких випадках виникає питання: що має на увазі вчитель, коли говорить про справедливість своєму учню? Тут чітко позначається проблема компетентності педагогів та якості результатів їх педагогічних дій. Як вчитель може виховувати справедливість у своїх учнів? Чи має він конкретне уявлення про неї? Намагаючись виявити який зміст вкладають педагоги у поняття «справедливість» та «несправедливість» у міжособистісних стосунках нами було проведено опитування вчителів. Запропоновані питання були озвучені наступним чином: «Що таке справедливість? Які її складові?»; друге питання: «Наведіть приклади справедливого-несправедливого ставлення вчителя до учня?»

Як ми й передбачали, визначення такого поняття як «справедливість», викликало у опитуваних деякі труднощі. Було

помічено, що вчителі не готові до роздумів про справедливість та інші феномени людського існування, для них важко було висловити свою думку. В основі розуміння справедливості були використані поверхневі, не глибокі визначення. Багато розмитих уявлень, судячи з яких взагалі не зрозуміло, про що хотіли сказати педагоги.

Зокрема, з'ясувалось, що справедливість вихователі асоціюють із словами: «чесність» (43 %), «правда (істина)» (31,6 %), «рівність» (28,1 %), «закон» (15,8 %), «порядність» (9,4 %) і «доброта» (6,3 %). Крім того, аналіз сформованих учителями асоціацій дозволив виокремити групи понять семантично пов'язаних із справедливістю. Серед них узагальненими є: чесність і порядність (чесність, принциповість, об'єктивність, порядність, совість) – 34 %; закон та правосуддя (закон, конституція, суд, суддя) – 28,8 %; рівність у правах та обов'язках – 19,2 %; добре ставлення до людей (повага, довіра, розуміння, доброта, допомога) – 13,4 %; надія і мрія (радість, віра, щастя) – 4,6 %.

Наступним завданням для вчителів було: навести приклади справедливого-несправедливого ставлення вчителя до учня і пояснити це. Обробка та аналіз результатів мали врахувати, за якими нормами вчителі оцінюють приклади справедливості-несправедливості. До уваги бралися не тільки зміст, а й пояснення вчителів відносно причин їхнього справедливого або несправедливого ставлення до учнів. Залежно від пояснення, як показали результати, одна і та ж сама ситуація могла співставлятися із різними нормами. Наприклад: для пояснення справедливого ставлення до учня вчитель наводить приклад про те, як слідує покарання учня у вигляді поганої оцінки за погану поведінку під час уроку: “Це справедливо, бо інакше деякі діти не розуміють”. У даній ситуації вчитель скористувався правилом: “заради підтримки гарної дисципліни в класі – всі засоби гарні”. Норма, за якою вчитель оцінює свого вихованця, є покарання, як єдиний спосіб досягти бажаного результату. У той самий час, іншим учителем наводиться приклад несправедливого ставлення з боку вихователя, як буває часто несправедливо, коли ставиться погана оцінка не за знання, а за поведінку на уроці: “Бал виставляється тільки за знання учня, а інакше може знизитися мотивація до навчання”. Нормою оцінювання такої “несправедливості” є: карати за поведінку оцінкою – не педагогічно.

Як бачимо, одна й та ж ситуація оцінюється вихователями по-різному і пояснення співставляється за різними нормами. Що є справедливим для одного вчителя, то може стати несправедливим для іншого. Нормою справедливості або несправедливості може стати лише об'єктивна правда, яка в першу чергу залежить від уміння вчителя глибоко розуміти внутрішній світ свого вихованця і по-справжньому любити його.

Отже, підсумовуючи результати опитування вчителів, можна зробити наступний висновок: тільки 24,3% педагогів розуміють (частково) суть поняття «справедливість» та у змозі назвати складові цієї категорії, а в окремих випадках вони слабо диференціюють значення «справедливий» і «несправедливий». Норми (критерії), за якими вони оцінюють відносини учнів між собою і власне своє справедливе або несправедливе ставлення до них, є розмитими. Така ситуація потребує подальшої просвітницької та корекційної роботи серед учителів та учнів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д.Бех. – Т. 3.
2. Острогорский А.Н. Педагогические экскурсии в область литературы / А.Н. Острогорский. – М., 1897.
3. Ліпушко О. Яременко В. Новий словник української мови / О.Ліпушко, В.Яременко. – Т.3.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерков С.Соловейчик. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982.

*О.В. Ганчук,
асистент,
Криворізький ДПУ*

**ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З
ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті розглянуті проблеми організації групової роботи на заняттях з географічних дисциплін.

Ключові слова: групова робота, організація, керівництво.

В статье рассмотрены проблемы организации групповой работы на занятиях с географических дисциплин.

Ключевые слова: групповая работа, организация, руководство.

In article problems of the organization of group work on occupations from geographical disciplines are considered.

Як бачимо, одна й та ж ситуація оцінюється вихователями по-різному і пояснення співставляється за різними нормами. Що є справедливим для одного вчителя, то може стати несправедливим для іншого. Нормою справедливості або несправедливості може стати лише об'єктивна правда, яка в першу чергу залежить від уміння вчителя глибоко розуміти внутрішній світ свого вихованця і по-справжньому любити його.

Отже, підсумовуючи результати опитування вчителів, можна зробити наступний висновок: тільки 24,3% педагогів розуміють (частково) суть поняття «справедливість» та у змозі назвати складові цієї категорії, а в окремих випадках вони слабо диференціюють значення «справедливий» і «несправедливий». Норми (критерії), за якими вони оцінюють відносини учнів між собою і власне своє справедливе або несправедливе ставлення до них, є розмитими. Така ситуація потребує подальшої просвітницької та корекційної роботи серед учителів та учнів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д.Бех. – Т. 3.
2. Острогорский А.Н. Педагогические экскурсии в область литературы / А.Н. Острогорский. – М., 1897.
3. Ліпушко О. Яременко В. Новий словник української мови / О.Ліпушко, В.Яременко. – Т 3.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерков С.Соловейчик. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982.

*О.В. Ганчук,
асистент,
Криворізький ДПУ*

**ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З
ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті розглянуті проблеми організації групової роботи на заняттях з географічних дисциплін.

Ключові слова: групова робота, організація, керівництво.

В статье рассмотрены проблемы организации групповой работы на занятиях с географических дисциплин.

Ключевые слова: групповая работа, организация, руководство.

In article problems of the organization of group work on occupations from geographical disciplines are considered.

Key words: group work, organization.

Постановка проблеми. У національній програмі "Освіта. Україна ХХІ століття", державній програмі "Концепція педагогічної освіти" зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості, сформувати покоління особистостей, здатних навчатися упродовж усього життя. Особливою актуальності набуває проблема формування пізнавальної діяльності студентів у системі ефективної організації групової роботи під час навчальних екскурсій. У вищій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Відтак необхідно змінити організацію проведення навчальних екскурсій з географії, внести нові ефективні умови, удосконалену етапність екскурсій з використанням новітніх технологій у навчанні географії. Вона розглядається в роботах педагогів, психологів, методистів. Так, у педагогіці даній проблемі присвячені роботи А.Н.Алексюка, Л.П. Аристової, Ю.К. Бабанського, М.А.Данилова, В.П.Корнеєва, В.І. Лозової, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, М.М.Скаткіна, А.І.Сологуба, О.І.Пометун, І.Ф. Харламова, Т.І. Шамової, Г.І. Щукіної та інших учених. Психологічні аспекти цієї проблеми розглядаються в працях Л.С. Виготського, В.В. Давидова, А.Н. Леонтьєва, С.Д. Максимової, І.Ф. Талізної та інших учених. Але разом з тим проблема формування пізнавальної діяльності студентів є не досить розробленою, та в наявності сучасної вищої школи існують протиріччя: між індивідуальним характером засвоєння знань і фронтальною формою навчання; між потребою в діяльності і недостатнім рівнем пізнавальної активності та самостійності студентів; чіткою регламентацією структури групової роботи у ході екскурсії й необхідністю ефективно формувати пізнавальну діяльність студентів при проведенні екскурсії з географії.

Розв'язання означених протиріч вимагає нових підходів до організації групової роботи у вищій школі, удосконалення екскурсії як однієї з форм навчання, впровадження в практику ефективних технологій, які сприятимуть розвитку пізнавальної діяльності та індивідуальних особливостей майбутніх фахівців.

Мета статті. Розглянути різні підходи до організації групової роботи учнів та студентів.

Отримані результати. По П.М. Керженцеву, організувати – значить поєднувати людей для виконання окремої роботи. На його думку, поняття «організація» може мати різний сенс: організація як сформований осередок людей, як об'єднання людей для виконання певної роботи і як початок, перший етап організаторської діяльності.

Між поняттям «управління» та «керівництво» існує, як ми вважаємо, своєрідний зв'язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб'єктивний компонент, а з іншого – воно саме є змістом керівництва, оскільки, на думку О.Л.Свенцицького, управління здійснюється людьми (людиною) щодо інших людей.

Аналіз соціально-психологічної літератури показує, що у вітчизняній та зарубіжній літературі існує два основні підходи щодо розуміння суті керівництва. У відповідності до першого підходу (Є.С. Березняк, О.Л. Свенцицький, Н.Л. Коломійський) поняття «керівництво» здебільшого використовується як синонім поняття «управління», тобто між ними не вбачається суттєвої різниці.

Представники другого підходу (І.С. Гічан, Г.М. Котляревський, М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Л.М. Карамушка) розглядають керівництво як один із центральних, «командних», найбільш «психологічних» елементів управління. Такий підхід виступає основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків із підлеглими, здійснення на них особистісного впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто, поняття «керівництво» у даному випадку за своїм змістом є більш вузьким, порівняно з поняттям «управління».

Апробація результатів була проведена в Криворізькому державному педагогічному університеті (географічний факультет) та гімназії № 95 м. Кривого Рогу.

У результаті педагогічного експерименту було визначено оптимальну кількість учасників у групі – п'ять-шість осіб. Таким чином, наше дослідження співпадає з дослідженнями Л.Покась у питаннях організації групової роботи щодо оптимальної кількості учасників в групі. Дана кількість учасників групи зумовлена наступними чинниками.

1. Група такого кількісного складу не буде розпадатися на підгрупи і спроможна діяти як монолітний орган самоврядування.

2. Навчальна група у складі п'яти-шести осіб дає можливість:
– провести усне опитування всіх його учасників;

- опрацювати достатню кількість інформаційного та картографічного матеріалу, схем, щоб досягти успіху та отримати задоволення від спільної роботи;
- здійснити взаємоконтроль засвоєння навчального матеріалу й оцінювання результатів групової роботи;
- виявити індивідуальні показники ефективності навчання (продуктивність роботи і активність учнів) у вирішенні групових завдань.

3. Навчальна група учнів у такому складі здатна розвинути високий рівень інтеграції індивідуальних зусиль, уміння слухати; продемонструвати мобільність, толерантність і співпереживання; сформувати навички організованої співпраці; максимально збільшити активність, не порушуючи дисциплінарного порядку на уроці; стимулювати вільний обмін думками і контролювати внесок кожного у вирішення поставленого групі завдання.

4. Такий кількісний склад навчальних груп дає змогу ізольовано, компактно розмістити групи в типовій класній кімнаті, зважаючи на те, що створення необхідних психолого-педагогічних умов для самореалізації дитини – це пріоритетне завдання групової форми навчання.

5. Непарна кількість учасників групи має змогу:

- вирішити конфліктну ситуацію методом голосування, якщо виникає неузгодженість під час розв'язування завдання;
- встановити приблизно однаковий темп роботи для всіх учасників групи;
- організувати повноцінне обговорення у групі, раціонально використовуючи відведений для цього час.

6. За такого кількісного складу навчальних груп учителю легше задіяти одночасно всі групи і кожного учня й контролювати їхню діяльність [3].

Як показує досвід (вчителі географії м. Кривий Ріг гімназія № 95 Коргут І.В., Гавриленко Л.І.), найбільш ефективним є застосування групової форми діяльності учнів основної школи на семінарських заняттях, для виконання практичної роботи і організації нестандартних форм навчання з географії.

Навчальну діяльність школярів усередині групи можна організувати у такий спосіб: лідер (консультант) зачитує запитання, група заслуховує відповіді кожного учасника групи, підсумовується

інформація, зібрана групою, і спільна думка занотовується до зошитів. Приблизно через 15-20 хвилини біля настінної карти світу звітують учасникам першої, другої і третьої груп, які провели дослідження. Їхні відповіді уважно слухають та доповнюють своєю науково-пошуковою інформацією учасники четвертої та п'ятої груп. Інші учні класу слідкують за виступами, відшуковують названі географічні об'єкти в атласі та наносять їх назви на контурну карту.

Такий підхід до організації групової діяльності дає змогу вчителю максимально мобілізувати сили, увагу учнів на вирішення практичних завдань уроку, мотивувати їх до навчання, здійснювати контроль за процесом засвоєння матеріалу.

Організація групової роботи у вищій школі.

Ми вважаємо, що, організовуючи у вищій школі навчальний процес та перевірку рівня засвоєння студентами знань, умінь і навичок, необхідно виходити з того, що студент може засвоювати навчальний матеріал на різних рівнях навчання, які визначаються цілою низкою чинників, і, в кінцевому рахунку, це буде визначати рівень його навченості.

Первинна група – це група людей, члени якої об'єднані спільною діяльністю, знаходяться між собою у прямому особистому контакті, що є основою для виникнення між ними системи міжособистісних відносин.

Колектив – це вища форма групового розвитку, група об'єднаних загальними цілями, задачами людей, що досягла в процесі соціально значимої спільної діяльності високого рівня розвитку.

Групова форма навчальної роботи – яскравий приклад ефективного поєднання психології і педагогіки. Нині відомі такі групові форми навчальної роботи, як гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі (система малих груп), технологія проблемного навчання Д. Дьюї (групова робота над проблемою), технологія рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів В. Фірсова, робота малими групами А. Ривіна та В. Дьяченка, технологія розвивального навчання А. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова

Групові форми роботи на заняттях географії та при проведенні навчальних екскурсій.

Групова форма дозволяє вирішити комплекс задач і перш за все:

- підвищити інтенсифікацію заняття;
- розвивати самостійність студентів, їх самоврядування;
- сприяти поглибленому засвоєнню програмного матеріалу;
- відпрацювати комплекс практичних умінь і навиків.

Кінцеві цілі групової форми роботи можна визначити так:

- а) навчальна – отримати знання за найбільш короткий термін пере розподілення матеріалу окремих тем курсів;
- б) виховна – сприяти згуртуванню колективу, вирівнюванню знань студентів;
- в) розвивальна – відпрацювати практичні уміння, які вимагаються програмою [1].

Висновки. Групова навчальна діяльність виконує й організаційну функцію. Полягає вона в тому, що студенти вчаться розподіляти обов'язки, вчаться спілкуванню один з одним, розв'язують конфлікти, що виникають у спільній діяльності. В груповій роботі студенти бере на себе функції лідера і виконує дорослі види діяльності.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової пізнавальної діяльності. На нашу думку, групова пізнавальна діяльність – це форма організації навчання в групах студентів, об'єднаних загальною пізнавальною метою при проведенні навчальних екскурсій при керівництві викладачем і в співпраці зі студентами.

Список використаних джерел

1. Групповые формы работы на уроках географии /Вороцов А.Б./География в школе. – 1998. -№4. – С.42-47.
2. Мангутов Н.С. Организатор и организаторская деятельность./ Н.С.Мангутов, Л.И.Уманский – ЛД.: ЛГУ. 1975. -312 с.
3. Організація групової діяльності на уроках географії/ Л.Покась// Красзнавство.Географія.Туризм. – 2006. № 42. – С.10-11.
4. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления; руководитель и педагогический коллектив./ Р.Х.Шакуров – М.:Просвещение, 1990. – 208 с.

О.А.Гнізділова,
канд. пед. наук, докторант
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

ЗДОБУТКИ НАУКОВОЇ ШКОЛИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ПРОФЕСОРА Г.П. ШЕВЧЕНКО

У статті розглядаються основні напрямки діяльності наукової школи духовного розвитку молоді, яка навчається, Г.П.Шевченка у процесі становлення системи професійної підготовки науково-педагогічних кадрів.

Ключові слова: професійна підготовка, ідея взаємодії мистецтва, комплексний підхід.

В статті освещаются основные направления деятельности научной школы духовного развития ученической молодежи Г.П. Шевченко в процессе становления системы профессиональной подготовки научно- педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, идея взаимодействия искусств, комплексный подход.

In the article light up basic directions activity of scientific school of spiritual development of student's young people G.P. Shevchenko in the making of the system of professional preparation of pedagogical personnels.

Реалії сьогодення, процес оновлення змісту, форм і методів організації вищої педагогічної освіти потребують удосконалення системи професійного становлення науково-педагогічних кадрів й актуалізують проблему ретроспективного осмислення розвитку системи підготовки висококваліфікованих спеціалістів у наукових школах України. Мета статті – донести до широкого педагогічного загалу інформацію про особистий внесок науковця і лідера наукової школи духовного розвитку учнівської молоді Г.П.Шевченка у становлення системи професійної підготовки науково-педагогічних кадрів.

Ім'я вченого-педагога і організатора освіти України, доктора педагогічних наук (1988 р.), професора (1989 р.), члена-кореспондента АПН України (1992), заслуженого діяча науки і техніки (1996) Галини Павлівни Шевченко знане і шановане у педагогічному світі. Але не посади, а, передусім, численні ґрунтовні наукові праці, оригінальні ідеї, яскрава науково-педагогічна діяльність поставили її в ряд помітних постатей сучасної української педагогіки. Життєвий досвід, потужний інтелектуальний та творчий потенціал, виняткова

цілеспрямованість та ентузіазм протягом багатьох років допомагають їй згуртувати і вести за собою педагогів і науковців, сповнених прагнення до розвитку й удосконалення освітянської справи в нашій державі.

Перші наукові пошуки – дослідження впливу комплексного застосування різних видів мистецтв на естетичний розвиток учнів старших класів – Г.П. Шевченко розпочала у 60-х рр. XX ст. захист у спеціалізованій раді НДІ педагогіки та НДІ психології УРСР кандидатської дисертації (1974 р.) на тему "Формування в молодших підлітків уявлень про художній образ засобами комплексного впливу мистецтв" дозволив пересвідчитися молодому вченому в правильності обраного напрямку досліджень у педагогіці [3, с.150].

Подальші перспективи наукової роботи Г.П. Шевченко тісно пов'язані з діловими контактами та співпрацею у секторі естетичного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР та відділі теоретичних основ естетичного виховання НДІ естетичного виховання АПН СРСР у 70-80-х рр. XX ст. Результатом наукових досліджень став захист у 1988 р. докторської дисертації у Київському державному педагогічному інституті на тему "Взаємодія мистецтв у естетичному вихованні та розвитку підлітків".

Внеском Г.П.Шевченко в педагогічну науку є визначення типів взаємодії мистецтв у навчально-виховному процесі, методики їхнього застосування з метою формування в підлітків естетичного ставлення до мистецтва та дійсності; проведення дослідження творчої активності школярів у процесі їх систематичного спілкування з різними видами мистецтв у навчальній та позанавчальній діяльності; обґрунтування необхідності повсякденної атмосфери творчості в навчально-виховному процесі.

Г.П.Шевченко стала провідним фахівцем з естетичного виховання учнівської молоді комплексом мистецтв. Естетична освіта, на її думку, є головним вектором розвитку гуманістичної освітньої парадигми, оскільки мистецтво усвідомлюється нею як скарбниця найвищих досягнень людства і система образно представлених духовних цінностей, яка, засвоюючись особистістю, оберігає її від негативного впливу масової культури, агресивної реклами, засобів масової інформації, що поширюють ідеї насильства, жорстокості, бездуховності. Науковець вважає, що естетична освіта є засобом гармонізації вербального й невербального шарів мислення, емоційного

та раціонального ставлення до людини, культури і світу, естетизації повсякденного життя людини [1, с.264].

Наступних 14 років свого життя, активних творчих пошуків, наполегливої боротьби за утвердження і подальший розвиток нового, нетрадиційного вона віддала Луганському державному педагогічному інституту (університету) імені Тараса Шевченка, де починаючи з 1988 р. обіймала посаду завідувача кафедри педагогіки. У цей час на повну силу розкрилися її організаторський талант, науково-творчий потенціал, суспільно-громадянська активність, принциповість і людяність. Надзвичайно вимоглива до себе, вона зуміла запалити енергією педагогічний колектив кафедри, надихнути його на плекання "педагогічних талантів".

Очоливши кафедру педагогіки, Г.П.Шевченко залучила її викладацький склад до роботи над комплексною темою "Виховання духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва", основна концептуальна ідея якої полягала у використанні культурної та людинознавчої функції мистецтва в загальнокультурному й духовному розвитку учнівської молоді, почала підготовку науково-педагогічних кадрів в аспірантурі та докторантурі з педагогіки. З 1995 р. на базі кафедри педагогіки почала працювати під головуванням Г.П.Шевченко утворена за наказом ДАК України спеціалізована вчена рада з присудження наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності "Теорія та історія педагогіки", а з 1997 р. – і зі спеціальності "Теорія та методика професійної освіти". Вона також була членом спеціалізованої ради з педагогіки у Харківському національному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди. Протягом 1994-1996 рр. вона також працювала проректором з наукової роботи [3, с.150-151].

На кафедрі педагогіки вона заклала перші підвалини досліджень з педагогіки. Професором створено наукову школу "Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва", яка виховала покоління вчених України. Під її керівництвом підготовлено і захищено 5 докторських і понад 60 кандидатських дисертацій.

Потужним напрямом досліджень наукової школи професора Г.П. Шевченко є вивчення проблеми художнього виховання учнівської молоді, розвитку художньо-естетичних здібностей, смаків та ідеалів

підростаючих поколінь як невід'ємної складової частини духовних цінностей людства.

Розробці концепції художньо-естетичного виховання молоді в Україні присвячено ряд досліджень учнів школи Г.П. Шевченко. У концепції Г.П. Шевченко естетичне виховання розглядається як необхідна передумова духовно-морального ставлення людини, відзначається тісний взаємозв'язок естетичних почуттів, мистецтва і природи. На думку Г.П. Шевченко та її учнів, могутнім засобом виховання загальної культури є мистецтво, яке дозволяє відкрити глибини людської свідомості. Мистецтво, що відтворює в художньому образі принципово новий рівень дійсності, виступає як універсальний засіб бачення світу очима іншої людини, перетворення зовнішніх культурних смислів у духовний світ особистості. Мистецтво сприяє духовній єдності людей, розкриває риси людської спорідненості. Тому значне місце у дослідженнях наукової школи професора Г.П. Шевченко займає вивчення питання впливу синтезу мистецтв на естетичну свідомість та емоційно-почуттєву сферу підростаючих поколінь.

Ідея взаємодії мистецтв у естетичному вихованні учнівської молоді знайшла своє втілення у наукових роботах дослідників наукової школи Г.П. Шевченко (Г. Баталіної, Х. Бані-Ісса, Л. Бутенко, Л. Сбітневої, Н. Фунтікової, Т. Чабанової та ін.). Представники наукової школи Г.П. Шевченко вважають, що основою цілеспрямованого та систематичного художнього виховання молоді в загальноосвітній школі є естетичний цикл дисциплін. До його складу входять предмети, що мають назви, які відповідають головним видам мистецтва. Міцний зв'язок, що існує між музикою, літературою та образотворчим мистецтвом, визначається, на їхнє переконання, тим, що кожен з них своїми специфічними засобами розкриває внутрішній світ людини, особливості навколишнього світу.

Враховуючи специфіку впливу вищезгаданих мистецтв на раціональну та емоційну сфери свідомості особистості, учні Г.П. Шевченко дійшли висновку про необхідність забезпечення комплексного впливу різних видів мистецтва на особистість. Науковці стверджують, що комплексна взаємодія мистецтв у навчально-виховному процесі (за умови систематичного характеру), з одного боку, забезпечує повноцінне й усебічне відображення навколишньої

дійсності, з іншого – сприяє багатогранному розвитку свідомості особистості, активізуючи її індивідуальний художній розвиток.

Проблема розвитку естетичних почуттів, естетичних цінностей, естетико-екологічного мислення, естетико-екологічної культури учнівської молоді засобами мистецтва знайшла своє відображення у наукових розвідках учнів наукової школи Г. Шевченко – Н. Горобець, І. Котенєвої, І. Павленко, М. Сонної та ін.

Удосконаленню професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогічних працівників, формуванню духовної культури, педагогічної майстерності, гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності вчителя та засобами мистецтва присвячені дослідження учнів Г.П. Шевченко: М. Кір'н, Є. Кошоби, В. Кузнєцової, Н. Мартинович, Т. Ткачової, С. Федорішевої, С. Шаргородської, В. Шvirки.

Експериментальні дослідження учнів наукової школи Г.П. Шевченко засвідчують, що естетична освіта з її унікальними можливостями впливу на людину – це не тільки процес набуття художніх знань і вмінь, а насамперед універсальний засіб особистісного розвитку на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Вони стверджують, що у процесі естетичної освіти гармонізуються й розвиваються всі духовно-творчі здібності людини, формуються духовно-моральні цінності. Реалізація завдань естетичної освіти, на їхню думку, є гарантією успішної самореалізації особистості в умовах сучасного світу, який швидко змінюється.

Сьогодні Галина Павлівна втворює новий напрям у педагогічній науці – методологія, теорія і практика духовного розвитку особистості. На думку професора, духовний розвиток особистості сьогодні є проблемою загальнонаціонального значення. Майбутнє України залежить від того рівня духовності, доброти, уваги, турботи, який отримає від дорослих молоде покоління. Тільки високодуховна і високоморальна людина може з повною віддачею працювати в ім'я блага і процвітання України. Тому Галина Павлівна збирає біля себе людей, які дбають про духовність, культуру студентства, культуру молоді на Луганщині [2].

Нині Г.П. Шевченко завідувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, директор Науково-дослідного інституту духовного розвитку

людини. Підґрунтям для створення Інституту стали здобутки наукової школи «Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва», засновником і керівником якої є професор Г.П.Шевченко.

Науково-дослідницький інститут духовного розвитку людини – перша і єдина в Україні установа, наукова діяльність якої направлена на вивчення феномена духовності, на подолання кризи духовності в суспільстві, на утвердження загальнолюдських і національних духовно-моральних цінностей освіти, культури, мистецтва, праці і духовного розвитку особистості. Інститут духовного розвитку людини створювався як науковий центр для вчених Донбасу, тому в ньому функціонують науково-дослідницькі лабораторії в різних містах: «Полікультурного виховання і освіти» в Краматорську, «Творчого розвитку особистості» в Донецьку, «Екології життя» в Горлівці, «Формування духовних цінностей дошкільника» в Слав'янську, «Духовного виховання засобами мистецтва» в Тернополі, «Феномена людини» в Луганську тощо [2].

Окреслені директором завдання Інституту полягають у здійсненні фундаментальних та прикладних наукових досліджень з проблем духовного розвитку людини, координації та організації наукових досліджень у Донецькому регіоні з проблем духовного розвитку особистості, сприянні підвищенню духовно-інтелектуального, духовно-морального, духовно-естетичного та творчого потенціалу учнівської молоді та населення, науковому консультуванні органів державної влади та місцевого самоврядування з організаційних та методичних питань духовного розвитку особистості та суспільства, підготовці та виданні наукової та науково-методичної літератури за наслідками проведених наукових досліджень, започаткуванні фахових наукових видань, проведенні міжнародних та всеукраїнських симпозіумів, конгресів, конференцій, виступів та семінарів [2].

За активної участі Г.П.Шевченко Інститут розробляє та здійснює соціокультурні та психолого-педагогічні проекти, спрямовані на подолання кризи духовності у суспільстві, на утвердження загальнолюдських та національних духовно-моральних цінностей. Серед них:

1. Кваліметрія духовності та психолого-педагогічні моделі духовного розвитку студентської молоді.

2. Моніторинг духовного розвитку учнівської молоді в культурно-освітньому просторі регіону.
3. Виховання духовності дітей, сім'ї, шкільної та студентської молоді на історико-патріотичних та культурно-художніх традиціях регіону.
4. Теоретико-методологічні основи виховання духовної особистості у вищій школі в умовах глобалізації сучасного суспільства.
5. Розробка системи методів формування духовних потреб та духовних цінностей учнівської молоді в умовах трансформації інформаційної сфери.
6. Культура вчинку — духовно-моральна та естетична цінність людини.
7. Духовна реабілітація осіб підліткового та юнацького віку, що перебувають в місцях позбавлення волі [2].

В останні роки увага аспірантів та пошукувачів наукової школи професора Г.П. Шевченко прикута до питань пов'язаних з духовним розвитком особистості, формування у дітей та шкільної молоді духовних цінностей, ціннісних орієнтацій, які сприяють моральному оздоровленню суспільства і запобіганню негативним проявам бездуховності. На сьогодні учні професора Г.Н. Шевченко плідно працюють над дослідженням проблематики:

- економічного і трудового виховання, як чинників духовної самореалізації особистості (О. Надточієва, І. Чеботарьова);
- формування інтелектуальної культури (Ф. Захаров, В. Краснопольський);
- духовно-творчого розвитку особистості (О. Івушкіна, О. Крюкова, Л.М. Луганська);
- формування культури здоров'я (В. Горашук, І. Ніколайчук);
- розвитку моральності особистості засобами мистецтва (А. Ушаков, О. Шкурін),
- правової культури (В. Владимірова, Л.В. Твердохліб) тощо.

Особлива увага учнів наукової школи Г.П. Шевченко була спрямована на дослідження особливостей виховання патріотичних почуттів у школярів, формування в учнівської молоді емоційно-позитивного, дієвого ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань Східноукраїнського регіону. Ці питання були предметом вивчення

аспірантів Н. Бондаренко, О. Омельченко, С. Рашидової, О. Турянської та ін.

Рядом експериментальних досліджень доведено, що в умовах полікультурного регіону культурно-художні традиції рідного краю (усна народна творчість, декоративно-ужиткове мистецтво, художні промисли і ремесла народу) та регіональна історико-краєзнавча спадщина відіграють велику роль у вихованні почуття патріотизму та формуванні духовних цінностей дітей різних вікових категорій. Використання у якості засобу виховання культурно-художніх традицій краю створює умови для емоційних, естетичних і психологічних переживань і почуттів, що є основою для морально-духовного виховання, яке інтегрує в собі почуття безкорисливої любові, прив'язаності до Батьківщини, поваги до землі своїх предків, повної віддачі в ім'я процвітання Батьківщини, бажання зберегти та примножити матеріальні та духовні надбання регіону.

Одним із показників духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси є мовленнєва культура. У мовленнєвій культурі проявляється інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності. Тому різні аспекти проблеми формування мовленнєвої культури досліджувалися під керівництвом Г.П. Шевченко у кандидатських дисертаціях Л. Азарової, С. Броннікової, О. Ігнатівич, І. Філатової, Л. Марченко. Дані, отримані в результаті експериментальної роботи, дозволяють зробити висновок, що основним способом формування мовленнєвої культури є залучення особистості до великого духовного та емоційного досвіду, що є в мистецтві.

Водночас при розробці концепції духовного розвитку особистості учні наукової школи Г.П. Шевченко враховують сучасні світові та європейські тенденції реформування освіти та вимоги до її стандартів, використовують основні здобутки організації процесу виховання у зарубіжних державах для удосконалення навчально-виховного процесу навчальних закладів України. Увага до різних аспектів вивчення передового досвіду художнього та еколого-естетичного виховання дітей різних вікових груп у зарубіжних державах (Велика Британія, Німеччина, США, Франція) зосереджувалася у дисертаційних дослідженнях Р. Беланової,

О. Кареліної, Г. Карцивадзе, В. Полтавця, І.В. Рудковської, В.В. Червонецького.

Таким чином, лише комплексний підхід до дослідження проблеми формування духовності особистості дав можливість відкрити нові факти і закономірності, отримати нове знання, ввійти до глибоко залягаючих пластів невідомого. А це свідчить про глибину та прогностичність наукового мислення професора Г. Шевченко, здатність розв'язувати актуальні педагогічні проблеми.

Отже, здійсненні молодими вченими під керівництвом професора Г.П. Шевченко численні наукові дослідження, результати яких безперечно збагачують теорію і методику виховання учнівської молоді – беззаперечний факт функціонування в Україні наукової школи професора Г.П. Шевченко.

Нині наукова школа «Духовний розвиток учнівської молоді» відома не тільки в Україні, але й в близькому і далекому зарубіжжі. Г.П. Шевченко ініціювала і впродовж двох років добивалася відкриття на базі Науково-дослідницького інституту духовного розвитку людини кафедри ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності освіти і виховання». Результатом її праці стало укладення договору з цього приводу між Далівським університетом і Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури [6].

Поряд з цим, науковий доробок вченої складають численні наукові праці, серед яких – посібники і монографії, статті у журналах і наукових збірниках. Найбільш відомі роботи: «Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків» (1981 р.), «Естетичне виховання в школі» (1985 р.), «Основи педагогічної майстерності» (1996 р., у співавторстві), «Формування математичної культури старшокласників» (1998 р., у співавторстві), «Основи світової художньої культури і мистецтвознавства» (2000 р., у співавторстві), «Поетичний образ моралі в мистецтві: досвід морального виховання старшокласників» (2002 р., у співавторстві).

Плідну працю Г.П. Шевченко як науковця й організатора досліджень у галузі професійної освіти, формування особистості вчителя відзначено урядовими нагородами та відзнакою Президента України – Орденом «Княгині Ольги» III ступеня (2006 р.). У 1992 р. Г.П. Шевченко була обрана членом-кореспондентом АПН України, а 1996 року за значний особистий внесок у підготовку висококваліфікованих спеціалістів в Україні, високу професійну

майстерність та з нагоди п'ятої річниці незалежності України їй було присвоєно почесне звання заслуженого діяча науки і техніки України. Нині вона є членом-кореспондентом Відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України. До цього слід додати, що вона є членом редакційних колегій фахових наукових видань, членом координаційної ради з науково-педагогічних досліджень АПН України.

Переконливим свідченням великої особистої ролі професора Г.П. Шевченко у формуванні науково-педагогічних кадрів в Україні є професійний шлях учнів-науковців Л.Л. Бутенко, Т.Т. Ротерс, Є.М. Хрикова та ін. Сьогодні вони гідно примножують професійні та наукові здобутки свого педагога-наставника. Вони працюють на перспективу – створюють власні наукові школи, в яких готують нову зміну кадрів, сприяють професійному зростанню молоді, виховують справжніх мислячих учених, створюють умови для творчої самореалізації науковців. Подальшої розробки потребують напрями наукових досліджень учнів і послідовників наукової школи Г.П. Шевченко.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г. Кремень]. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Інститут духовного розвитку людини. – Режим доступу: <http://www.snu.edu.ua/index.php?mode=307>
3. Климов А.О. Історія Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка в особах його професорів /Анатолій Олексійович Климов. – Луганськ: Альма-матер, 2001. – 168 с.
4. Науково-дослідна робота Луганського державного педагогічного університету у 2001 році. Результати. Форми організації. Проблеми розвитку. Інформаційні матеріали до засідання вченої ради 28 грудня 2001 р. – Луганськ, 2001. – 24 с.
5. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Режим доступу: <http://www.snu.edu.ua/index.php?mode=166>.
6. У Далівському університеті створена кафедра ЮНЕСКО. – Режим доступу: <http://osvita-ua.net/news/1719>.

О.М. Зарва,
викладач Національного
університету водного
господарства та
природокористування

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ ТА США: ВІДМІННОСТІ СИСТЕМ
РОБОТИ ВИКОНАНО НА КАФЕДРІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ВОДНОГО
ГОСПОДАРСТВА ТА ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ М. РІВНЕ**

Стаття присвячена огляду й аналізу сучасної американської та української вищої освіти та визначенню основних відмінностей цих систем.

Ключові слова: громадський університет, приватний університет, місцеві коледжі, початкові коледжі, технічні коледжі, загальноосвітні коледжі, асоційований ступінь, тест на виявлення академічної успішності.

Стаття посвячується обзору і аналізу сучасного американського і українського вищого образования и сравнению главных различий этих систем.

Ключевые слова: общественный университет, частный университет, местные колледжи, начальные колледжи, технические колледжи, общеобразовательные колледжи, ассоциированная степень, тест на определение академической успеваемости.

O. Zarva "Higher Education in the USA and Ukraine: the systems' differences".

The article is devoted to the analysis of the Ukrainian and American higher education and to the determination of their differences.

Key words: State University, Private University, Community colleges, Junior colleges, Technical colleges, Comprehensive colleges, Associate degree, SAT.

Як тільки Болонський процес в Україні перейшов у практичну площину, відразу виникла потреба в адаптації системи української освіти до його вимог і тому знайомство та вивчення конкурентоспроможних освітянських систем провідних держав стало актуальним. США є однією з таких країн, університети якої щороку потрапляють у рейтинг найпопулярніших та найкращих вищих навчальних закладів світу. У системі освіти України та США можна віднайти багато спільних рис, однак для глибшого вивчення питання доцільно зупинитись на відмінностях цих систем, оскільки існує думка, що сучасна американська освіта переживає кризу, однак рейтинг найпривабливіших вузів світу показує протилежне. Звідси

впливає мета написання статті – аналіз системи вищої освіти США та визначення основних відмінностей української та американської освіти для подальшого пошуку шляхів підвищення престижності і конкурентоздатності вітчизняної вищої школи.

Сучасними проблемами системи вищої освіти США цікавляться зарубіжні та українські науковці, наприклад, James W. Wagner, ректор Emory University в Атланті у статті "What is Large Private Research University" описує систему приватних та державних вищих навчальних закладів, аналізує їх відмінності і намагається відповісти на питання чому приватні університети є більш популярними серед сучасної американської молоді. О.М.Карпенко, М.Д. Бершадська та Ю.А. Вознесенська у статтях "Международные рейтинги университетов как показатель качества высшего образования" та "Международные рейтинги университетов: результаты и перспективы" аналізують кращі університети світу та шкалу їх престижності, яка, на їхню думку, відображає рівень та якість вищої освіти тієї чи іншої країни. У своїх статтях вони складають таблиці рейтингів університетів, які дозволяють оцінити якість вищої освіти і впливають на неї у світовому масштабі. Світлана Сененко у статті "Навіщо вчитися двічі? Специфіка другої вищої освіти в США" досліджує поняття безперервної освіти чи освіти протягом життя" та її важливість у сучасному американському суспільстві. Подібними проблемами цікавляться Р.А.Беланова, В.М.Жуковський, Р.Б.Вендровська, В.В.Веселова, В.С. Мітіна, Shirley Brice Heath, Nicole Tiggs, Charles Quigley, Sara Leven, Robert Gibbs.

Насамперед потрібно зауважити, що вищу освіту в США взагалі важко назвати системою, адже 3,5 тисячі університетів та коледжів нелегко об'єднати в одну систему зі спільними правилами, нормами та статутом. Основною відмінністю між вищими навчальними закладами України та США є те, що американський федеральний уряд не фінансує жодного вищого навчального закладу, і додавання до назви прикметника State означає, що цей заклад є навчальним закладом даного штату, а не державним в українському понятті, тобто кожен університет є автономною, «незалежною від влади клітинкою громадського суспільства» [3, с.7].

Всі заклади освіти в США поділяються на дворічні коледжі (Community colleges, Junior colleges), коледжі, що дають ступінь бакалавра, технічні навчальні заклади (Technical colleges), в яких

навчання продовжується від 6 місяців до 4 років, та університети. Перші пропонують два типи програм: повністю академічні програми, які готують студентів до переходу в чотирирічні навчальні заклади з подальшим отриманням ступеня бакалавра, або програми, що дають професійну освіту в різних галузях. Така коротка освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння та присвоєнням асоційованого ступеня (Associate degree) з правом виконання робіт на рівні техніків і вступу на третій курс коледжів з бакалаврськими програмами. Ще однією характерною рисою системи освіти США є те, що «коледж» та «університет» часто бувають синонімами. І коледж, і університет надають диплом бакалавра, однак університет – поняття більш широке. В США їх налічується близько 160 у порівнянні з 2 тисячами коледжів з чотирирічним строком навчання. В цілому коледж дає так звану переддипломну освіту (undergraduate level), а в університеті можна отримати освіту більш широкого рівня, оскільки зазвичай він також має програми післядипломних курсів. У цьому аспекті варто зазначити, що в університетах та коледжах навчання триває 4 роки і така підготовка вважається повноцінною вищою освітою, а диплом бакалавра отримує сформований фахівець, готовий до професійної діяльності, в той час, коли в Україні цей диплом означає базову освіту, яка вимагає подальшого навчання та спеціалізації.

Коледжі з чотирьохрічним терміном навчання часто є частиною університетів та поділяються на: коледжі вільних мистецтв, які є істотною особливістю системи вищої освіти США, оскільки там викладають виключно загальні дисципліни типу історії, хімії, економіки і присуджують диплом бакалавра з домінуючим академічним і мінімальним професійним наповненням; загальноосвітні (Comprehensive colleges), які присвоюють студентам дипломи як бакалавра, так і магістра та здебільшого готують вчителів, бізнесменів, програмістів, бухгалтерів і незалежні професійні школи з бакалаврським або магістерським рівнем дипломів, які намагаються залучати більш кваліфікований персонал з університетською підготовкою.

Самі ж університети складають найбільш престижну групу вищих навчальних закладів, до якої входять коледжі бакалаврського рівня та школи для навчання до ступеня магістра. Часто їх диференціюють на вузчі, відповідно до кількості наукових

досліджень, об'єму наукового фінансування, спектру факультетів, за кількістю викладачів та студентів. Серед американських університетів еталоном престижності служить так звана "Ліга плюща (Ivy League)", що являє собою асоціацію восьми найстаріших університетів Америки: Гарварда (Harvard), Принстона (Princeton), Єля (Yale), Брауна (Brown), Колумбії (Columbia), Корнела (Cornell), Дартмута (Dartmouth) і Пенсильванії (Pennsylvania). Університети Ліги плюща постійно знаходяться серед 15 найкращих навчальних закладів США за рейтингом журналу "U.S. News and World Report" [4, с.32]. Всі вони розташовані на північному сході Сполучених Штатів та були засновані ще в XVII–XIX століттях. Навряд чи ці університети змогли б проіснувати такий довгий час і зберегти свій елітарний статус, якби вони не пропонували якісні освітні послуги. Важливими складовими їх успіху є високий рівень підготовки професорсько-викладацького складу та об'єм наукових досліджень. Як зауважує О.М.Карпенко, більшість американських політичних діячів, Нобелівських лауреатів, всесвітньовідомих економістів, фінансистів, медиків, юристів вчилися в одному з університетів "Ліги плюща". Перше місце в світовому рейтингу вже багато років належить Гарварду. В його академічний склад входять 43 лауреати Нобелівської і 46 лауреатів Пулітцерівської премії. Сім президентів США також закінчили цей навчальний заклад [4, с.33].

Як і в Україні, так і в Сполучених Штатах існує чітке розмежування на приватні та державні вищі навчальні заклади, однак останні, на відміну від вітчизняних, фінансуються не державою, а штатом, в якому вони знаходяться. Студенти, що живуть у цьому штаті, зазвичай платять за навчання менше, ніж студенти з інших штатів чи з-за кордону. Як і громадські, так і приватні вузи залежать від трьох джерел доходів: плати за навчання, благодійництва, що виражається у спонсорській допомозі заможних людей, та державного фінансування. Благодійницькі фонди деяких університетів дуже великі, наприклад, в Гарвардському, Прінстонському та Єльському університетах вони перевищують мільярд доларів [9, с.28].

Приватні заклади є зазвичай досить дорогими, адже вони не отримують фінансової підтримки ні з бюджету штату, ні з федерального бюджету. І ті і інші можуть бути різного рівня. Від їхньої престижності залежить процедура відбору та прийому абітурієнтів і вартість навчання. Багато коледжів й університетів

засновано релігійними групами. Такі навчальні заклади віддають перевагу студентам, які є членами цієї спонсорської громади. Однак, майже всі ці школи доступні і студентам всіх віросповідань. Природно, що в таких навчальних закладах предмети, пов'язані з вивченням Біблії, є обов'язковими; це ж стосується і відвідування церковних служб.

Не менш важливою відмінною рисою американської освіти є те, що вона дає можливість молодій людині більш осмислено підійти до вибору професії, адже таке рішення студенти приймають лише до кінця другого року навчання, до цього вибираючи тільки університет та кілька базових предметів. В Україні ж це рішення нерідко приймається батьками з огляду на престижність чи можливість подальшого працевлаштування. Крім того відмінність полягає ще в тому, що американський студент має право вибирати другу спеціальність (minor), при чому вона часто зовсім не пов'язана з основною (major). Останнім часом популярним предметом на вибір є іноземна мова та спеціальність перекладача. Такі комбіновані програми складаються студентом за допомогою радника – student advisor, який допомагає об'єднати загальноосвітні предмети General Educational Requirements (GER), обов'язкові спеціальні дисципліни (Required Subjects), дисципліни на вибір із запропонованого факультетом списку – Restricted Electives та виборні дисципліни – Unrestricted Electives в одну індивідуальну програму. До цього ж можна додати будь-які курси, головне – набрати по кожній із груп дисциплін необхідну кількість кредитів за весь строк навчання.

Варто зазначити, що одні предмети обираються вільно, тоді як інші є обов'язковими, тісно пов'язаними з майбутньою спеціальністю. Такий вибір спричиняє відсутність академічних груп і різний рівень підготовки студентів. Ці фактори вимагають гнучкості у викладанні предмета та неабиякої майстерності під час підготовки курсу. Тому викладачі, працюючи над програмою, перш за все враховують індивідуальні особливості студентів групи. Це чітко можна простежити під час вступу американських абітурієнтів у навчальні заклади. "Американське суспільство побудоване на тому, що тут поважається не стільки твій розум, скільки твоя індивідуальність, в той час коли в Україні розумові здібності занадто абсолютизуються. Українські навчальні заклади хочуть залучити самих розумних, талановитих, яскравих та обдарованих студентів, не замислюючись на

тим, що може цей заклад запропонувати такій обдарованій дитині” [9, с.29].

На відміну від українських, американські вузи під час вступної кампанії надають перевагу здатним вчитися. Тож кожен університет крім результатів тестування подає набір вимог, які також враховуються при вступі. Це середній бал диплома про освіту, результат тесту на виявлення академічної успішності SAT (Scholastic Aptitude Test), рекомендації вчителів, участь у громадському житті, лідерські здібності. Кожен університет має свій список вимог, наприклад, в університеті штату Меріленд їх аж 26. У США існує чіткий розподіл на більш і менш престижні заклади навчання, перші з них дорожчі, але по їх закінченні випускник має переваги при працевлаштуванні та при подальшій розбудові власної кар'єри. Однак, щоб стати студентом одного з таких коледжів, мільйони випускників середніх шкіл щороку здають екзамен на визначення знань з математики та англійської мови. Нещодавно цей екзамен піддали критиці, проте багато університетів вважають його хорошим чинником справедливого відбору студентів, коли число претендентів на одне місце досягає 10-12 чоловік.

Часто абітурієнтів зобов'язують написати есе “Чому ти вступаєш саме до нашого університету?”, адже у США, як правило, молода людина вибирає не конкретний факультет, вона обирає певний університет. Таким чином університети зорієнтовані на добір дітей, які спроможні навчатися з найбільшою користю для себе і для навчального закладу. Тому, якщо в абітурієнта блискучі оцінки з профільного предмету, але непомітні досягнення у громадському житті попереднього освітнього закладу, то він навряд чи вступить у даний вуз, адже його оцінять насамперед як особистість не здатну внести в життя студентів свою індивідуальність, стати корисним студентському братству і суспільству загалом. На відміну від українських вузів, зацікавлених лише рівнем розумових здібностей учнів та їх схильністю до наукової діяльності, американські навчальні заклади дуже прискіпливо ставляться до виховної роботи зі студентами, адже для них важливо не стільки підготувати спеціаліста, скільки «виявити та розкрити його потенціал та індивідуальність для розвитку майбутніх професійних умінь» [9, с.29]. Такий чіткий та конструктивний підхід до добору студентів та їх навчальної діяльності зумовлює і престиж як певного навчального закладу, так і всієї

американської освіти загалом. На жаль, українська освіта втратила цей підхід до добору студентів, обмежившись лише кількістю балів випускних тестових завдань.

Отож базова відмінність у системах вищої освіти США та України полягає насамперед у її престижності серед населення та існуючої поваги до людини з дипломом. Відомий той факт, що книги, освіта та наука в США є у великій пошані, «кожен третій пасажир в метро читає, а реклама коледжів та університетів у вагонах – найпоширеніша. Американці свідомі тим, що життєвий успіх без освіти неможливий, тому в офісах компаній зазвичай крім табличок з іменами їхніх працівників є і дипломи BA (бакалавра), або MA (магістра)» [3, с.7].

Така повага до освіти пояснюється давніми політичними традиціями країни, адже люди в США завжди вважали, що освіта готує людину до свідомого політичного життя та раціонального функціонування демократичного уряду. Крім того вища освіта дає змогу збільшити і власні прибутки. У таких сферах як медицина, наука, розробка нових технологій диплом є необхідним кроком для успішного просування по службі. Якщо проаналізувати рівень зарплат у 1975 році, то розрив між середньою зарплатою робітників лише зі шкільним атестатом і тих, що здобули ступінь бакалавра, становив 19% для чоловіків і 37% для жінок, а вже в 2005 році – 63% для чоловіків і 70% для жінок. Хоча зарплата випускників вузів не надто сильно відрізняється від зарплати їхніх колег без освіти, однак з роками та напрацьованим стажем ця різниця стає разючою. На користь вищої освіти свідчить і статистика безробіття, адже громадян з вищою освітою в списку безробітних в тричі менше [5, с.3].

Престиж американської освіти гарантує і пошану до професії викладача. Звання доктора наук викликає велику повагу в суспільстві та матеріальну незалежність. Вони, на відміну від своїх українських колег, мають чимало вільного часу, адже середнє навантаження асистента професора складає 1-2 пари в тиждень при групі студентів від 1 до 10 чоловік. Професори зацікавлені у створенні власної наукової школи, тому зазвичай вони чітко нотують кількість бакалаврів, магістрів, докторів, яких виховали і, коли самі йдуть на пенсію, або досягають семидесятилітнього віку, в знак пошани їхні учні видають збірник наукових праць. Всі університети дбають про педагогічний престиж на науковий потенціал, тому корупція тут – річ

недопустима. Кожен професор намагається підняти престиж свого вузу, щоб той ввійшов до десятки найкращих закладів освіти США. Крім того фактично кожен науковець бере участь у системі розподілу дослідницьких грантів, яка на конкурсній основі розподіляється між державними та приватними інститутами терміном на 2-3 роки. Натомість система дослідницьких грантів в Україні надзвичайно мало розвинена та далеко непрозора. Тому, на думку журналіста І. Чорновола, це є основною причиною незадовільного розвитку української науки, адже її розвивають насамперед працівники спеціалізованих науково-дослідних інститутів, ліквідованих в США ще у 60-70 роки [6, с.2].

Ще однією особливістю вищої освіти в Америці є її безперервність. Потреба у набутті нових знань, особистісне кар'єрне зростання з необхідною кваліфікацією зумовлюють дорослих людей продовжувати навчання. Крім того, велика кількість іммігрантів, які є значною частиною американського населення, також змушені здобувати освіту у новій країні.

Навчання в США, як і в Україні, не можна назвати дешевим. Однак, на відміну від України, де ще зберігається можливість вступити до державного закладу на безкоштовну форму навчання, американські студенти змушені платити. Питання полягає лише у кількості коштів, що варіюється залежно від рейтингу університету. В Гарварді – це 50-60 тисяч доларів на рік, у провідних університетах – 40-50 тисяч. У Мерілендському університеті – це 38 тисяч, проте, якщо студент є мешканцем і платником податків цього штату, то навчання коштуватиме 5 тисяч на рік. Проте завдяки американській політиці кредитування майже кожен громадянин має можливість здобути вищу освіту [9, с.30].

На даний час багато говориться про кризу сучасної системи американської вищої освіти, пов'язану насамперед з незадовільними навчальними планами вузів, які стали «надмірно спеціалізованими» і не дають студентам або ж загально розвиваючих дисциплін, які сприяють розширенню наукового та культурного кругозору молоді, або ж навпаки скеровані на вивчення лише загальних дисциплін, обминаючи точні науки. Ці явища в основному пов'язані з тим, що кожен вищий навчальний заклад має свою програму підготовки студентів, свій набір обов'язкових дисциплін та факультативних предметів. Іншою причиною так званої «кризи вищої освіти» є критика

навчальних програм як «сво центричних», які нехтують культурами Африки чи Латинської Америки. Подібні звинувачення призвели до введення у навчальні плани нових дисциплін, на кшталт африканської літератури чи ролі жінки в суспільстві. Однак деякі критики вважають таку тенденцію згубною для всієї системи традиційної освіти США.

Українська система освіти теж переживає проблеми, хоча здебільшого іншого характеру, більше пов'язані із загальним спадом престижності вищої освіти, низькому професіоналізмі викладання в приватних та державних вузах, з непрозорими, корумпованими технологіями добору абітурієнтів та їх оцінюванням протягом навчання, з недостатньою й застарілою матеріальною базою та з незадовільним технічним оснащенням університетів. Проте, вивчаючи досвід та проблеми американської вищої школи, українська освіта матиме змогу вирішити свої завдання та внести зміни до власної системи для її загального покращення та зміцнення конкурентоздатності на ринку праці у світовому масштабі.

Список використаних джерел

1. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна - США): [монографія] / Римма Анатоліївна Беланова. — К.: Центр практичної філософії — 2001. — 216с.
2. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в Американській школі (1830-1990): дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Василь Миколайович Жуковський. — К., 2004. — 536 с.
3. Гавриленко Т. Вища освіта в США зблизка [електронний ресурс] / Тетяна Гавриленко // Київський політехнік. — 2006. — № 23. — С.7. — Режим доступу: <http://www.ntu-kpi.kiev.ua/newspaper/623.php>.
4. Карпенко О.М. Международные рейтинги университетов как показатель качества высшего образования [електронний ресурс] / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская // Инновации в образовании. — 2007. — №6 — С.29-42. — Режим доступу к журн.: http://www.muh.ru/Docs/niipo/13_2007.htm
5. Сененко С. Навіщо вчитися двічі? Специфіка другої вищої освіти в США / Світлана Сененко // Дзеркало тижня. — 2008. — № 4 (683). — С. 1-3.
6. Чорновол І. Американські нотатки. Освіта [електронний ресурс] / Ігор Чорновол // Суботня пошта. — 2008. — № 684. — С. 2. — Режим доступу: <http://www.lvivpost.net/content/view/899/320/>

7. Bok Derek Universities and the Future of America / Derek Bok . — Durham: Duke University Press, 1990. — 143 p.
8. Owens James R. The importance of student organizations / James R. Owens // Journal of industrial technology. — 2003. — V.19, № 4. — P.2-6.
9. Wagner James W. What is Large, Private Research University / James W. Wagner // Journal USA. — November 2005. — P.27-34.

М.М.Крижанівський
викладач,
Криворізький ДПУ

**ПРОБЛЕМА ПЛАСТИЧНОЇ АНАТОМІЇ В КОМПЛЕКСНОМУ
ВИВЧЕННІ ФОРМОТВОЧОГО ПРОЦЕСУ
СТУДЕНТАМИ-ТРУДОВИКАМИ НА ЗАНЯТТЯХ
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

В статті розглядається проблема застосування пластичної анатомії в комплексному вивченні формотворчого процесу студентами-трудоуниками на заняттях декоративно-прикладного мистецтва. Показано, що формування образотворчих навичок та вмінь суттєво залежить від знання студентами пластичної анатомії.

Ключові слова: комплексне формотворення, декоративно-прикладне мистецтво, пластична анатомія.

В статье рассматривается проблема применения пластической анатомии в комплексном изучении формообразовательного процесса студентами-трудоуниками на занятиях декоративно-прикладного искусства. Показано, что формирование изобразительных навыков и умений значительно зависит от знаний студентами пластической анатомии.

Ключевые слова: комплексное формообразование, декоративно-прикладное искусство, пластическая анатомия.

In the article rasmatrivaetsya problem of application of plastic anatomy in a complex study to the formoobrazovatel'nogo process of studentami-trudovikami on employments of fine art. It is rotined that forming of graphic skills and abilities considerably depends on knowledges the students of plastic anatomy.

Keywords: complex formoobrazovanie, dekorativno-prikladnoe art, plastic anatomy.

Мета даної статті полягає у розкритті проблем пов'язаних із формуванням знань та вмінь із пластичної анатомії під час створення елементів декоративно-прикладного мистецтва в процесі комплексного формотворення.

7. Bok Derek Universities and the Future of America / Derek Bok . — Durham: Duke University Press, 1990. — 143 p.
8. Owens James R. The importance of student organizations / James R. Owens // Journal of industrial technology. — 2003. — V.19, № 4. — P.2-6.
9. Wagner James W. What is Large, Private Research University / James W. Wagner // Journal USA. — November 2005. — P.27-34.

М.М.Крижанівський
викладач,
Криворізький ДПУ

**ПРОБЛЕМА ПЛАСТИЧНОЇ АНАТОМІЇ В КОМПЛЕКСНОМУ
ВИВЧЕННІ ФОРМОТВОЧОГО ПРОЦЕСУ
СТУДЕНТАМИ-ТРУДОВИКАМИ НА ЗАНЯТТЯХ
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

В статті розглядається проблема застосування пластичної анатомії в комплексному вивченні формотворчого процесу студентами-трудоуниками на заняттях декоративно-прикладного мистецтва. Показано, що формування образотворчих навичок та вмінь суттєво залежить від знання студентами пластичної анатомії.

Ключові слова: комплексне формотворення, декоративно-прикладне мистецтво, пластична анатомія.

В статье рассматривается проблема применения пластической анатомии в комплексном изучении формообразовательного процесса студентами-трудоуниками на занятиях декоративно-прикладного искусства. Показано, что формирование изобразительных навыков и умений значительно зависит от знаний студентами пластической анатомии.

Ключевые слова: комплексное формообразование, декоративно-прикладное искусство, пластическая анатомия.

In the article rasmatrivaetsya problem of application of plastic anatomy in a complex study to the formoobrazovatel'nogo process of studentami-trudovikami on employments of fine art. It is rotined that forming of graphic skills and abilities considerably depends on knowledges the students of plastic anatomy.

Keywords: complex formoobrazovanie, dekorativno-prikladnoe art, plastic anatomy.

Мета даної статті полягає у розкритті проблем пов'язаних із формуванням знань та вмінь із пластичної анатомії під час створення елементів декоративно-прикладного мистецтва в процесі комплексного формотворення.

Після здобуття Україною незалежності відбувається реформування вищої школи на принципах демократизації.

Розбудова національної школи і поступове впровадження критично-креативної форми навчання вимагає у навчально-виховному процесі певної зміни ролі й функції вчителя, зростання його самостійності на етапі конструктивної розбудови й організації технології освіти веде відповідно до підвищення відповідальності за результати своєї роботи. Сучасні компетенції, методи та технології дозволяють йому перебудовувати навчально-виховний процес відповідно до нових вимог та вимагають від вчителя підвищення професійної майстерності, дозброєння новими знаннями. Основними чинниками досягнення цього складного завдання є підвищення теоретичного, практичного, методичного рівня вчителя яке добувається, як правило, шляхом самоосвіти.

У сучасній освіті існує невідповідність між стратегічною метою освіти-всесторонній розвиток особистості дитини і реальною діяльністю навчальних закладів. Активний пошук інструментів формування ефективного навчального процесу для масового навчання, які гарантовано забезпечили б успіх вчителям є актуальною потребою часу. Розв'язати ці проблеми покликані сучасні освітні технології, дидактичні засоби, діяльнісний підхід у навчанні з гарантованим результатом.

Оскільки трудове навчання є головною основою у трудовому та естетичному вихованні і якому відводиться головна роль критично-креативного розвитку особистості має ряд проблем, пов'язаних із вивченням та застосуванням пластичної анатомії в процесі створення образів декоративно-прикладного мистецтва. Чи знають і вміють наші студенти застосовувати на ділі знання пластичної анатомії і якщо не вміють, то чия тут провина? Ось ці питання, які повинні цікавити в наші дні педагогів-трудовиків.

Ми вважаємо, що причиною недосконалого виготовлення образних форм декоративно-прикладного мистецтва на заняттях по трудовому навчанні є не відповідність методики навчання принципам формотворчого процесу, який включає в себе вивчення пластичної анатомії людини та чотириногих тварин і птиць.

Відчувати, знати, вміти – повне мистецтво художника. Зображуючи людину, тварину, художник повинен знати його будову, його анатомію. Долоня руки складається із кісток, сухожилля, м'язів,

закрита шкірою. Щоб виконати її так як потрібно необхідно вивчити кістки, побудувати у відповідності.

Дуже важливе значення в процесі роботи над побудовою форми чотириногих тварин та птиць має знання анатомії не менше ніж знання пластичної анатомії людини. Людина більш багатообразніша в своїх руках ніж тварина, але її можна намалювати в будь-якій позі тому, що вона може позувати, а тварин позувати заставити не можна. Тому покладатися тільки на око, або перемальовувати не можна. Щоб вловити в процесі формотворення потрібний рух, потрібну позу, потрібний ракурс необхідно знати пластичну анатомію тварин та птиць.

При порівнянні, анатомія людини дуже схожа із анатомією чотириногих тварин і птиць. Назва більшості кісток і м'язів у людей і тварин однакова. Це дає можливість застосовувати ті ж самі методи побудови фігури тварини, які застосовуються під час зображення людей. «Але так як тварини вивчаються менш детально ніж людина, то для звичайної роботи художнику достатньо мати основні поняття про їх анатомічну структуру, тобто про скелет і розташування та дію головних м'язових масивів» [3, с. 166].

«Анатомія, як вказує сама етимологія слова – наука, вивчаюча будову складових частин тіла (м'язів, кісток, сухожилля, зв'язок, нутрошів і т.д.), частин які ми від'єднуємо один від одного, розтином для того, щоб дослідити їх форму, відношення і зв'язки...» [1, с. 19]. Таким чином виникає висновок, що необхідно вивчити те, що утворює форми живого організму (людини, тварини), і те від чого залежать закономірності його руху і статички. Вивчити не тільки зовні, візуально, але із середини вивчити скелет, з'єднання кісток між собою, м'язову структуру, закони кісткового та м'язового зв'язку – тобто вивчити пластичну анатомію.

В ході історичного розвитку людство все більше і більше знаходить в тваринному світі не тільки захисника свого благополуччя але і відданого друга. Релігія та культові обряди зробили свій відбиток на художню творчість: з'явилися символічні зв'язки втілення єдності людини і тварини у вигляді сфінкса, крилатого бика, кентавра і т.д. «...Тварини стають не тільки джерелом матеріального існування людини, але і засобом його духовного розвитку, втіленням краси і досконалості. Образ тварини займає значне місце в образотворчому

мистецтві. З'явився окремий жанр, який отримав назву анімалістичний.

Ціла плеяда художників-анімалістів оспівує дивовижний світ живої природи. Тварини у витворах В.А.Ватагіна олюднені, вони наділені визначеними людськими якостями, рисами характеру і почуттями, властивими людині...Є.Рачев широко використовує цей прийом під час створення казкових або сатиричних образів» [2, с.157].

Тільки через уважне вивчення життя тварин, зовнішнього їх вигляду, поведінки, характеру і будови тіла можливе правдиве створення анімалістичного образу. При такій величезній різноманітності форм чотириногих тварин та птахів багатьом із них притаманні спільні принципи будови тіла і механіки руху. Це дає можливість під час вивчення пластичної анатомії вибрати порівняно невелику кількість характерних представників тваринного світу.

Хребетні тварини, які відносяться до одного виду, однієї сім'ї чи роду в будові скелету, його головних кісток, мають аналогічні признаки. Достатньо вивчити будову скелету хоча б одного – двох представників, щоб отримати початкові знання, необхідні для професійно грамотного процесу створення образу тварин.

Кісткова основа всього тіла, рельєф м'язів, характер зовнішнього покриву, пропорційне відношення частин тіла – ось ці важелі пластичної анатомії від якої залежить зовнішній вигляд тої чи іншої тварини, пластика його тіла, механіка руху. «Щоб успішно зображувати тварин, потрібно хоча б в загальних рисах знати особливості їх анатомічної будови» [4, с. 208].

Ми вважаємо, що для успішного виконання завдань по створенню анімалістичних образів в декоративно-прикладному мистецтві на заняттях трудового виховання необхідно ввести в навчальну програму вивчення пластичної анатомії людини, чотириногих тварин та птахів хоча би в загальних рисах.

Форми тварин та птахів дуже складні і щоб ґрунтовно вивчити пластичну анатомію декількох тварин чи птахів одночасно – дуже важко. Тому «...допомогу може зробити знання пластичної анатомії людини: воно до деякої ступені буде служити основою, так як будова скелету і м'язовий покрив тварин і людини не мають принципових відмінностей.

Різниця будови полягає головним чином в пропорціях кісток, в більшому чи меншому розвитку окремих ділянок м'язового покриву.

Головні частини скелету: хребетний стовп, грудна клітина, кістки передніх та задніх кінцівок (у людини відповідно верхніх та нижніх кінцівок), череп, кістки тазу, лопатки наявні у тих і у других...

...У тварин всі основні кістки скелету ті що й у людини, але відносна величина їх відмінна. Порівнюючи передні кінцівки ряду тварин між собою, легко встановити, що у коня плечева кістка відносно коротка, а кістки передпліччя і кісті навпаки, видовжені, тому ліктьовий суглоб піднятий високо. У мавпи він значно нижче. Та ж відносність стосується і до задніх кінцівок. Принцип їх будови однаковий, а відносна довжина відмінна, від цього коліно і особливо п'ятки у коней підняті високо, у собаки і мавпи вони значно коротші.

На відміну від людини, більшість тварин під час руху спирається на фаланги пальців, а копитні – тільки на нігті (копита).

Звичайно, при поглибленому вивченні тварин виникає необхідність більш ретельніше познайомитися з анатомічною будовою хоча б двох-трьох видів тварин та птахів, Тоді буде значно легше орієнтуватися в анатомічній будові більшості інших тварин» [5, с.201-203].

Таким чином, вивчення пластичної анатомії людини чотириногих тварин та птахів у скороченому, узагальненому до великих мас вигляді в процесі створення анімалістичних образів декоративно-прикладного мистецтва є найважливішою парадигмою методики викладання трудового та естетичного виховання. Вивчення та застосування майбутніми учителями трудового та естетичного виховання пластичної анатомії у формотворчому процесі допоможе їм сформувати знання та вміння правильно, професійно виконувати в матеріалі образи декоративно-прикладного мистецтва.

Актуальність даної проблеми в рамках сучасної системи освіти передбачає розробку методики вивчення пластичної анатомії людини, чотириногих тварин та птахів на заняттях трудового та естетичного виховання.

Список використаних джерел

1. Дюраль М. Анатомия для художников / М. Дюраль. – М.: Издательство В.Шевчук, 2001. – 360с.
2. Костерин Н.П. Учебное рисование / Н.П. Костерин. – М.: Просвещение, 1984. – 240с.
3. Рабинович З. Пластическая анатомия человека четвероногих животных и птиц.

4. Рисунок. Учеб. Пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. Под ред. А.М.Серова. М., Просвещение, 1975. – 271 с.
5. Хитров А.Е. Рисунок. М., Издательство «Легкая Индустрия», 1964. – 240с.

*Н.Б.Гонтаровська,
канд. пед. наук,
навчально-виховний
комплекс № 28,
м. Дніпропетровськ*

КОМПЛЕКСНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ІНТЕГРОВАНОГО МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У СТВОРЕННІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкривається досвід проведення моніторингових обстежень розвитку особистості дитини в умовах сучасного навчального закладу.

Автор статті доводить, що завдяки діагностуванню забезпечується особлива увага до особистісного розвиваючого потенціалу освітнього середовища, ефективно вирішуються питання впровадження індивідуалізованого навчання і виховання учнів.

В статті розкривається опыт проведення моніторингових досліджень розвитку личности ребенка в условиях современного учебного заведения.

Автор статьи убеждает, что благодаря диагностированию обеспечивается особенное внимание к личностному развивающему потенциалу образовательной среды, эффективно решаются вопросы внедрения индивидуализированного обучения и воспитания учеников.

The complex diagnosticating of personality's development in a context of computer intergrated medical, psychological and pedagogical approach in a creation of the educational environment.

The experience of conducting of the monitoring researches of child's personality development in condition of modern educational establishment has been investigated in this article.

The author proves that special attention to the personal and developing potensial of the educational environment has been provided thanks diagnosticating. The guestion of introduction of pupils' individuatized education and training has been solved effectively.

У контексті розгортання особистісно орієнтованої парадигми розвитку педагогічної теорії та практики пріоритетним завданням і

4. Рисунок. Учеб. Пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. Под ред. А.М.Серова. М., Просвещение, 1975. – 271 с.
5. Хитров А.Е. Рисунок. М., Издательство «Легкая Индустрия», 1964. – 240с.

*Н.Б.Гонтаровська,
канд. пед. наук,
навчально-виховний
комплекс № 28,
м. Дніпропетровськ*

КОМПЛЕКСНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ІНТЕГРОВАНОГО МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У СТВОРЕННІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкривається досвід проведення моніторингових обстежень розвитку особистості дитини в умовах сучасного навчального закладу.

Автор статті доводить, що завдяки діагностуванню забезпечується особлива увага до особистісного розвиваючого потенціалу освітнього середовища, ефективно вирішуються питання впровадження індивідуалізованого навчання і виховання учнів.

В статті розкривається опыт проведення моніторингових досліджень розвитку личности ребенка в условиях современного учебного заведения.

Автор статьи убеждает, что благодаря диагностированию обеспечивается особенное внимание к личностному развивающему потенциалу образовательной среды, эффективно решаются вопросы внедрения индивидуализированного обучения и воспитания учеников.

The complex diagnosticating of personality's development in a context of computer intergrated medical, psychological and pedagogical approach in a creation of the educational environment.

The experience of conducting of the monitoring researches of child's personality development in condition of modern educational establishment has been investigated in this article.

The author proves that special attention to the personal and developing potensial of the educational environment has been provided thanks diagnosticating. The guestion of introduction of pupils' individuatized education and training has been solved effectively.

У контексті розгортання особистісно орієнтованої парадигми розвитку педагогічної теорії та практики пріоритетним завданням і

кінцевою метою школи як соціального інституту стає цілісний розвиток особистості. Відомо, що основними системоутворювальними сферами цілісного розвитку особистості є її фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток, які, за визначенням О. В. Киричука, перебувають у діалектичній єдності і взаємозумовленості, тобто прогресивний/регресивний розвиток одного з них створює сприятливі/несприятливі умови для розвитку інших [1].

Отже, дитина як складна біосоціальна система, потребує від дорослих визначення програми її особистісного розвитку, яку реалізує в своїй практиці задане експериментальне освітнє середовище (навчально-виховний комплекс № 28 м. Дніпропетровська) за інтегрованими показниками особистісного зростання. Вони визначають зміст комплексного медико-психолого-педагогічного моніторингу рівнів розвитку вихованців.

Спираючись на положення про єдність основних системоутворювальних сфер цілісного розвитку особистості (фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку), ми представляємо технологію комплексного медико-психолого-педагогічного дослідження – моніторингу розвитку особистості, що був апробований в ході нашого експерименту і підтвердив свою функціональну відповідність поставленим завданням і цілям. Структурно-функціональна характеристика запропонованого нами моніторингу включає функції організованої і спостережаної нами педагогічної діяльності та принципи, за якими вона здійснюється. Виходячи з існуючої типології моніторингових: дидактичних, виховуючих, освітніх, управлінських [2], – визначимо додатковий тип, який назвемо розвиваючий, оскільки головною метою нашого дослідження ми визначили цілісний розвиток особистості в умовах запропонованого педагогічно організованого середовища для дитини.

Для практичного впровадження означеного моніторингу необхідно було провести комплекс організаційно-педагогічних заходів з учасниками навчально-виховного процесу інноваційного середовища: педагогами, психологами, медичними й соціальними працівниками, батьками та учнями.

Визнаючи той факт, що інноваційні перетворення, які проводяться педагогами шкіл, нерідко впроваджуються без урахування думки безпосередніх учасників освітнього процесу, – батьків і самих вихованців, – нам видавалося надзвичайно важливим залучення

батьків і учнів до створення бази даних експертів, їх особливої участі в проведенні моніторингу та оформленні результатів оцінювання особистісного зростання вихованців. Ще більш актуальним у цьому зв'язку став набутий ними досвід щодо професійного спілкування з вчителями, психологами, соціальним педагогом, медичними працівниками в межах психолого-педагогічних консиліумів, науково-практичних семінарів, індивідуальних консультацій.

Такий об'єднаний підхід у процесах вивчення доцільності та ефективності запровадження нових педагогічних ідей мав позитивні результати.

По-перше, всі задіяні в експерименті усвідомили свою виняткову значущість у проведенні медико-психолого-педагогічного дослідження, що суттєво вплинуло на внутрішній світ учасників навчально-виховного процесу: забезпечило нове розуміння педагогічної діяльності, перебудову структури та змісту ціннісних орієнтацій у системі відносин „дорослі – діти”, за якими сформувалося загальноприйнятне у цьому освітньому середовищі ствердження, що кожна дитина талановита, унікальна і володіє можливостями до самостійного позитивного зростання. Головне завдання у цій системній взаємодії дорослого і дитини – це допомога дитині у самореалізації, визначення статусу дорослого, вчителя для учня як значущої істоти, джерела смислів і цінностей.

По-друге: реалізовано завдання об'єднання різних спеціалістів – вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів, медичних працівників, – із сім'єю вихованця, самою дитиною, навколо головної ідеї цілісного розвитку особистості. Особливе місце в цьому об'єднуючому процесі належить класному керівникові, який, спираючись на дані психолого-педагогічних і медичних обстежень, використовує в своїй роботі рекомендації спеціалістів, за їх допомогою обробляє ці дані, аналізує й оцінює їх, коректує й прогнозує розвиток особистості школяра, моделює необхідні педагогічні ситуації з метою вдосконалення педагогічного процесу на благо дитини.

Таким чином, моніторингові дослідження виконують три взаємопов'язані функції, які забезпечують зворотний зв'язок у створеному освітньому середовищі:

- контрольна-коригуюча функція забезпечує отримання даних і коригування розвитку особистості в контексті органічної єдності процесів виховання та навчання на рівні сім'ї і школи;

- прогностична функція здійснює передбачення, прогнозування змін у розвитку учнів у майбутньому;
- виховуюча функція полягає у використанні результатів діагностування медичних обстежень учнів як фактору виховуючого впливу на них у педагогічно керованій діяльності.

На початковому етапі розробки методики комплексного психолого-педагогічного вивчення школярів, нами визначена ціль моніторингу, якою є безперервне науково-обґрунтоване, систематичне і послідовне простеження за процесами розвитку особистості дитини. Відповідно до цього, завданнями моніторингу стали наступні:

1. Накопичення різноманітних даних щодо змін в розвитку дитини, збирання фактичного матеріалу про адаптацію та функціонування учасників навчально-виховного процесу й розробка на цій основі планування і перевірки ефективності всієї інноваційної педагогічної діяльності.
2. Своєчасне реагування на виявлені недоліки в цьому процесі і, з метою їх виправлення, запровадження коригуючих заходів.
3. Профілактика фізичних, інтелектуальних, емоціональних перевантажень учнів, попередження ймовірного невірноваженого психічного стану дитини.
4. Своєчасне виявлення особистісних досягнень учня з метою подальшого створення найбільш ефективних умов розвитку й реалізації його індивідуальності.

Головною реалізованою умовою виконання означених завдань у ході експериментальної діяльності була наявність висококваліфікованої психологічної служби, яку більше десяти років очолює старший викладач Дніпропетровського національного університету О. М. Хамініч. Підбір кадрів освічених психологів сприяв забезпеченню ретельного та всебічного вивчення колективних і особистісних можливостей учня та педагога, їх міжособистісних і колективних взаємовідносин.

Програма комплексного соціально-психологічного дослідження розвитку особистості школяра передбачає відстеження процесів розвитку пізнавальної, діяльнісної, особистісної сфер, поведінкової і соціальної компетентності учнів на всіх етапах шкільного віку в найбільш значущих соціально-педагогічних ситуаціях [3].

Моніторинг розглядається нами як надійний і ефективний засіб і підстава перевірки ефективності запроваджених педагогічних інновацій; відстеження різноманітних внутрішніх процесів (розвиток дітей, класних колективів, педагогів, всього шкільного колективу, поточних соціальних ситуацій); розробки і апробації реальних індивідуалізованих психолого-педагогічних програм розвитку учнів; створення субмоделей медико-психолого-педагогічного супроводження обдарованих дітей, дітей "групи ризику" та дітей, що мають нормативні відхилення у розвитку (або ненормативний розвиток); організації і надання термінової медико-психолого-педагогічної допомоги учням; розробки різноманітних типологій (психічного здоров'я, ситуативної тривожності та т.і.); організації педагогічних досліджень; прогнозування подальшої педагогічної діяльності тощо.

Під час проведення педагогічного експерименту окремими об'єктами моніторингових досліджень обирались різноманітні соціально-педагогічні і психологічні процеси і явища (відповідно до актуальних педагогічних завдань і проблем). Так, нами досліджувались стан фізичного здоров'я учнів НВК; емоційний стан дітей; розвиток креативності школярів засобами поліхудожньої діяльності; становлення рефлексивних здібностей учнів в процесі формування навичок самооцінювання; запобігання негативних наслідків виникнення ситуативної тривожності у школярів в контексті збереження психологічного здоров'я; формування уявлень про психологічну безпеку та формування відповідних навичок поведінки; реальна успішність учнів у різних видах діяльності в інноваційному освітньому середовищі; моральна вихованість учнів тощо.

У виборі і обґрунтуванні моніторингових критеріїв оцінювання ефективності педагогічної діяльності ми спирались на наукові уявлення про такі особистісні виміри:

- багатомірність, нелінійність і заперечливість процесу розвитку особистості;
- психологічний і соціальний зміст вікових етапів розвитку;
- значущість сензитивних періодів;
- значущість окремих процесів щодо формування навчальної діяльності і інших компетентностей.

Відносно психологічного змісту, ці виміри представлені в поняттях структури особистості, системи взаємин, системи цінностей і

мотивації, цілепокладання. Таким чином, зміст і психологічний сенс обраної системи критеріїв визначаються динамікою структури особистості як сукупності сталих, існуючих на різних взаємопов'язаних рівнях і впродовж довгого часу характеристик, що визначають діяльність і поведінку людини в різних життєвих ситуаціях. Ми вважаємо, що в цьому рядку стоїть і проблема становлення індивідуальності, зокрема проблема співвідношення індивідуальності і соціуму, відтвореного в освітньому середовищі.

Відповідно до сфер цілісного розвитку особистості моніторинг складається з декількох частин, узгоджених із сферами фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку особистості. У першій частині фіксується вплив освітнього середовища на основні напрямки психосоціального та психофізіологічного розвитку учнів, друга частина відтворює спостереження за фізичним розвитком дитини, у третій частині контролюється загальний стан здоров'я школярів.

До кожної частини моніторингового обстеження нами запропонований склад показників спостереження особистісного розвитку учня на регулярній і нерегулярній основі.

Так, психосоціальний і психофізіологічний розвиток школярів ми спостерігали за такими напрямками:

- психофізіологічний розвиток та психічні стани;
- розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери;
- формування навчальної діяльності, становлення учня як суб'єкта навчання;
- становлення особистісної сфери;
- соціальний розвиток школяра;
- становлення моральної самосвідомості.

Психолого-педагогічною службою розроблений інструментарій комплексного соціально-психологічного дослідження особистості школяра, який використовувався на психофізіологічному, психологічному, соціальному рівнях вивчення ефективності впливу освітнього середовища на розвиток особистості учнів за наступними критеріями представленої схеми (Рис. 1).

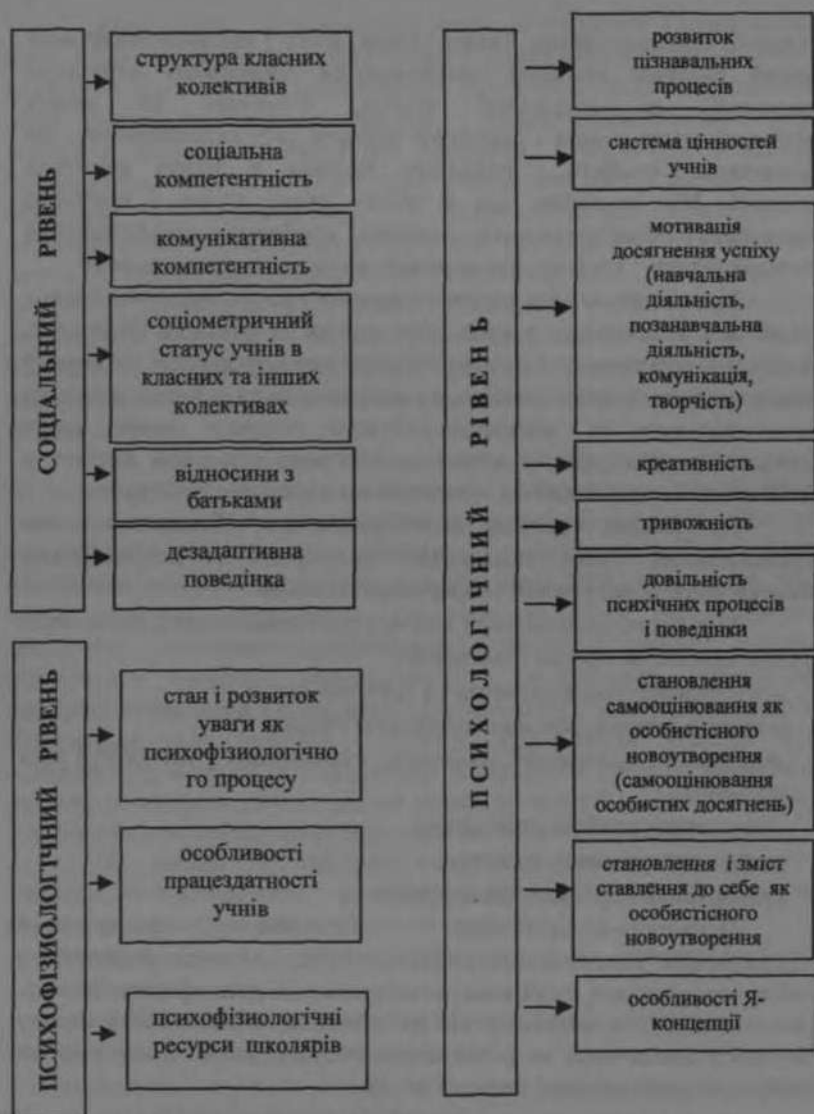


Рис. 1. Критерії вивчення ефективності впливу освітнього середовища на розвиток особистості учня

Особливістю розробленого нами моніторингу є структурний підхід до вивчення головних процесів розвитку дітей: розуміння змісту цих процесів не через інтерпретації якості розвитку окремої дитини порівнювати цю дитину не з іншими дітьми, а з самою собою, тобто особистісне зростання кожної дитини може з більшою впевненістю розумітися як саморозвиток. Наприклад, вивчаються наступні процеси:

- становлення уважності в таких її характеристиках як стійкість, продуктивність та переключення уваги;
- становлення головних мисленевих операцій, мисленевих функцій (наприклад, символічної), типів мислення (наприклад, образного) і різноманітних «уяв» (предматематичних, математичних, фізичних, лінгвістичних, історичних тощо);
- становлення головних мовних структур;
- формування системи самооцінювання;
- індивідуальні особливості і будова навчальної діяльності;
- набуття рефлексивних здібностей;
- становлення мотиваційної сфери особистості;
- індивідуальні особливості процесів саморегуляції;
- сформованість окремих інтелектуальних операцій;
- індивідуальна структура розвитку мислення школяра;
- прогнозування особистісного зростання дитини як завдання саморозвитку.

Відповідно до обраних критеріїв психологічною службою були опрацьовані діагностичні комплекси щодо кожного вікового періоду та розроблені алгоритми їх використання.

При виборі діагностичних методик перевага надавалась тим, які найбільше відповідали наступним вимогам:

- надійність і валідність методу;
- час, потрібний на обробку індивідуальних даних і проведення порівняльного аналізу по класам, паралелям, інноваційним програмам та навчальним рокам; можливість отримання максимального обсягу інформації про учня;
- можливість простеження динаміки розвитку учнів;
- можливість прогнозування перспектив розвитку учня і вибору для нього індивідуалізованої програми;

- можливість групової роботи; єдиним винятком є діагностичний комплекс щодо визначення готовності до шкільного навчання (діти 5-6 років);
- можливість комп'ютерної підтримки.

Для обробки здобутих даних використовуються методи кореляційного, факторного та таксономічного аналізу, які дозволяють відокремлювати та відстежувати значущі тенденції, що відтворюють процеси співвідношення дитини і освітнього середовища.

Здобуті протягом багаторічного психолого-педагогічного моніторингу дані виступають як аналітичні матеріали, на підставі яких відтворюється картина ефективності педагогічної діяльності щодо окремого учня, класу, паралелі та впливу педагогічних технологій на окремі психолого-соціолого-педагогічні феномени в їх віковому розгортанні (наприклад, формування здорового образу життя, збереження психічного здоров'я, стан процесів соціалізації учнів, становлення мотиваційної сфери особистості, здатність до самореалізації тощо).

Узагальнення і аналіз даних відбувається за необхідністю вирішення певного педагогічного питання (наприклад, організація профільного навчання), при підведенні підсумків роботи (кінець навчального року) тощо.

Дослідники та практики сходяться на тому, що серед головних труднощів організації моніторингових досліджень розвитку дитини в сучасній школі є проблема відсутності повноцінної й суб'єктивної інформації про стан фізичного і психічного здоров'я дитини, про динаміку її фізичного розвитку.

Практика оцінки особистісного розвитку дитини, що поширена в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях [2, 4, 5, 6], не враховує фізичний розвиток і загальний стан здоров'я дитини. Таку діагностику не можна характеризувати як комплексну оцінку цілісного розвитку особистості, бо вона виявляє тільки один аспект – соціально-психологічний розвиток учнів.

Таким чином, за своєю суттю ця оцінка відображає лише вплив на основні лінії психосоціального та психофізіологічного розвитку школярів і не включає спостереження щодо її фізичного розвитку і стану здоров'я, які необхідно досліджувати паралельно з процесами психосоціального розвитку кожної особистості. В якості показників до загального особистісного розвитку школяра ми

запропонували також показники щодо дослідження загального стану здоров'я і показники його фізичного розвитку.

Сучасна наука під фізичним розвитком розуміє ті якісні зміни, що відбуваються у зміцненні та удосконаленні фізичних сил людини, а також її здоров'я під впливом середовища і спеціально організованого виховання.

Головною функцією фізичного розвитку є створення передумов для психічного, соціального і духовного розвитку особистості школяра, тобто фізичний розвиток дитини, її здоров'я становить своєрідну основу, базу для прояву розумових, соціальних і духовних можливостей дитини, сприяє активізації її життєдіяльності.

В умовах проведення діагностування актуального рівня фізичного розвитку головним показником зазвичай обирають динаміку зростання фізичної підготовленості учня, яку визначає комплекс фізичних якостей. Для вимірювання кондиційних фізичних здібностей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості і спритності), визначення функціонального стану та рівня фізичного розвитку ми скористались широковживаною методикою О.Д.Дубогай. З урахуванням отриманої інформації про зміни функціональних показників, фізичного розвитку та фізичної підготовленості вчителі, батьки, медичні працівники розробляють індивідуальні корекційні програми відповідно до фізіологічних можливостей школярів.

Діагностування рівня фізичної підготовленості учнів проводилося у відповідності з нормативними вимогами «Державних тестів і нормативів фізичної підготовленості населення України» (Постанова Кабінету Міністрів України, 1996 р.). Ці показники ми розглядаємо як кінцевий результат спільної діяльності учнів, вчителів, медичних працівників, батьків на кожному віковому етапі шкільного життя дитини.

Досвід використання медико-педагогічного контролю за процесами фізичного розвитку, нагляду за станом здоров'я дитини свідчить про доцільність застосування комплексного підходу до проведення оцінки та визначення показників. У ході моніторингу здійснюється комплексний контроль за фізичним станом дитини на основі отримання перманентної, поточної та оперативної інформації. Поєднання даних, отриманих від спеціалістів різного профілю (педагогів, лікарів, спортивних інструкторів) і батьків сприяють всебічній діагностиці стану здоров'я і фізичного розвитку учнів.

На жаль, комплексне дослідження фізичного розвитку, динаміки фізичного та психічного здоров'я в умовах навчання в практиці сучасних навчальних закладів носять фрагментарний характер і не представляють єдиної цілісної наукової системи узагальнення. Нам це здається можливим за наявних умов інтегрування медико-профілактичного закладу в структуру освітнього середовища, досвід якого ми представили раніше.

Отже, моніторинг стану здоров'я школярів проводиться за такими комплексними показниками:

- визначення гармонійності фізичного розвитку дітей у відповідності з віком;
- динаміка комплектування груп здоров'я учнів;
- динаміка показників первинної та хронічної захворюваності школярів;
- динаміка оздоровлення дітей в інноваційному освітньому середовищі;
- загальний рівень здоров'я учнів (інтегрований показник, до якого включено індекс здоров'я, рівень гострої соматичної та індивідуальної захворюваності);
- загальний рівень виявленої патології та хронічної захворюваності (за результатами проведення поглиблених медичних оглядів).

Особливим надбанням у ході проведеного експериментування стала розроблена і втілена нами (Г.С.Черкашин [7]) методика експрес-діагностики соматичних та психологічних розладів і відхилень в учнів пубертального вікового періоду (12-17 років).

Виявлення симптоматики відхилень у стані фізичного та психічного здоров'я визначається методом самооцінки підлітками, їх батьками перебігу функціонування основних фізіологічних систем (нервова, серцево-судинна, дихальна системи, шлунково-кишковий тракт).

У методичній літературі немає розробок і методик з активного, достатньо активного і нетривалого в часі обстеження школярів середнього та старшого віку на предмет раннього виявлення передхворобних і хворобних ознак.

Запропонована нами система обстеження дозволяє швидко, з невеликими затратами коштів і часу, виявити в учнів середнього та старшого віку в дохворобному стані захворювання як в соматичній, так і в нервово-психічній сферах, виділити групи ризику з того чи

іншого захворювання й оперативно розробляти індивідуальні або групові оздоровчі та лікувальні програми, які практично можна реалізувати в умовах школи, сім'ї.

Для скринінг-обстеження розроблена тест-анкета, в яку включено тридцять спеціально відібраних і найбільш інформативних симптомів, які зустрічаються при соматичних, психологічних і нервово-психічних відхиленнях, і які об'єктивно характеризують оцінку самопочуття і стану здоров'я учнів на момент обстеження.

Цей тест має високу валідність і надійність, процедура тестування стандартизована. Скринінг-обстеження може проводитись декілька разів у навчальному році і кількість обстежень залежить від мети та конкретної профілактичної чи лікувальної програми. За допомогою скринінг-обстеження визначаються п'ять основних груп учнів:

1. Перша група – учні, які не мають скарг;
2. Друга група – учні з часто виявленими емоційними відхиленнями;
3. Третя група – учні з вираженими невротичними (чи нервово-психічними) симптомами;
4. Четверта група – учні з часто виникаючими соматичними скаргами;
5. П'ята група – учні з соматичними і невротичними скаргами (ці проявлення спостерігаються майже щодня).

Результати скринінг-аналізу відразу обробляються і обговорюються групою спеціалістів – шкільним лікарем, психотерапевтом, психологом, складаються програми до обстеження, лікування, оздоровлення. З урахуванням цих даних педагогами формується індивідуальне (персональне) освітнє середовище кожної дитини.

На основі інтегративного підходу до всіх сфер розвитку особистості ми спостерігали за процесом цілісного розвитку дитини. Комплексне пізнання особистості учня в інноваційному навчальному закладі проводилося за програмою лонгітюдного дослідження, яка охоплювала шкільний період становлення особистості від шести до сімнадцяти років і враховувала особливості вікових періодів у її когнітивному, соціальному, фізичному розвитку.

О.М.Ельбрехт,
канд. пед. наук, доцент
Інституту соціології,
психології та управління
Національного
педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розглядаються деякі умови і стійкі закономірності життєдіяльності суспільства, що впливають на вищу освіту загалом та на сферу підготовки менеджерів зокрема. Аналізуються тенденції розвитку вищої освіти цих країн, які складаються у відгук на багатоаспектний процес перестроювання, що відбувається в цих країнах.

Ключові слова: вища менеджерська освіта, тенденції розвитку, масовість, інтеграція з наукою і виробництвом, комп'ютеризація.

В статье рассматриваются условия и стойкие закономерности жизнедеятельности общества, которые влияют на высшее образование в целом и на сферу подготовки менеджеров в частности. Анализируются тенденции развития высшего образования этих стран, которые складываются как реакция на многоаспектный процесс преобразований в этих странах. Ключевые слова: высшее образование менеджеров, тенденции развития, массовость, интеграция с наукой и производством, компьютеризация.

The article highlights the predictable conditions of the development of the society that influence the higher managers' education.

Key words: higher managers' education, tendency, the development, mass education, integration.

Мета: проаналізувати сучасні світові тенденції розвитку менеджерської освіти, знання і врахування яких позитивно впливає на розвиток цієї освіти в Україні.

Актуальність проблеми дослідження. Розвиток менеджерської освіти в Україні має враховувати світові тенденції в освіті. Здійснений аналіз цих тенденцій сприятиме визначенню вимог до якості підготовки фахівців-менеджерів, які мають володіти фундаментальними знаннями, знати методологію наукової і практичної діяльності, бути здатними швидко опановувати нові технології.

Серед суспільно-політичних і науково-технічних аспектів закономірностей розвитку суспільств учені відзначають збільшення кількості наукоємних виробництв, які потребують посилення вимог щодо ефективності роботи персоналу; зростання обсягу науково-технічної інформації, що виявляється цінною за її вчасної обробки; постійну зміну технологій, що потребує швидкого опанування нових, потужніших; активізацію наукових досліджень на стику різних наук (біофізика, молекулярна генетика), що вимагає фундаментальних знань та вміння працювати колективно [2; 3, с.9-17; 5; 6, с.31-34].

Як наслідок, ВНЗ змушені перебудовувати свою діяльність. Учені відзначають посилення таких тенденцій розвитку вищої освіти: масовість, інтеграція з наукою і виробництвом, фундаменталізація, комп'ютеризація, зростання вимог до професіоналізму викладачів. Розглянемо детальніше ці тенденції, зокрема в менеджерській освіті.

Тенденція переходу до масової вищої освіти, виявляється у випереджальному зростанні витрат на освіту (порівняно з іншими соціальними програмами) та в збільшенні кількості студентів ВНЗ. Так, середньорічні темпи зростання витрат на вищу освіту в 1965 – 1980 рр. в усіх індустріально розвинених країнах склали 15 – 25 % і дещо знизилась у 80-х рр. Особливо ці цифри є високими для країн зі слабшою економікою, які інтегруються зі спільнотою розвинених країн. У США, наприклад, з 1970 р. по 1985 р. витрати на освіту зросли в 3,4 рази (на вищу в 3,9), тоді як в Іспанії з 1975 р. по 1983 р. витрати на освіту зросли в 10 раз. Темпи збільшення кількості студентів склали в різних країнах 5 – 10 % щороку. Наприкінці 80-х рр. у США 57 % випускників середніх шкіл, також і молодших коледжів, вступали до вищих навчальних закладів, у Японії – до 40 % [1, с. 33-34]. У Великобританії в останні десятиліття збільшилась зацікавленість молоді у бізнес і менеджмент-освіті. У 1996–97 рр. контингент випускників бізнес-курсів рівня *undergraduate* складав 158912 осіб, що складало 11,4 % від загальної кількості випускників вищих навчальних закладів [8]. Студенти – молоді люди з різним соціальним і освітнім підґрунтям. Наприклад, більше половини вступників на бізнес курси зазвичай мають освіту А-рівнів, що, на думку авторів, більше імпонує цьому виду освіти, ніж рівні освіти Загальної Національної Професійної Кваліфікації (*General National Vocational Qualifications (GNVQs)*). Порівняно з іншими видами освіти бізнес і менеджмент програми привілають значну кількість представників етнічних меншин [8, с.373].

Інтеграція науки, освіти і виробництва. Це насамперед знайшло свій прояв у програмах, що пропонують навчальні заклади. Зокрема, пропонуються програми магістра наук (Master of Science Programs), магістр наук з (M.S. in Accountancy); магістр наук з бізнес адміністрації й маркетингу (M.S. in Business Administration – Marketing); магістр наук з бізнес адміністрації і менеджменту в галузі медицини (M.S. in Business Administration – Medical management); магістр наук з бізнес адміністрації і в галузі загального менеджменту (M.S. in Business Administration – General management); магістр наук з бізнес адміністрації і в галузі технологій трансферу і комерціалізації (M.S. in Business Administration – Technology Transfer and Commercialization); магістр наук з бізнес адміністрації і в галузі менеджменту виробництвом або менеджменту послуг (M.S. in Business Administration – Manufacturing Management or Service Management); магістр наук з бізнес адміністрації і в галузі інформаційних систем (M.S. in Business Administration – Information Systems Management); магістр наук з бізнес адміністрації і в галузі фінансів (M.S. in Business Administration – Finance). Ці програми водночас зосереджуються на проблемах у цих галузях і на наданні бізнес-або менеджмент-навичок для роботи в них.

Інтерес представляє однорічна очна програма на здобуття ступеня магістра наук у галузі прийняття рішення й операційного дослідження (MSc Decision / Operational Research). Її мета – забезпечити засвоєння студентами концепцій, технологій і знань, необхідних для аналізу проблем і вдосконалення процесів прийняття рішень у промисловості, бізнесі і громадському секторі. Програма ґрунтується на інтеграції наук – прийняття рішення, статистики й інформаційних технологій. Роботодавці запрошують на роботу вчених-фахівців у галузі прийняття рішень й аналітиків у галузі операційного дослідження. Отже, здобуття випускниками ВНЗ ступеня магістра наук у цих галузях наук сприятиме їхньому кар'єрному росту.

Наука, освіта та виробництво інтегруються завдяки створенню науково-навчально-виробничих комплексів. Головною ланкою такого комплексу є освітній сектор, осередком якого є ВНЗ. Периферію складають базові коледжі, середні спеціалізовані школи, курси, лекторії, відділення післядипломної освіти. У науково-дослідному секторі (НДІ) створюються умови для наукового росту і впровадження комплексних, міждисциплінарних розробок як для викладачів, які беруть участь в його роботі, так і для студентів через курсові і дипломні роботи. Виробничий

сектор складають конструкторські бюро (також і студентські), дослідні виробництва, впроваджувальні і так звані венчурні фірми, кооперативи і т.ін. [6, с.33].

Деякі бізнес-школи створюють і вдосконалюють власні програми MBA за допомогою корпоративних університетів. У США їх кількість зросла вчетверо за останні десятиріччя і сягає 1600, а до 2010 р. більшість студентів навчатиметься в корпоративних університетах, аніж у традиційних бізнес-школах. Нині в Європі існує близько 200 корпоративних університетів. Доречі, Вае-системи віртуального університету мають власного віце-канцлера. Скептики зауважують, що корпоративні університети по суті є тими ж навчальними підрозділами бізнес-шкіл. Прихильники заснування корпоративних університетів, також і бізнес-шкіл, вказують на істотні бізнес-причини для позитивних змін у них. Останнього часу великі фірми створили багато навчальних програм – від коротких до розширених, від зовнішніх до внутрішніх; від тих, що впроваджуються з допомогою консультантів і спеціалістів-провайдерів, до езекутивних курсів бізнес-шкіл. Іноді окремі підрозділи великої організації укладають кілька контрактів з одним і тим самим постачальником програм.

Найвідомішою Європейською компанією, що спеціалізується на менеджерській освіті, є Lufthansa, котра співпрацює з бізнес-школами у всьому світі. Метою цієї компанії є поєднання навчання з бізнесом, розвиток організації та навчання її працівників у процесі діяльності. Для цього потрібна велика кількість програм різних рівнів, які приділяють увагу питанням лідерства, менеджменту, технологіям розвитку навичок у конкретних видах діяльності, оволодінню іноземними мовами. Передбачається запровадження прискорених курсів для наступного покоління менеджерів і курси з отриманням ступеня, зокрема MBA. Компанія залучає до цієї діяльності коло бізнес-школи як партнерів для вдосконалення своєї діяльності відповідно до конкретних умов. Перевагою корпоративних університетів є створення умов для безкоштовного навчання своїх студентів – працівників фірм. Проте опоненти переконані, що корпоративні університети не здійснюють наукових досліджень, не забезпечують інтелектуальний розвиток студентів з одночасним набуттям досвіду роботи в різних сферах бізнесу, не присуджують ступені. За такого підходу знижується престижність ступеня MBA

корпоративного університету порівняно з акредитованою бізнес-школою.

Фундаменталізація освіти. Це суперечлива тенденція розширення і поглиблення фундаментальної підготовки за одночасного скорочення обсягу загальних і обов'язкових дисциплін завдяки ретельнішому відбору матеріалів, системному аналізу змісту і виокремлення його основних інваріантів. Прикладом може слугувати програма MBA школи бізнесу Барні Хартфордського університету (The University of Hartford, Barney School of Business). Програма складається з чотирьох компонентів, – базових курсів (core), інтегративних курсів (breadth), курсів на вибір (electives), поглиблених курсів (capstone). Навчання розпочинається з шести базових курсів, що передбачаються для студентів, які не мають бізнес-освіти. На цих курсах викладаються концептуальні ідеї функціональних сфер бізнесу, зокрема в галузі маркетингового менеджменту, операційного менеджменту, економічного аналізу для менеджерів. Шість інтегративних курсів репрезентують інтегративні, крос-функціональні теми, крім представлених у базових курсах. Серед них – лідерство і менеджмент, технології управління; бізнес, закон і суспільство, глобальне навколишнє середовище та ін. Студенти мають вивчати чотири курси на вибір серед семи галузей, а саме економіка, фінанси, менеджмент, менеджмент інформаційних систем, маркетинг, страхування. Поглиблені курси інтегрують і поглиблюють знання, набуті на попередніх курсах. В його межах аналізуються складні ситуації, визначаються проблеми, ухвалюються рішення, плани їх реалізації. Отже, кожний наступний елемент навчання продовжує попередні, ґрунтується на них і саме так набуваються знання. Однак надмірна фундаментація може призводити до падіння навчального інтересу або ускладнення вузькопрофесійної адаптації [6, с.33; 9, с.4-5].

Комп'ютеризація вищої освіти. Загальна комп'ютеризація та інформатизація сприяли розвитку систем освіти. Використовуються комп'ютери для здійснення обчислювальних і графічних робіт, входження в інформаційні системи, тестового педагогічного контролю, автоматизації системи навчання тощо. Комп'ютеризація змінює характер професійної діяльності дає працівникові змогу використовувати нові зовнішні засоби цієї діяльності [9, с.33]. Потреба навчання інформаційних наук і методів комп'ютерної обробки інформації та управління, широке застосування засобів обчислювальної техніки змусило заклади освіти реформувати

навчальні плани і програми, збільшити кількість інженерних дисциплін на шкоду гуманітарній підготовці фахівців.

У багатьох навчальних закладах вищої освіти, також у школі бізнес-адміністрації Рочестерського університету (William Simon Graduate School of Business Administration, University of Rochester) пропонуються програми впровадження комп'ютерних та інформаційних систем [7, с.32-34]. Одна з них присвячена інформаційним системам для менеджменту (Information Systems for Management). На курсі вивчаються теоретичні основи інформаційних систем з наголосом на інформаційних системах у менеджменті, їх ролі в сучасному бізнес-середовищі. Теми курсу: інформаційна економіка; інноваційні моделі е-бізнесу та вплив Web на організаційні перетворення; системи менеджменту знань; сучасні комунікації; електронна комерція; бізнес-інженіринг; аналіз інформаційних систем; дизайн і контроль тощо. Увага приділяється економічному розвитку конкурентоспроможних інформаційних систем. Виконуючи навчальні завдання і ситуації, студенти ознайомлюються з сучасними концепціями і системами аналізу, вчать застосовувати інформацію з Web сторінок.

Курс стратегії електронної комерції (Electronic Commerce Strategy) пропонує електронні стратегії «бізнес – бізнесу» та засоби здійснення е-комерції, підтримки і захисту маркетингового розподілу продукції в режимі он-лайн. Студенти досліджують процеси розвитку об'єднань для бізнесу або е-комерції, особливості управління ланцюжком поставок, взаємозв'язки з покупцями тощо.

Зростають вимоги до професіоналізму викладачів, підвищується значення педагогіки і психології у справі підготовки і підвищення кваліфікації викладацьких кадрів. Розробляються критерії оцінки діяльності викладачів за одночасного визначення рейтингу, підрахунку балів окремо для викладацької діяльності, науково-дослідної роботи та суспільної активності [1, с. 34]. Позитивною рисою американських навчальних закладів є мобільність професорського персоналу, що полегшує впровадження академічних практик. Здобуття освіти у двох-трьох університетах є нормою для американського науковця, відтак – робота у відоміших навчальних закладах за поєднання з одночасною роботою у фірмах чи інших інституціях («мозкові центр», дослідницькі інститути, фундації або наукові асоціації). Констатуємо: випускники американських ВНЗ

мають ширшу мережу професійних зв'язків і достатній практичний досвід. Висока мобільність щодо працевлаштування в інших університетах дає професорам США необхідну інтелектуальну свободу та можливість протистояти адміністративному тиску.

Головною перевагою університетів США є їх функціонування в динамічному соціальному середовищі, де узвичасними є швидкий обмін знаннями та їх накопичення. Американські громадяни об'єднуються у професійні корпорації і створюють їх широку мережу, інтенсивно обмінюються інформацією. Велика кількість людей є членами соціальних клубів, асоціацій, де набувають передових професійних знань, акумулюють і передають їх іншим учасникам організації. Соціальна активність властива представникам академічного світу – професори різних університетів США є членами соціальних і професійних організацій, де читають лекції, та самі запрошують професіоналів з візитом-відповіддю до свого університету. В американського суспільства накопичуються і поширюються теоретичні і практичні знання із стратегічних галузей економіки. Відтак твориться соціальний клімат, який формує у громадян відкритість до нового знання та переконання в його доцільності. Вагомим здобутком американського суспільства є те, що воно розробило довготривалі механізми відкриття, просування та використання інновацій.

Отже, сучасна освітня ситуація в сфері підготовки менеджерів характеризується численними тенденціями розвитку, які складаються у відгук на багатоаспектні нелінійні процеси, що відбуваються в суспільстві. У зв'язку з цим зростає роль дослідження проблем освіти менеджерів в зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці, вимагають розроблення нові підходи до професійної підготовки менеджерів в Україні.

Список використаних джерел

1. Галаган А.И. Непрерывное образование в развитых капиталистических странах / А.И. Галаган // Психолого-пед. пробл. непрерывного образования. – М., 1980. – С. 91-105.
2. Головатий М. Обережно – глобалізація / М. Головатий // Освіта і управління. – 2004. - Т. 7, ч. 2. – С. 24-29.
3. Павленко Ю. Цивілізаційні аспекти глобальних протиріч у сучасному світі / Ю. Павленко // Освіта і управління. Т. 7, ч. 2.– 2004. – С. 9-17.

4. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / Криштоф Павловський. – К.: Навч.-метод. центр "Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2005. – 230 с.
5. Сенченко М. Національна еліта в умовах глобалізації / М. Сенченко // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, ч. 2. – С. 18 – 24.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сергей Дмитриевич Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр "Академия", 2005. – 400 с.
7. Graduate School of Business Administration. University of Rochester. 2005 – 2007 International Guide. – Rochester; New York. – 48 p.
8. Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall. A Handbook For Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. KOGAN PAGE. – 1999. – 415 p., P. 26.
9. Master of Business Administration. The University of Hartford Barney School of Business. University of Hartford. – 19 p.

М.Н. Москалец

СТАН ПРОБЛЕМ САМОКОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянута тема педагогічного контролю і самоконтролю студентів вищих учбових закладів з описом різних складових в процесі формування усвідомлення студентами їх учбової діяльності.

В статье рассмотрена тема педагогического контроля и самоконтроля студентов высших учебных заведений с описанием разных составляющих в процессе формирования осознания студентами их учебной деятельности.

In the article was considered theme of pedagogical control and self-control of students of higher educational establishments with description of different constituents in the process of forming of awareness students them educational activity

Актуальність. Розкриття теми самоконтролю навчальної діяльності студентів є одним з найбільш важливих завдань сучасної вищої школи, як з огляду на потребу реалізації відомих вимог щодо гуманізації вищої освіти, так і з точки зору забезпечення якісної особистісно-орієнтованої освіти майбутніх діяльних фахівців. У той же

4. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / Криштоф Павловський. – К.: Навч.-метод. центр "Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні", 2005. – 230 с.
5. Сенченко М. Національна еліта в умовах глобалізації / М. Сенченко // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7, ч. 2. – С. 18 – 24.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сергей Дмитриевич Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр "Академия", 2005. – 400 с.
7. Graduate School of Business Administration. University of Rochester. 2005 – 2007 International Guide. – Rochester; New York. – 48 p.
8. Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall. A Handbook For Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice. KOGAN PAGE. – 1999. – 415 p., P. 26.
9. Master of Business Administration. The University of Hartford Barney School of Business. University of Hartford. – 19 p.

М.Н. Москалец

СТАН ПРОБЛЕМ САМОКОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглянута тема педагогічного контролю і самоконтролю студентів вищих учбових закладів з описом різних складових в процесі формування усвідомлення студентами їх учбової діяльності.

В статье рассмотрена тема педагогического контроля и самоконтроля студентов высших учебных заведений с описанием разных составляющих в процессе формирования осознания студентами их учебной деятельности.

In the article was considered theme of pedagogical control and self-control of students of higher educational establishments with description of different constituents in the process of forming of awareness students them educational activity

Актуальність. Розкриття теми самоконтролю навчальної діяльності студентів є одним з найбільш важливих завдань сучасної вищої школи, як з огляду на потребу реалізації відомих вимог щодо гуманізації вищої освіти, так і з точки зору забезпечення якісної особистісно-орієнтованої освіти майбутніх діяльних фахівців. У той же

час, ми вважаємо, що в психолого-педагогічних наукових дослідженнях, результати яких відображені за останнє десятиліття у відповідних статтях і захищених дисертаційних роботах, тема самоконтролю навчальної діяльності не знайшла глибокого висвітлення. Це свідчить про її усе ще недостатнє опрацювання, про нагальну потребу продовження наукових досліджень у вказаному напрямку.

Проблема дослідження визначається тією обставиною, що не дивлячись на велику суспільну значущість підвищення рівня якості навчальної діяльності студентів, як однієї з визначальних умов набування професійно-важливих знань та умінь, на даний час усе ще відсутній масив достовірно-встановлених фактів і об'єктивних відомостей, методик і навчальних технологій, які б дозволяли забезпечувати педагогічне управління процесом формування у студентів умінь самоконтролю навчальної діяльності.

Результати теоретичного дослідження, яке проводилось методом вивчення та аналізу змісту різноманітних публікацій й дисертаційних робіт, присвячених контролю за навчальною діяльністю, які побачили світ за останні десять років, дозволяють узагальнити наступне (при цьому ми виконаємо аналіз типових підходів, які висвітлені у працях, що розглядаються).

По-перше, зусилля дослідників зосереджувались, головним чином, на пошуку, дослідженні і вдосконаленні засобів педагогічного контролю навчальної діяльності з боку викладачів (приміром, 17). За цього підходу акценти робляться на дотриманні основних положень теорії формування розумових дій, розроблених П. Гальперінім, та уточненій Н. Талізінною, у якій процес набування знань розглядається у такий же спосіб, що й формування умінь. Відповідно до теорії формування розумових дій етапи засвоєння знань представляються у взаємодії з етапами оволодіння діяльністю, а знання із самого початку включаються в структуру відповідних дій.

Формування нового знання та уміння передбачає послідовність наступних етапів: створення мотивації, при цьому вважається, що внутрішня мотивація, тобто мотивація власне до самого процесу навчання, є більш стійкою аніж чинники зовнішньої мотивації (нехай, вимоги викладача); виділення та усвідомлення схеми орієнтовної структури дій; здійснення дій в матеріальній чи то

матеріалізованій формі; нарешті, формування дій через висловлювання.

Очевидно, що педагогічний контроль як такий виступає невід'ємною частиною процесу навчання учнів та студентів, він має допомагати виявити успіхи і прогалини у даному процесі «... і є взаємопов'язаною і взаємообумовленою діяльністю того, хто навчає, і суб'єкта учення. Це можливо лише за умови створення науково-обґрунтованої системи перевірки результатів освіти і означає виявлення, вимірювання та оцінювання знань» [17; 18]. Вимоги інформативності та об'єктивності педагогічного контролю в цілому дають можливість реалізувати такі функції контролю як навчальну, вимірювальну, виховну і прогностично-методичну (або ж організаційну).

У той же час, такий підхід до контролю навчання тісно пов'язаний із оцінюванням знань та умінь за відповідними дисциплінами, що й визначає його взаємозалежність із оцінювальною діяльністю викладача, яка є зовнішньою відносно особи студента. Очевидно, такий підхід до оцінювання, бажають цього дослідники чи ні, відводить студентам роль об'єкта у навчальному процесі, залишаючи поза увагою внутрішні чинники їхнього учіння.

По-друге, частина дослідників слушно пов'язують результати навчальної діяльності з наявною мотивацією, яка виступає важливим внутрішнім фактором самоорганізації в ході учення [10, с.15]. Мотивацію ж розуміють як сукупність психічних процесів, котрі надають поведінці людини енергетичного імпульсу й загальної спрямованості. Таким чином, мотивація це рушійна сила поведінки, тобто саме вона виступає проблемою поведінки індивіда.

Тут дослідники зауважують, що: «Не можна розглядати студентів як однорідну масу із загальним набором мотивацій і потреб, необхідно уявляти адекватну... типологію студента» [15, с.117]. Приміром С. Тимкин виводить наступні умовні типи студентів: «солдати», «курсанти» та «партизани». Цей та інші аналогічні підходи ведуть дослідників до висновку про потребу усунення директивного педагогічного впливу на особистість студентів у ході учення щодо визначення змісту їх навчальної діяльності, добору найбільш ефективних форм, методів і засобів набуття знань самостійним шляхом [10].

По-третє, актуальною залишається тема самостійної роботи студентів, відповідно до якої на рівні окремих фрагментів розглядаються питання, що можна віднести до теми самоконтролю навчальної діяльності [2; 4; 6; 9; 13; 16; 18]. Самостійна робота виступає чи не єдиним способом виховання у особи самостійності у набуванні знань. Результативність самостійної роботи студентів (СРС) у процесі вивчення навчальних дисциплін, у свою чергу, залежить від готовності студентів до цього виду роботи, як форми учіння, а також від установки викладачів і студентів на співтворчість [16, с. 93].

Самостійність, активізація розумової діяльності студентів розвивають різноманітні психічні процеси, а зусилля, що проявляються при цьому, закріплюють позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності [6, с. 24].

По-четверте, це самоорганізація навчальної діяльності у контексті проблемного навчання та АМО, яка є доволі перспективною.

По-п'яте, вдосконалення навчальної діяльності шляхом залучення студентів до науково-дослідної роботи. Тут дослідники зауважують, що складність і обсяг знань, умінь і навичок, які набуваються студентами у процесі НДРС, мають зростати поступово [16, с. 95].

По-шосте, організація контролю навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульного навчання. М.Солдатенко зазначає, що в цілому: «Внаслідок запровадження модульної системи змінюється психологія студента – він працює самостійно, ініціативно, його спонукають до систематичної праці по діловому, а не словами» [13, с.5].

Нарешті, по-сьоме, це публікації безпосередньо присвячені темі самоконтролю навчальної діяльності у різних її аспектах. У досить обмеженому ряду публікацій тут особливе місце займає робота Л.М.Деркача і В.М.Резанко «Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами» [7], яка має бути врахована й у власне педагогічних дослідженнях за даною проблемою, адже ця тема є мало дослідженою з цієї сторони.

Автори зазначають що розуміння процесу навчання як системи управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, дозволяє розглядати особистісну саморегуляцію як сукупність особливостей процесуальної та особистісної активності людини. При цьому важливе місце серед усіх існуючих тут проблем належить

проблемі психології самоконтролю, яка передбачає усвідомлене регулювання людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам [7; 4]. «З огляду на це, розробка засобів самоконтролю, апробація їх на різних стадіях вивчення... в залежності від індивідуальних особливостей учнів є... актуальною але малодослідженою проблемою вищої та середньої школи» [7; 6]. У цій публікації розглянутий самоконтроль у процесі вивчення елементарної та вищої математики у студентів I-II курсів ВНЗ технологічного профілю.

Висновки. Як показано у статті, у публікаціях, що побачили світ за останнє десятиліття, під різними кутами зору розглянута тема педагогічного контролю і самоконтролю студентів у процесі навчальної діяльності. Підкреслюється, що самий по собі педагогічний контроль, як функція діяльності викладача, не є достатнім. Він не враховує особливості мотивації, особистісних переваг в організації СРС, специфіки НДРС тощо. У той же час, тема самоконтролю у процесі навчальної діяльності студентів досліджена недостатньо. Наприклад, у фондах Національної бібліотеки України ім. В.І.Вернадського і наукової бібліотеки Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова ми не знайшли публікацій щодо педагогічних аспектів проблеми.

Список використаних джерел

1. Борисова О. Науково-дослідна діяльність студентів педагогічних ВНЗ в умовах реалізації завдань Болонської конвенції / Олена Борисова, Наталія Марченко // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С.33-35.
2. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності / Людмила Григоренко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С.22-24.
3. Деркач Л. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння знань студентами / Л. М. Деркач, В. М. Резанко. – Чернівці : Митець, 1999. – 80 с.
4. Дьячук П. П. Информационное взаимодействие обучающегося и проблемной среды в процессе самоорганизации учебной деятельности / П. П. Дьячук // Информатика и образование. – 2008. – № 2. – С.118-120.

5. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / Олександр Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С.28-30.
6. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / Микола Солдатенков // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С.3-5.
7. Тимкин С. Мотивация студента в модели смешанного обучения / С. Тимкин // Высшее образование в России. - 2008. - № 9. – С.116-119.
8. Тюрикова Г. Организация самостоятельной работы студентов - условие реализации компетентностного подхода / Г. Тюрикова, О. Филатова, И. Прошкина [и др.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С.94-97.
9. Ухань П. С. Контроль знаний, умений и навыков учащихся на уроках информатики : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ухань Павло Станіславович. – К., 2001. – 199 с.

Н.В.Гордієнко

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ВАЖЛИВОГО ПОКАЗНИКА ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті теоретично обґрунтовано роль та функції емоцій, як необхідність гармонізації взаємодії емоціонального та інтелектуального факторів у навчальному процесі, як важливого засобу підвищення ефективності методичної роботи щодо забезпечення якісної освіти.

Ключові слова: емоційна стійкість, емоційна культура, емоції.

В статье теоретически обосновывается роль и функции эмоций, как необходимость гармонизации взаимодействия эмоционального и интеллектуального факторов в учебном процессе, как важного средства повышения эффективности методической работы в обеспечении качественного образования.

Ключевые слова: эмоциональная стойкость, эмоциональная культура, эмоции.

The part and the functions of emotions as a necessity of harmonizing of interaction of emotional and intellectual factors during studying process as an important means of rising of effectiveness of a methodic work for quality education are being substantiated in the article.

Key words: emotional firmness, emotional culture, emotions.

5. Малихін О. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / Олександр Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С.28-30.
6. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / Микола Солдатенков // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С.3-5.
7. Тимкин С. Мотивация студента в модели смешанного обучения / С. Тимкин // Высшее образование в России. - 2008. - № 9. – С.116-119.
8. Тюрикова Г. Организация самостоятельной работы студентов - условие реализации компетентностного подхода / Г. Тюрикова, О. Филатова, И. Прошкина [и др.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С.94-97.
9. Ухань П. С. Контроль знаний, умений и навыков учащихся на уроках информатики : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ухань Павло Станіславович. – К., 2001. – 199 с.

Н.В.Гордієнко

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ЯК ВАЖЛИВОГО ПОКАЗНИКА ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

У статті теоретично обґрунтовано роль та функції емоцій, як необхідність гармонізації взаємодії емоціонального та інтелектуального факторів у навчальному процесі, як важливого засобу підвищення ефективності методичної роботи щодо забезпечення якісної освіти.

Ключові слова: емоційна стійкість, емоційна культура, емоції.

В статье теоретически обосновывается роль и функции эмоций, как необходимость гармонизации взаимодействия эмоционального и интеллектуального факторов в учебном процессе, как важного средства повышения эффективности методической работы в обеспечении качественного образования.

Ключевые слова: эмоциональная стойкость, эмоциональная культура, эмоции.

The part and the functions of emotions as a necessity of harmonizing of interaction of emotional and intellectual factors during studying process as an important means of rising of effectiveness of a methodic work for quality education are being substantiated in the article.

Key words: emotional firmness, emotional culture, emotions.

Одним із стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, є створення емоційно сприятливих умов для формування професійної культури вчителя. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань культурологічної підготовки майбутніх фахівців, зокрема формування емоційної культури та емоційної стійкості майбутнього вчителя.

Педагогічний аспект цієї проблеми знайшов відображення в працях Я.А.Коменського, Д.Локка, Ж.Ж.Руссо, І.Гербарта; вітчизняних педагогів і діячів культури: Г.Вашенко, М.І.Костомарова, О.В.Духновича, М.П.Драгоманова, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського, Д.Чижевського, П.Д.Юркевича та ін.

В.О.Сухомлинський, говорячи про гармонізацію виховання особистості, наголошував на необхідності єдинства емоціонального та інтелектуального, емоціонального та естетичного, емоціонального та морального. Естетичні смаки та громадянські якості не можуть, за його переконаннями, формуватись на основі емоційної недосконалості. Також В.О.Сухомлинський був впевнений, що переконання не можливе без високого рівня емоційної культури.

Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту культури почуттів здійснили Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, В.К.Вільонас, С.Л. Рубінштейн, П.М.Якобсон.

В останні десятиріччя увагу вчених все більше привертає проблема емоційної культури особистості: Б.І.Додонов, Л.В.Кондрашова, Л.Е.Соколова, Л.М.Сбітнева, О.Я.Чебикін та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної стійкості як професійно значущої якості особистості вчителя на сьогодні потребує досконалого вивчення. Недостатньо розкриті особливості формування означеної якості у студентів у процесі вузівської підготовки з позиції сучасних концепцій виховання, не піддавались спеціальному дослідженню закономірності формування емоційної стійкості як професійно значущої якості особистості вчителя.

Усе вище сказане зумовило предмет статті, а її мета: необхідність формування емоційної стійкості майбутніх педагогів, як невід'ємної частини емоційної культури.

Емоції функціонують у структурі діяльності й оцінюють зв'язок між предметами і діяльністю, для якої ці предмети є мотивами. Функцією емоцій стає оцінка того смислу, який мають або ж матимуть для довколишніх і самого індивіда певні ситуації його життя. Вони сигналізують індивідові про світ, в якому він живе, який відтворює у формі образу і який певним чином переживає.

Стосунки між членами спільноти залежать від тієї «ваги», котру має діяльність кожного відносно досягнень інших. Емоції у цьому разі виконують функцію оцінки соціального та особистісного смислу дій людини. Вони функціонують у межах діяльності, і з одного боку, сигналізують людині про значення її результатів для довколишніх, а з другого – про її успішність для неї самої, тобто відображають відношення між метою та мотивом діяльності.

Головна функція емоцій – оцінка смислу різноманітних життєвих явищ, конкретизуючись, поділяється на функції: оцінки теперішнього, організації діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтезування образу.

Функція оцінки теперішнього має місце при співвіднесенні певних явищ з потребами індивіда. Події, що не мають стосунку до потреб, залишають його байдужим, про ті, що сприяють їх задоволенню, сигналізують позитивні емоції, та про ті, що перешкоджають, – негативні. Ця функція залежить від можливості індивіда задовольнити свої потреби і характеризується ймовірністю досягнення мети.

Функцію організації діяльності виконують емоційні явища шляхом виокремлення в образі предметів, які є мотивом діяльності. Від їх інтенсивності залежить успішність діяльності. Проте емоції нерідко і дезорганізують її. Наприклад, вони можуть негативно позначатися на пізнавальній діяльності.

Функція закріплення досвіду реалізується за рахунок позитивних або негативних емоційних слідів, що зберігаються в пам'яті. У такий спосіб позначаються успішні або невдалі дії, що мали місце в минулому. Цю функцію виконують, зокрема, емоції успіху-неуспіху, які сигналізують про результативний бік діяльності.

Функція передбачення майбутнього базується на механізмі емоційної корекції поведінки, який складається в дошкільному віці. Це своєрідна емоційна форма випереджуючого відображення дійсності, яка сигналізує про можливий приємний або ж неприємний наслідок виконуваних дій. Завдяки цій функції значно скорочується пошук індивідом виходу з проблемної ситуації.

Функцію синтезування образу емоційні явища здійснюють тоді, коли сприяють об'єднанню елементів чуттєвого образу. Завдяки цьому звуки зливаються в мелодію, фарби в малюнок, інтероцептивні відчуття в схему тіла.

Аналіз складників головної функції емоційних явищ свідчить про їх важливе регулятивне значення: оцінка теперішнього, організація діяльності, закріплення досвіду, передбачення майбутнього, синтез образу – це характеристика зв'язку людини зі світом – діяльності, можливість і необхідність якої створює смисл – біологічний, соціальний, особистий.

У сучасній вищій школі більш вагоме місце посідає інтелектуальний фактор, а не емоційний, хоча роз'єднувати їх неможливо, бо вони є взаємозалежні.

Роль емоцій в житті людей дуже велика і проявляється по різному. В одних ситуаціях емоції активізують поведінку, збільшують можливості і сили, допомагають виконати рішучі дії, а других роблять пасивними, злими, байдужими, деморалізують особистість, стають причинами хвороб, а іноді є причиною смерті. Саме емоційний фактор являється причиною довіри чи недовіри, симпатії чи антипатії, співпереживання або байдужості у відносинах між людьми. Саме емоції є носіями почуттів, котрі забезпечують здорові моральні відносини між людьми. Хоча вміння мобілізувати себе на подолання труднощів, непотрібного емоційного напруження властиве не кожній особистості. Це вміння не виникає стихійно, а його розвиток і вдосконалення вимагає систематичної, ціленаправленої виховної роботи, починаючи з раннього дитинства.

Відображення знань в емоціях – головна умова переходу знань в переконання. Емоційний стан має вагомий вплив на розум, та на все інтелектуальне життя людини.

Емоційно вихована людина володіє прийомами емоційної регуляції діяльності. Вона володіє умінням зберігати бадьорість, оптимізм в найскладніших ситуаціях, не припускати неадекватних

емоційних реакцій, зберігати спокій та віру в позитивний результат. Емоційно вихованій людині характерне вміння гальмувати свої почуття, вміння діяти супроти власному гніву, вміння виділяти кращі якості людей та вміння відчувати те, що вони переживають на даному етапі життя. Складність емоційних хвилювань, інтелектуалізація міжособистісних відношень потребує великого запасу стриманості, самоволодіння, самоконтролю, вміння розумно вирішувати психоемоційні конфлікти.

Методична робота вищої школи зобов'язана за допомогою засобів навчання викликати у студентів емоційні переживання, формувати радісне, позитивне ставлення до навколишнього світу, бо саме емоційне виховання визначає ставлення майбутніх педагогів до навчальних дисциплін і процесу їх засвоєння. Емоції істотно впливають на процес інтелектуальної діяльності, їх роль зростає, якщо вони не тільки супроводжують навчальний процес, але й передують йому.

У формуванні та підвищенні професіоналізму викладача готовності до виховання емоційно-позитивного ставлення студентів до навчання значна роль належить гармонізації емоційних та інтелектуальних засобів методичного навчання.

Однією з умов емоційно-позитивного ставлення студентів до навчальної роботи є забезпечення на занятті і поза ним емоційно-сприятливого клімату, необхідного для підтримки пізнавальних інтересів і потреб студентів у педагогічному процесі.

Емоційна атмосфера визначається настроєм, увагою викладача до своїх вихованців, одногрупників один до одного і педагога, розумінням психологічного стану оточуючих. Негативний психологічний клімат призводить до конфліктних ситуацій, викликає та фіксує негативні емоції, котрі за принципом ланцюжкової реакції можуть передаватися від однієї людини іншій. Будь-яка спроба зазіхання на достоїнство особистості спроможна погіршити настрої в колективі, викликає різні негативні емоції – від почуття образи до обурення, може слугувати причиною депресії або афекту як викладачів, так і студентів. Нерідко навчання у вузі підсилює емоційний дискомфорт у студентів, особливо почуття тривоги супроводжує навчальну діяльність. Інколи причиною надмірної тривожності є навіть перенавантаження навчальним планом, яке призводить до перевтоми, що супроводжується неуспішністю в

навчанні. Досвід невдач, накопичуючись, породжує страх, непевненість, емоційну нестабільність.

Велике значення має настрій колективу в цілому та окремо кожного студента. Настрій визначається емоційними реакціями оточуючих, їх відносинами один до одного, котре проявляється в міміці, жестах, словах, вчинках. Підтримання гарного настрою в колективі сприяє ввічливості, взаємоповазі тактовності по відношенню один до одного.

Атмосфера навчально-виховного процесу відрізняється теплотою та сердечністю, взаєморозумінням, душевним тактом, опікуванням студентів один одним. Особлива роль у встановленні позитивно-емоційного клімату належить педагогові, куратору. Уміння володіти собою та властивість розуміти настрій студентів, контроль за власними емоційними реакціями і емоційним станом студентів, намагання та уміння вносити у відносини позитивні емоції, засобом прояву яких є доброта та взаємоповага, позитивно впливає на створення емоційної атмосфери навчального процесу, позааудиторного заходу, забезпечує умови для формування емоційної культури студентів.

При організації емоційного виховання не можна пригнічувати емоційність студентів. При цьому вагоме значення має професіоналізм педагогів, їх уміння впливати на почуття студентів, здатність в ході уроку залучити їх так, щоб навчання було радісним, цікавим.

Отже, формування емоційної стійкості є одним з необхідних факторів спрямований на вміння володіти собою та власними емоційними реакціями і емоційним станом, гарантом яких виступає гармонізація та взаємодія емоційних та інтелектуальних засобів, що забезпечують високий рівень знань в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоціонального факторів навчання у забезпеченні якісної освіти учнів: навч.-метод. посібник./ Л.В. Кондрашова та ін. – Кривий Ріг: КДПУ 2008. – 274 с.
2. М'ясоїд П.А. Емоції і почуття / П.А. М'ясоїд// Загальна психологія. – К., 1998. – С. 357-379.
3. Емоції. Природа та характеристика емоцій// Основи психології. – К., 1997. – С. 198-205.

Є.С.Дехтяр,
здобувач,
Криворізький ДПУ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті висвітлюються теоретичні основи проблеми підготовки педагога до організації дослідницької діяльності в навчальному процесі, обґрунтовано важливість та особливості використання дослідницьких методів у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: дослідницька діяльність, підготовка педагога.

В статье изложены теоретические основы проблемы подготовки педагога к организации исследовательской деятельности в учебном процессе, обоснована важность и особенности использования исследовательских методов в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, подготовка педагога

The article deals with the theoretical foundations of problem of preparation of teacher to the organisation of the research activity in the educational process. The article ground importance and peculiarity of usage of the research methods in the educational and upbringing process.

Key words: the research activity, the preparation of teacher.

Сучасні освітні програми висувають високі вимоги до якості освітньо-виховного процесу, а систематичний дефіцит часу вимагає організації оптимального навчального процесу, який забезпечив би умови для ефективного самонавчання, оволодіння культурою розумової праці, культурою мислення, технологією пошуку і опрацювання нової інформації. Оптимізувати навчальний процес, підвищити ефективність обсягу та форм роботи з дітьми вже неможливо, керуючись лише традиційними, а інколи відверто застарілими методами та прийомами виховання й навчання дітей.

Нині у світі відмовляються від репродуктивного способу навчання, коли вчитель щось розповідає, а учень відтворює. Це вважають застарілою методикою минулого століття. Такий підхід уже не задовольняє потреб особистості в умовах постійної зміни інформаційного середовища. Ідеальний спосіб навчання – коли дитина разом із педагогом є творцем власних знань. Адже власна пізнавальна активність особистості є самостійним, особистісно значущим, дієвим чинником розвитку дитини [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Значні можливості дослідницьких пріоритетів у навчанні підростаючого покоління стали предметом пильної уваги багатьох філософів, психологів, педагогів, починаючи ще з епохи середньовіччя, серед них Я.Герд, Дж.Дьюї, П.Каптерев, М.Монтень, Ф.Рабле, Ж.Руссо, Д.Шваб та ін. Більшість з них визначають високу ефективність застосування дослідницьких прийомів і методів у навчанні для поглиблення інтересу дитини до пізнавальної та творчої діяльності, для формування відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні явищ та процесів дійсності [6, с. 251]. Терміни «дослідницька діяльність», «дослідницькі методи» давно й активно використовуються в психолого-педагогічній літературі (К.Баханов, Ю.Глатюк, В.Голобородько, Ю.Жук, О.Обухов, Т.Олійник, С.Раков, О.Савенков, В.Ушачов, В.Шеліхова та ін.). Багато педагогів відзначають високу ефективність застосування елементів дослідження у навчанні, наголошуючи на тому, що саме навчально-дослідницька діяльність дозволяє розвивати здатність аналізувати й узагальнювати факти, приймати рішення, сприяє індивідуалізації навчання, забезпечує творче співробітництво педагога й дитини, забезпечує вплив особистості педагога на формування особистості дитини. Все це примушує зосередити зусилля на проектуванні засобів входження дослідження як особливого типу діяльності в сферу освіти з метою організації інноваційного процесу шляхом розробки дослідницьких освітніх технологій.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття

Спроби переходу від традиційного інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на засвоєння готових знань до діяльнісного, спрямованого на розвиток пізнавальної активності дитини, запровадження дослідницьких прийомів викликало низку важливих педагогічних проблем. У першу чергу постало питання якості освіти, яка залежить, насамперед, від педагога, адже він за своїм призначенням виступає, з одного боку, носієм знань, а з іншого – носієм способів передачі цих знань [7; 5]. Як говорив свого часу К.Ушинський, виховна сила вливається тільки з живого джерела людської особистості [8, с. 218]. Саме педагог є центральною фігурою, від якої залежить успіх усіх перетворень, що здійснюються в освіті [1; 10], особливо якщо він – дослідник, що здатний до змін, динамічний, гнучкий, готовий до саморозвитку.

Отже, зараз постала проблема професійної підготовки педагога, що пов'язана з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти, побудованої на засадах дослідницького навчання. Першочерговою розробки потребує питання гармонізації професійних знань і вмінь педагога з останніми досягненнями сучасної педагогічної думки.

Метою статті є розкриття поняття «дослідницька діяльність» та означення шляхів підготовки педагога до її організації в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження

Огляд педагогічної літератури свідчить, що проблемою професійної компетентності педагогічних кадрів займалось чимало вітчизняних і зарубіжних науковців. Серед них, В.Адольф, Ш.Амонашвілі, І.Ареф'єв, А.Биязева, О.Бігич, Н.Ігнатенко, Е.Пасов, О.Проскура, О.Савченко та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя і формування його готовності до успішного здійснення професійних функцій розглядалися у працях В.К.Буряка (самостійна робота студентів та формування їх педагогічного мислення), І.Гавриш, Л.Кондрашової, В.Сластьоніна та ін.

Крім того, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. наголошується на формуванні в дітей цілісної картини світу, здібностей і навичок самостійного пізнання [3; 5]. Посильною допомогою в цьому може слугувати дослідницька діяльність. Пізнавальні конфлікти, які виникають в процесі дослідження, підводять дитину до необхідності збору, аналізу й узагальнення даних, до висунення і перевірки гіпотез. Застосування дослідницького підходу в навчанні спрямоване на становлення особистісного досвіду самостійного пошуку знань і використання їх в умовах творчості.

Роль педагога в процесі дослідницької діяльності полягає в спрямуванні дитини на осмислення проблеми, створення умов для дослідницької діяльності, організації самостійного пошуку. Побудова педагогічного процесу на засадах дослідницького навчання вимагає від педагога чіткого визначення обсягу програмового матеріалу, розкриття якого через постановку дослідів матиме найвищий результат [4, с. 51]. Тому, вирішення проблеми підготовки педагога до організації дослідницької діяльності в навчальному процесі полягає у зміні особистісної позиції педагога, утвердженні дослідницької позиції в навчанні, розвитку інноваційного потенціалу, формуванні власного

досвіду дослідницької діяльності майбутнього педагога, орієнтації на апробацію дослідницького методу під час педагогічної практики, шляхом включення педагога в даний вид діяльності, що допоможе сформувати в нього світогляд педагога-дослідника, здатного до критичного осмислення всіх тих процесів і явищ, які наповнюють освітній простір [5, с. 127]. Саме в умовах дослідницької діяльності стають реальними якісні зміни в педагогічному мисленні педагога, відбувається інтенсивний розвиток його якостей дослідника, таких як ініціативність, відкритість, динамічність, готовність до діалогу, конструктивної взаємодії. Більше того, дослідницький метод в роботі педагога забезпечує перехід педагогічної системи у відкритий стан, коли обмін інтелектуальним, креативним потенціалом стає безперервним і потужним.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Постійна модернізація змісту, форм, методів, прийомів, засобів навчання, впровадження нових ідей, технологій, реалізація пріоритетних напрямків реформування навчально-виховного процесу, зростання обсягу знань потребує від сучасного педагога відповідно нових підходів та напрямків передачі цих знань, а також досконалого володіння такими технологіями, які б спонукали дитину до навчання, не суперечили законам дитячої природи. Однією з таких технологій є дослідницька технологія навчання, що має великі можливості щодо становлення особистості дитини, її світогляду, самооцінки, впливає на формування життєвих цінностей, сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань, умінь, навичок. Але доводиться констатувати, що за сучасних умов розвитку освіти педагоги виявляються недостатньо підготовленими до застосування дослідницької діяльності в навчальному процесі. Тому перед системою освіти України стоїть завдання забезпечення освітньої сфери фахівцями нового покоління, здатними на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховний процес у відповідності з досягненнями педагогічної думки.

А це, в свою чергу, потребує докорінної перебудови системи підготовки майбутніх педагогів, що повинна ґрунтуватися на перебудові усталеної методики навчання, включення елементів дослідження як обов'язкової складової і важливої умови навчального процесу, на психологічній переорієнтації педагогів, на розвитку не тільки їх репродуктивного, але, головним чином, конструктивного,

творчого мислення, що дозволить розширити і якісно покращити подальші пошуки шляхів рішення даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу // Рідна школа. – 2002. – №7. – С.10-11.
2. Ладивір С. Плекаймо дослідників і мудрих мислителів // Дошкільне виховання. – 2004. – №5. – С.3-7.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст.// Освіта України – 2002. – №16. – С.3-9.
4. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М., 2001. – С.45-64.
5. Остапчук О.Є. Діяльність учителя: готовність до інновацій. – Кривий Ріг.: ПП «Іріда», 2004. – 155с.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось -89». – 2006. – 480с.
7. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: Пед. преса, 2001. – Вип.3. – Ч1. – С.3-8.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори – К.: Рад. школа – Т2. – 356с.

*І.О.Зелена
аспірант,
Південноукраїнський
державний педагогічний
університет, м. Одеса*

**РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ЕСТЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА
РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

В статті розглянуто роль професійно-естетичної спрямованості та рефлексії у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів. Доказано, що наявність цієї спрямованості та забезпечення рефлексивного управління процесом формування естетичного

творчого мислення, що дозволить розширити і якісно покращити подальші пошуки шляхів рішення даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Ігнатенко Н. Новій школі – учитель нового типу // Рідна школа. – 2002. – №7. – С.10-11.
2. Ладивір С. Плекаймо дослідників і мудрих мислителів // Дошкільне виховання. – 2004. – №5. – С.3-7.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст.// Освіта України – 2002. – №16. – С.3-9.
4. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. – М., 2001. – С.45-64.
5. Остапчук О.Є. Діяльність учителя: готовність до інновацій. – Кривий Ріг.: ПП «Іріда», 2004. – 155с.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось -89». – 2006. – 480с.
7. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – К.: Пед. преса, 2001. – Вип.3. – Ч1. – С.3-8.
8. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори – К.: Рад. школа – Т2. – 356с.

*І.О.Зелена
аспірант,
Південноукраїнський
державний педагогічний
університет, м. Одеса*

**РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ЕСТЕТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ТА
РЕФЛЕКСІЇ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

В статті розглянуто роль професійно-естетичної спрямованості та рефлексії у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів. Доказано, що наявність такої спрямованості та забезпечення рефлексивного управління процесом формування естетичного

мировоззрення являються педагогічними умовами формування цього мировоззрення.

Ключевые слова: професійно-естетическая направленность, рефлексивное управление, эстетическое мировоззрение.

В статті розглянута роль професійно-естетичної спрямованості та рефлексії у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів. Доведено, що наявність цієї спрямованості та забезпечення рефлексивного управління процесом формування естетичного світогляду є педагогічними умовами формування цього світогляду.

Ключові слова: професійно-естетична спрямованість, рефлексивне управління, естетичний світогляд.

The article considers the role of professional-aesthetic orientation and reflexion in the process of aesthetic outlook formation of future teachers. It is proved that the availability of this orientation and the provision of reflexive guidance of the process of aesthetic outlook formation are pedagogical conditions of this outlook formation.

Keywords: professional-aesthetic orientation, reflexive guidance, aesthetic outlook.

Нова освітня парадигма актуалізує проблему естетизації всього навчально-виховного процесу. Сьогоднішній вчитель – це «зразок для наслідування», примножувач культурного потенціалу нації, носій духовної культури, який відіграє важливу роль у формуванні естетичного світогляду молоді. Незаперечним є факт, що саме педагогічна діяльність учителів гуманітарного-естетичного циклу спрямована на формування естетичного сприйняття, естетичних почуттів, смаків, ідеалів, цінностей тощо. На жаль, сьогодні головна мета у вищих навчальних закладах зосереджується лише на засвоєнні певного обсягу знань та вмінь студентів зі «своєї» спеціальності. Актуальність проблеми, яка презентується, змусила нас більш детально зупинитися на розгляді питання наявності професійно-естетичної спрямованості майбутніх учителів до формування естетичного світогляду та забезпеченні рефлексивного управління цим процесом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існуюча джерельна база з проблеми підготовки майбутнього вчителя засвідчує посилення спрямованості до естетичного виховання, при чому не лише у позааудиторній, але й у навчально-виховній аудиторній діяльності. Ціла плеяда вчених, серед яких зазначимо Н.Г.Калашник, О.М.Кириченко, Н.М.Конишеву, Л.Т.Левчук, Л.М.Масол, Н.Є.Миропольську, Г.М.Падалку, О.П.Рудницьку, Г.П.Шевченка

фокусують свою увагу на вивченні тих чи інших аспектів цього питання. Дослідженню спрямованості присвячено роботи В.О.Сластьоніна (професійно-педагогічна спрямованість), В.П.Андрющенка(художньо-естетична спрямованість). Розглядом рефлексії займалися такі вчені, як Т.Г.Жаровцева, Ю.М.Кулоткін, Г.С.Сухобська, Г.І.Щукіна та ін.

Мета даної статті полягала у з'ясуванні ролі, яку відіграє професійно-естетична спрямованість та рефлексія у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. О.М.Кириченко [3], обгрунтовуючи необхідність естетичного виховання, наголошує на тому, що воно має багатоплановий характер, оскільки формує загальну естетичну культуру людини, її естетичні запити та потреби, смаки та ідеали, інтереси та звички і виявляється в усіх сферах трудової та суспільної діяльності, а також в особистому житті. Особливий інтерес в аспекті нашого дослідження викликає думка вченої про те, що вузівська підготовка майбутніх учителів повинна бути сконцентрована не тільки в навчальному процесі, але й на позааудиторних заняттях [3, с. 3].

Вагоме місце у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів має належати естетиці, етиці, літературі, педагогіці, країнознавству тощо. На нашу думку, виховання естетично-розвинутої особистості передбачає використання естетичного потенціалу всіх навчальних дисциплін, але провідне належить саме предметам художньо-естетичного циклу.

Н.М.Конишева висловлює думку, що кожний навчальний предмет з урахуванням його специфіки, а також уся навчально-виховна атмосфера педагогічного вузу повинні сприяти формуванню естетичної культури, а отже, на нашу думку, й естетичного світогляду майбутніх учителів. Головним критерієм сформованості професійно-педагогічної готовності вчителя дослідниця вважає культуру педагогічного мислення[4, с.88-90].

В.О.Сластьонін підкреслює той факт, що в структурі особистості вчителя особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості. Вона є тим каркасом, навколо якого компонується головні професійно-вагомні властивості особистості вчителя [6, с. 27].

В.П.Андрющенко у своєму дисертаційному дослідженні стверджує, що художньо-естетична спрямованість виражається

наявністю у студентів естетичних смаків, естетичних ідеалів та широких інтересів до оточуючого світу. Знання художніх творів різних жанрів і видів мистецтв в різних історичних епохах допомагає студентам глибше сприймати естетичні ідеали, виховує у них естетичну спрямованість, інтерес до мистецтва, художньо-естетичну культуру. Завдяки художньо-естетичній спрямованості розвивається здібність емоційного сприйняття естетичних явищ прекрасного в мистецтві і оточуючій дійсності. В процесі естетичного сприйняття студенти виявляють причинно-наслідкові зв'язки між явищами оточуючого світу, дають їм емоційно-естетичну оцінку [1, с.65].

Ми дотримуємось думки, що однією з головних задач формування естетичного світогляду майбутнього учителя є виховання естетичної спрямованості особистості, що передбачає формування естетичного сприйняття, ідеалу, смаку, оцінки, естетичної потреби, почуттів, інтересів, цінностей та ін.) та поєднання пізнавально-естетичної спрямованості з педагогічною.

Однак, окрім наявності професійно-естетичної спрямованості для формування у майбутніх учителів естетичного світогляду необхідно ще забезпечення рефлексивного управління процесом формування цього світогляду. Сьогоднішня освітня ситуація потребує від студентів педагогічних вузів рефлексивності як необхідної професійної якості.

Дослідженню проблеми рефлексії присвячено праці Ю.М.Кулюткіна, Г.С.Сухобської, Г.І.Щукіної. Як зазначає Ю.М.Кулюткін, у сучасній науці поняття рефлексії вживається у двох основних значеннях. По-перше, рефлексія співвідноситься з самосвідомістю особистості. Рефлексія – принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення власних передумов; предметний розгляд самого знання; критичний аналіз його змісту та методів; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову та специфіку духовного світу людини. По-друге, рефлексія розглядається як процес відбиття однією людиною світу іншої людини. Рефлексія – не лише знання і розуміння іншого, але й знання того, як цей інший розуміє «рефлексуючого» індивіда [5].

Т.Г.Жаровцева вважає, що в контексті гуманізації вищої педагогічної освіти принцип рефлексії є одним з базових. Лише професійна рефлексія викладача та рефлексивний засіб включення в процес власної педагогічної підготовки студента визначають не тільки

оволодіння майбутнім педагогом необхідним набором знань та вмінь, але гарантують його розвиток як професіонала. Рефлексія завжди пов'язана з творчістю; рефлексія, як одна з властивостей особливості лежить в основі її саморозвитку, відкритості особистості новому досвіду, іншим людям; професійна рефлексія забезпечує накопичення педагогом нового досвіду, розвиток індивідуального стилю педагогічної діяльності [2, с. 141].

Виходячи з точки зору Т.Г.Жаровцевої, ми можемо стверджувати, що у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу рефлексивний підхід гарантує усвідомлення студентом не лише унікальності своєї особистості, але й індивідуальної неповторності себе як професіонала.

Необхідність рефлексії в педагогічній діяльності, стверджує Т.Г.Жаровцева, пов'язана з тим, що вона дозволяє педагогу постійно орієнтуватися у змінах, які закономірно відбуваються у самій особистості вихователя і від яких залежить оцінка дітей та власної педагогічної діяльності. У першу чергу це торкається рівня професійної майстерності, світогляду, цінностей особистості, психологічних характеристик професійної діяльності самого педагога [2, с.142-143]. Отже, на нашу думку, саме в ході рефлексивного управління процесом формування естетичного світогляду він формується найбільш ефективно, оскільки рефлексія –це не просто усвідомлення того, що є в людині, але й перебудова самої людини, зокрема її індивідуальної свідомості, відповідного світогляду.

Висновки. Таким чином, наявність професійно-естетичної спрямованості та рефлексивне управління процесом формування естетичного світогляду забезпечують ефективність формування цього світогляду. Отже, ми вважаємо наявність професійно-естетичної спрямованості майбутніх учителів до формування естетичного світогляду та забезпечення рефлексивного управління процесом формування естетичного світогляду педагогічними умовами формування цього світогляду.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку полягають у з'ясуванні інших умов формування естетичного світогляду майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Андрищенко В.П. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей к музыкально-эстетической

- деяльності: Дис. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования»/В.П.Андрющенко. – Одесса, 2000. – 208с.
2. Жаровцева Т.Г. Рефлексія в педагогічній діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти//Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського,2002. – Вип.10. – С.141-143.
 3. Кириченко О.Н. Эстетическая подготовка учителя в университете(на опыте естественных факультетов): Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теория и история педагогики»/О.Н.Кириченко.– Минск, 1983. – 22с.
 4. Коньшева Н.М.Содержание и структура профессиональной готовности учителя к эстетическому воспитанию школьников//Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М.,1979.–С.78-90.
 5. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
 6. Сластѣнин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576с.

*О.А.Гушко,
викладач,
Криворізький ДПУ*

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «ІННОВАЦІЯ» ТА «ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ» В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В сфері освіти інноваційна діяльність досліджується педагогічною інноватикою, поняття «інновація», в якій, виступає найважливішим гносеологічним орієнтиром. Стаття присвячена проблемі існування різних поглядів на визначення суті понять «інновація», «нововведення», «новація», «інноваційна діяльність».

Ключові слова: інновація, новація, нововведення, педагогічна інноватика, інноваційність сучасної освіти, інноваційна діяльність, модернізація освіти.

В сфере образования инновационная деятельность исследуется педагогической инноватикой, понятие «инновация», в которой, выступает важнейшим гносеологическим ориентиром. Статья посвящена проблеме

- деяльності: Дис. ... на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования»/В.П.Андрющенко. – Одесса, 2000. – 208с.
2. Жаровцева Т.Г. Рефлексія в педагогічній діяльності майбутнього фахівця дошкільної освіти//Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського,2002. – Вип.10. – С.141-143.
 3. Кириченко О.Н. Эстетическая подготовка учителя в университете(на опыте естественных факультетов): Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теория и история педагогики»/О.Н.Кириченко.– Минск, 1983. – 22с.
 4. Коньшева Н.М.Содержание и структура профессиональной готовности учителя к эстетическому воспитанию школьников//Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М.,1979.–С.78-90.
 5. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентации и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
 6. Сластѣнин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576с.

*О.А.Гушко,
викладач,
Криворізький ДПУ*

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «ІННОВАЦІЯ» ТА «ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ» В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

В сфері освіти інноваційна діяльність досліджується педагогічною інноватикою, поняття «інновація», в якій, виступає найважливішим гносеологічним орієнтиром. Стаття присвячена проблемі існування різних поглядів на визначення суті понять «інновація», «нововведення», «новація», «інноваційна діяльність».

Ключові слова: інновація, новація, нововведення, педагогічна інноватика, інноваційність сучасної освіти, інноваційна діяльність, модернізація освіти.

В сфере образования инновационная деятельность исследуется педагогической инноватикой, понятие «инновация», в которой, выступает важнейшим гносеологическим ориентиром. Статья посвящена проблеме

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

существования различных взглядов на определение сущности понятий «инновация», «нововведение», «новация», «инновационная деятельность».

Ключевые слова: инновация, новация, нововведение, педагогическая инноватика, инновационность современного образования, инновационная деятельность, модернизация образования.

In the field of education innovative activity is investigated by pedagogical innovatiks. A concept "innovation" in it is the major gnosiological reference point. The article is devoted to the problem of existence of different opinions as for the determination of the essence of such concepts as «innovation», «novation», «innovative activity».

Keywords: innovation, novation, pedagogical innovatiks, innovation of modern education, innovative activity, modernization of education.

Інноваційність сучасної освіти, як і суспільства в цілому, зумовлена об'єктивними причинами еволюційного розвитку соціуму. З 60-х років минулого століття феномен «інноваційність» став ключовим у характеристиці постіндустріальної формації – її становлення і розвитку. Окрім цього, однією з найвагоміших характеристик та ознак сучасного суспільства є глобальні зміни суспільного буття, способу життя та колективної свідомості: утворення, що намагаються зберігати традиційність, незмінність змісту, структури і форм, нездатні адаптуватися до нових умов, неминуче втрачають актуальність та значимість; водночас загальносуспільної ваги набувають ті духовно-інтелектуальні, соціальні та економічні явища і процеси, які відзначаються гнучкістю, мобільністю, спроможністю до змін, відкритістю та готовністю до нового. Тому логічним є висновок, що і для педагогіки як науки про виховання, освіту і навчання, якій протягом довгого періоду часу було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи, провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам, конкурентноспроможності є інноваційність.

Сьогодні ми маємо чітко окреслену законодавчу базу вищої освіти: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національну доктрину розвитку освіти в Україні, в яких відображено тенденції оновлення змісту, форм та методів професійної підготовки педагогічних працівників на основі прогресивних концепцій та запровадження інноваційних технологій. Інноваційна діяльність у галузі освіти регламентована відповідними нормативними документами: Законом України «Про інноваційну діяльність», та

Положенням «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України».

Дослідження, що присвячені проблемам інновацій, містять розбіжні погляди на визначення сутності понять «інновація», «нововведення», «новація», «інноваційна діяльність». Про це свідчать праці З.А.Абасова, В.І.Беляєва, М.С.Бургина, Л.В.Буркової, Л.Г.Вікторової, Л.І.Даниленко, І.М.Дичківської, І.В.Нікішиної, О.Є.Остапчука, В.М.Полонського, В.Ф.Самохіна, В.І.Сафіуліна, В.А.Сластьоніна, В.І.Слободчикова, В.П.Черноліса та інших.

Отже, метою статті є теоретичний аналіз наукової літератури з ціллю визначення різних підходів до визначення понять «інновації», «інноватики» та «інноваційної діяльності».

Оскільки поняття «інновація» виступає найважливішим гносеологічним орієнтиром, в цілях уточнення термінології зупинимося на його історії, тлумаченні та значенні. Як відомо, в сфері освіти інноваційна діяльність досліджується педагогічною інноватикою – окремим напрямком педагогіки. Педагогічна іноватика – це сфера науки, що вивчає нові технології, процеси розвитку вищої школи, нову практику освіти. Педагогічна іноватика та її методологічний апарат є засобом аналізу, обґрунтування і проектування модернізації освіти [1].

Педагогічна іноватика має дуже лаконічну передісторію. Поняття «інновація» увійшло до вживання наукової термінології ще в ХІХ сторіччі. А перші десятиріччя ХХ століття поклали початок науці, яка сьогодні називається інноватикою. Доказом може служити спроба Шумпетера дати визначення цьому поняттю в одній зі своїх публікацій в 1939 році [2]. Слово «інновація» походить від латинського *inovatis: in* – в, *novus* – новий і в перекладі означає оновлення, новинку, зміну. Вперше поняття «нового» в педагогіці було глибоко досліджене в роботі М.С.Бургина, в якій автор описав різні нововведення в педагогіці, їх властивості, визначив міру новизни і показав можливості математики в оцінці новизни [3].

У загальноновизнаному тлумаченні «інновація» означає «нововведення». Власне кажучи, етимологія слова «нововведення» (*innovation*) говорить про схожість змісту цих понять. Отже, у сучасній педагогічній науці існують такі трактування понять «інновація», «інновація в навчанні»:

- «процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень» (З.А. Абасов) [4, с.57];
- «інновація – кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу» (В.І.Слободчиков) [5, с.5];
- «інновація – оновлення, зміни, впровадження нового/новизни» (Л.Г.Вікторова) [6, с.6];
- «процеси введення та освоєння педагогічних нововведень» (В.І.Сафіулін) [7, с.56];
- «вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності»;
- «комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається, інноваційного мислення та інноваційної культури» (В.Ф.Самохін, В.П.Чорноліс) [8, с.8];
- «кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового змісту, форми організації навчально-виховного процесу або вдосконаленого технічного засобу навчання, який використовується у практичній діяльності, а також у новому підході до соціальних послуг в освіті... Головна ознака інновації: позитивні соціальні і (або) економічні зміни, які виникають в роботі освітніх установ в результаті спеціально організованої інноваційної діяльності... По суті мова йде про впровадження нововведення у практику та визначення його соціально-економічного ефекту» (В.М.Полонський) [9, с. 9-10];
- «новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу створюючи при цьому удосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання; технології управління навчальними закладами, системою» (Л.І.Даниленко) [10, с. 70].

Як бачимо, одні з визначень зазначеного поняття є досить загальними [4; 6; 7], такими, що не вказують на суттєві ознаки, які вирізняють інновації серед інших явищ і процесів, притаманних сучасній системі освіти; інші привертають увагу намаганням їхніх авторів визначити сутнісні якості, властиві саме інноваціям у педагогічному середовищі [9; 10].

На нашу думку, найкращим визначенням іновачії є те, що характеризує її як комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового, як зміни, спрямовані на поліпшення розвитку, виховання і навчання.

Отже, аналіз ключових понять інноваційної педагогіки дозволяє зробити висновок про відсутність у науковій літературі єдиних підходів до трактування та, відповідно, використання певних понять. Ще одним прикладом можуть слугувати поняття «новація» та «інновація». В зарубіжній російській педагогіці ці поняття введені як такі, що істотно відрізняються за сутністю. Так, З.А.Абасов та В.І.Слободчиков розмежують зазначені поняття за низкою показників [5; 11]. Критеріями для розрізнення цих понять вченими визначено конкретні форми, зміст та обсяг перетворювальної діяльності, а саме: «Якщо діяльність короткочасна, не має цілісного і систематичного характеру, має за мету лише зміну окремих елементів певної системи, то ми маємо справу з новацією. Якщо в основі діяльності є концептуальний підхід, а її результатом є розвиток даної системи чи її принципове перетворення, то ми маємо справу з інновацією» [11; 8].

Дещо інакше трактування відмінності окреслених понять зустрічаємо у В.І.Беляєва: «Відмінність між новацією та інновацією – у глибині, обсягах і перспективі цих перетворень: перша певною мірою удосконалює усталений процес, друга – передбачає його докорінну перебудову» [12]. Однак, на нашу думку, в основі обох наведених положень – однакове бачення різними авторами відмінності між поняттями, що розглядаються, а саме: новація є модернізуючим, а інновація – радикальним нововведенням.

Водночас у вітчизняних педагогічних працях з проблеми, що аналізується, спостерігаємо синонімічне використання понять «новація» та «інновація», як, наприклад, у дослідженні Л.В.Буркової з питання управління інноваційними процесами, в якому автор зазначає: «Розробка і впровадження освітніх інновацій не ставить самоціллю створювати нове заради нового. Новація в кінцевому результаті, має підпорядковуватися головній меті освіти, інакше немає сенсу її застосовувати» [13, с. 232].

Не дивлячись на очевидні розходження в трактуванні поняття «інновація» головним є те, що наповнення його змісту здійснюється через процес, тобто певну діяльність, яка забезпечує існування

інновації. У теорії і практиці така діяльність називається інноваційною діяльністю. За існуючими визначеннями, остання являє собою взаємозалежну та узгоджену послідовність дій, що допускає використання проміжних і кінцевих результатів науково-дослідних пошуково-конструкторських робіт (НДПКР). У цьому контексті інноваційна діяльність з'являється як матеріалізація науково-технічного прогресу. Вона спрямована на практичне використання науково-технічного результату й інтелектуального потенціалу з метою отримання нового чи поліпшення старого. В літературі поняття «інноваційна діяльність» (або «інноваційна освітня діяльність») трактується таким чином:

- «розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій» [4];
- «діяльність, яка призводить до суттєвих змін порівняно з існуючою традицією»; «діяльність, спрямована на вирішення комплексної проблеми, яка виникла як наслідок зіткнення усталених та нових форм практики або у зв'язку з невідповідністю традиційних норм новим соціальним запитам» (В.І.Слободчиков) [6, с. 6-7];
- «діяльність, яка виявляється у внесенні в освітню практику нових ідей, методик, технологій, відмові від навчальних штампів, служить оновленню змісту сучасної освіти, створює нові педагогічні технології, пропонує нові можливості для творчості вчителя» (В.І.Сафіулін) [7, с.55].

У педагогічній науці має місце також використання й іншого терміна – «інноваційний процес», зміст якого В.М.Полонський трактує таким чином: «Мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес зі створення, освоєння, використання і розповсюдження сучасних (або осучаснених) ідей (теорій, методик, технологій тощо), актуальних та адаптованих до даних умов і таких, що відповідають певним критеріям» [9;12].

В.А.Сластьонін розкриває сутність поняття «інноваційні процеси» на основі визначення їх значення в системі освіти. Так, на думку науковця, зазначені явища сприяють такому: перебудові цільових установок і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності; формуванню та розвитку «Я»-образу; створенню умов для становлення особистості, реалізації її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку; побудові нового

типу стосунків і спілкування між педагогами та учнями, які не характеризуються примусовістю, підкореністю, в основі яких – стосунки взаємодії, взаєморегуляції, взаємодопомоги рівних; становленню співтворчості вчителя й учня; формуванню у школярів усвідомленого ставлення до способів організації навчальної діяльності тощо [14].

Враховуючи близькість значень понять «діяльність» («праця, дії людей у якій-небудь галузі» [15, с. 228]) і «процес» («сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку» [15, с.228]) та тлумачення змісту понять «інноваційна діяльність» і «інноваційні процеси в освіті», вважаємо, що ці терміни є синонімічними, а їх сутність полягає у створенні, освоєнні, використанні та розповсюдженні нововведень.

Іновації в освіті, що розуміються в широкому сенсі як внесення нового, як зміна, вдосконалення і поліпшення існуючих реалій, можна охарактеризувати як іманентну характеристику освіти, що формується з його основної суті і значення. Отже новизна будь-якого засобу відносна як в особовому, так і в тимчасовому плані. Те, що є новим для одного вищого навчального закладу, одного викладача, може бути пройденим етапом для інших. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер. Не має значення, чи є в даний час ідея, концепція чи технологія об'єктивно новими чи ні, можна визначити час, коли вони були об'єктивно новими (наприклад новою свого часу була система викладання з використанням комп'ютерів). Народжуючись в конкретний час, прогресивно вирішуючи завдання певного етапу, нововведення швидко може стати надбанням багатьох, нормою, загальноприйнятою масовою практикою або віджити, застаріти, стати гальмом розвитку в майбутньому. Тому викладачеві потрібно постійно стежити за нововведеннями в освітній сфері і здійснювати інноваційну діяльність.

Можна зробити висновок, що у теорії інноваційної педагогіки наявні певні розбіжності у тлумаченні одних і тих же понять різними її авторами, що, на нашу думку, пояснюється насамперед відносно незначним «віком» інноваційної педагогіки, тим, що ця галузь педагогічної науки перебуває у процесі становлення, а отже, її категоріально-понятійний апарат (тобто методологічні основи) ще цілком не сформовано, що властиве будь-якій іншій науці на окресленому етапі. Сьогодні педагогічна інноватика знаходиться у

стадії становлення. На нашу думку, інноваційність повинна стати властивістю педагогічної діяльності найближчих десятиліть.

Список використаних джерел

1. Методы активизации инновационных процессов: Сборник трудов. Вып. 16. – М.: ВНИИ системных исследований, 1988.
2. Schumpeter, J.A. Business Cycles: A Theoretical, Historical, and Statistical Analysis of the Capitalist Process. New York and London: McGraw-Hill. New York, 1939.
3. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С.Бургин // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С.12-36.
4. Абасов З.А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / З.А.Абасов // Философия образования. – 2006. – №1(15). – С.56-62.
5. Слободчиков В.И. Проблемы становления и развития инновационного образования / В.И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – №2. – С.4-18.
6. Викторова Л.Г. Инновационные процессы в образовании / Л.Г.Викторова // Инновации в образовании.– 2002. – №2.– С.4-10.
7. Сафіулін В.І. Інноваційний пошук нових технологій навчання / Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За ред. Л.І. Даниленко, В.Ф. Паламарчук. – К.: Логос, 2004. – С. 53-64.
8. Самохин В.Ф., Чернолес В.П. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании. – 2006. – №6. – С. 4-9.
9. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – №2. – С. 4-13.; 2007. – №3. – С.4-12.
10. Даниленко Л.І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л.І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – №3. – С.70-74.
11. Слободчиков В.И. Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания). – Киров, 2003. – 112 с.
12. Беляев В.И. Современные подходы в педагогических исследованиях / В.И. Беляев // Педагогика. – 1999. – №6. – С.19-25.
13. Буркова Л.В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент

- механізму управління інноваційним процесом в освіті / Л.В. Буркова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2000. – С. 231-238.
14. Слостенін В.А. Учитель в інноваційних освітніх процесах / В.А. Слостенін // Известия Рос-ій академії освіти. – 2000. – №3. – С.73-79.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпін: Перун, 2001. – 1440 с.

*Н.Бондаренко
Кримський інженерно-педагогічний університет*

РОЗУМІННЯ ГУМАНІЗМУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

У статті розглядаються нові підходи до розуміння гуманізму. Розкриваються три провідні тенденції здійснення виховного впливу на особистість.

Ключеві слова: гуманізм, виховання, діти, гуманістичні цінності, екологія дитинства В статті розглядаються нові підходи до розуміння гуманізму.

Раскрываются три основные тенденции влияния воспитания на личность ученика.

Ключевые слова: гуманизм, воспитание, дети, гуманистические ценности, экология детства.

На сучасному етапі розвитку України проблема гуманістичного виховання підростаючого покоління посідає одне з центральних місць у педагогічній науці. В педагогічних дослідженнях останнього десятиліття особу учня розглядають вже не просто як об'єкт, а перш за все як суб'єкт гуманістичного розвитку, ставляться завдання формування єдності гуманістичної свідомості і гуманістичної поведінки, через занепад системи ідеалів, культури суспільства пропонуються шляхи інтеграції виховних впливів шкільного колективу, сім'ї, позашкільних закладів та соціального середовища.

Зараз у мету системи освіти закладений принцип гуманізму. Ця мета сформульована в Законі України «Про освіту», де зазначається, що « метою освіти є всебічний розвиток людини як

- механізму управління інноваційним процесом в освіті / Л.В. Буркова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – К.: Логос, 2000. – С. 231-238.
14. Слостенін В.А. Учитель в інноваційних освітніх процесах / В.А. Слостенін // Известия Рос-ій академії освіти. – 2000. – №3. – С.73-79.
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпін: Перун, 2001. – 1440 с.

*Н.Бондаренко
Кримський інженерно-педагогічний університет*

РОЗУМІННЯ ГУМАНІЗМУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

У статті розглядаються нові підходи до розуміння гуманізму. Розкриваються три провідні тенденції здійснення виховного впливу на особистість.

Ключеві слова: гуманізм, виховання, діти, гуманістичні цінності, екологія дитинства В статті розглядаються нові підходи до розуміння гуманізму.

Раскрываются три основные тенденции влияния воспитания на личность ученика.

Ключевые слова: гуманизм, воспитание, дети, гуманистические ценности, экология детства.

На сучасному етапі розвитку України проблема гуманістичного виховання підростаючого покоління посідає одне з центральних місць у педагогічній науці. В педагогічних дослідженнях останнього десятиліття особу учня розглядають вже не просто як об'єкт, а перш за все як суб'єкт гуманістичного розвитку, ставляться завдання формування єдності гуманістичної свідомості і гуманістичної поведінки, через занепад системи ідеалів, культури суспільства пропонуються шляхи інтеграції виховних впливів шкільного колективу, сім'ї, позашкільних закладів та соціального середовища.

Зараз у мету системи освіти закладений принцип гуманізму. Ця мета сформульована в Законі України «Про освіту», де зазначається, що « метою освіти є всебічний розвиток людини як

особистості та найвищої цінності суспільства...» [1; 1] Це ствержує, що основний акцент зроблено на орієнтацію на кожну особистість, розвиток її індивідуальних здібностей, нахилів, талантів. У свою чергу Концепція 12-річної школи з гуманістичних позицій проголошує суттєві виховання, підкреслюючи як необхідну умову повноцінного розвитку особистості її свободу та інтеграцію виховних сил усіх суспільних інститутів: «школа – це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а живе. Тому вся діяльність навчального закладу будується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації і гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, діалогу, компетентного вибору особистого життєвого шляху» [2].

Сьогодні українська педагогічна наука збагачується новими формами та шляхами вирішення певних проблемних ситуацій, але вона залишається надто переобтяженою статистичними даними, тобто спостерігається своєрідне возвеличення числа, а « фетишизація числа-небезпечний шлях у сучасних науках, зокрема і в педагогіці» [3, с. 77].

Таким чином якщо спиратись тільки на статистичні дані, тоді неможливо правильно і поглиблено з'ясувати національно-культурні особливості системи освіти, історичні чинники її розвитку, тим самим визначити адекватну оцінку стану освіти цієї країни. У контексті зазначеного вище актуальним є думка Ф. Кумбса: «Системи освіти існують для того, щоб навчити учнів, а не для того, щоб подавати статистичні дані про їх чисельність» [4, с. 121].

Зокрема О.Сухомлинська вважає, що лише ідея гуманізму може об'єднати всі сторони виховання дітей та молоді. На її думку, в складних умовах сьогодення, маючи спадок антигуманної практики, яка прикривається пустою фразеологією, принцип гуманізму часто сприймається як утопізм, або свідомо завуальованість реальної дійсності. Вчена наполягає на необхідності переосмислення ідеї гуманізму, збагачення її тенденцією індивідуалізації, визначенням самоцінності особистості, здатної до комунікації, діалогу: стверджує, що у виховному процесі сучасної школи визначилися три провідні тенденції здійснення виховного впливу на особистість:

- виховні концепції, що впливають цілком і повністю на національну ідею і базується на етнопедагогічних засадах;
- орієнтація на полікультурне виховання, на загальноєвропейський педагогічний процес;

– релігійні концепції, що оперують добре розробленою методикою, технологією впливу на підростаюче покоління.

Крім цього, академік О.Сухомлинська обґрунтовує ще один аспект розуміння гуманізму на сучасному етапі – це «ідея ненасильства», яка протистоїть технократичному підходу до розуміння гуманізму: «Ми повинні прищепити їх [гуманістичні цінності] дітям, – зазначає дослідниця, – щоб не переривалася гуманістична українська традиція, щоб політичні інтереси не впливали на культурні, просвітницькі традиції та перспективи» [5; 7].

Вчений О.Савченко, розкриваючи сутність гуманізму на сучасному етапі, виокремлює різні аспекти розуміння змісту цього поняття, зокрема реалізація педагогічного аспекту включає «збереження самоцінності дитинства», врахування «неповторної індивідуальності дитячої особистості», «природної основи людини», забезпечення «емоційного благополуччя дітей у школі». Треба зазначити, що поняття «екологія дитинства» включає турботу вчителів про психічне, інтелектуальне, фізичне здоров'я підростаючого покоління [6, с. 304-305].

Ще одна концепція, яка втілює демократичні, гуманістичні положення щодо формування, розвитку дитини є цілісна сучасна теорія особистісно зорієнтованого виховання. Автор концепції обґрунтовує наукові вимоги, які є основою реалізації особистісно зорієнтованого виховання шляхом створення виховних технологій та методик. В першу чергу – це «формування у суб'єкта здатності і бажання усвідомлювати себе як особистість», «культивування у вихованні цінності іншої людини», «культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення» та ін. [7].

На основі принципу гуманізму А.Бойко обґрунтовує нову суб'єкт-суб'єктну парадигму виховання, в основі якої педагогічно доцільні гуманні відносини між вихователем та вихованцем в умовах реформування системи освіти в Україні. Традиційна педагогічна наука розглядала вихованця як об'єкт і, частково, – суб'єкт виховання. Одним з вихідних положень цієї парадигми є однозначне розуміння дитини як суб'єкта та мети виховання. Тому виховання – це вже не «вплив» на особистість, а створення оптимальних умов для самопізнання, самореалізації на рівні партнерства та співтворчості учня і вчителя [8; 2].

На парадигмі виховання відображуються сучасні економічні особливості, національні та загальнолюдські цінності. Проте для її реалізації необхідні зміни і перетворення в системі освіти та виховання, зокрема, розробка методологій та методик, гуманізація системи освіти, постановка в центр виховного процесу людини. Важливою в цьому аспекті є підготовка педагогічних кадрів «нової генерації на основі національної різнорівневої освіти» [9; 15]. Реалізувати цю парадигму може лише вчитель, який відмовиться від підпорядкування і створить нові суб'єкт-суб'єктні виховуючі стосунки, педагогічну взаємодію, співдіяльність, співпрацю, співтворчість.

Зокрема, А.Бойко обґрунтовує положення про важливість у формуванні людини гармонії природного та соціального фактора, про розуміння виховання як соціально-особистісного феномена. Авторитарна педагогіка серед чинників, які впливають на формування особистості, виділяла спадковість, соціальне середовище, виховання, але зазначалось, що вирішальну роль відіграє соціальний фактор. Такий підхід, абсолютизуючи соціальне, культивує колективізм у вихованні, формував так звану «середньостатистичну людину», «сіренького громадянина», посередню, не творчу, не яскраву особистість. Відхід від принципів гуманізму буде і в тому випадку, коли педагогіка перебільшує значення біологічного, спадкового фактора, культивує індивідуалізм, тому виховання особистості, за переконанням А.Бойко, здійснюється не тільки школою, проте «гуманна школа, суб'єкт-суб'єктна взаємодія з розумним і добрим учителем – це рятівний круг дитини» [10; 13].

Визначаючи сучасні риси гуманізму, слід зазначити, що він передбачає таке виховання, метою якого є плекання особистості інтереси якої збігаються із загальнолюдськими. Гуманізм особистості визначається ставленням не лише до людини, але й до природи в цілому. Байдужість і цинізм у ставленні до довкілля є абсолютно несприятливим фоном для успішної гуманізації особистості дитини. Зокрема, Г.Тарасенко вважає, що важливим фактором впливу на формування гуманістичного світогляду учнів є природа. На її думку, дитина не зможе стати Людиною, доки не навчиться любити конкретний куточок рідної землі і всю природу як один великий дім. Серед важливих ціннісних орієнтацій гуманної особистості вагомим є орієнтир на природу. В контексті цього гуманістичний світогляд

неможливий поза естетичною константою буття і сприйняття природи, без відмови від позиції споживання і формування потреби творіння [10].

Ідеї гуманізму втілюють у практику кращі вчителі-новатори України. Авторську концепцію «Обличчям до дитини» розробила вчителька-новатор Т.Пушкарьова, користуючись концепцією особистісно зорієнтованого виховання І.Беха. Автор сформулювала основні заповіді, якими керується в практичній діяльності і які конкретизують розуміння ідеї гуманізму: «люби дитину», «вір у дитину», «знай дитину», «поважай дитину», «розумій дитину» тощо. Важливо те, що концепція, запропонована дослідницею, не лише обґрунтована, а й реалізується в практичній діяльності як цілісна програма, яка змінює підхід до вирішення завдань виховання та навчання. Т.Пушкарьова використовує прийом вільного вибору, що забезпечує максимально уважне ставлення до кожної дитини, реалізує індивідуальні запити, інтереси, потреби. Ефективність діяльності вчителя під час впровадження даної концепції визначається вмінням поєднати державні стандарти з ідеями, пропозиціями, інтересами учнів [11].

Важливою ознакою оновлення змісту гуманізму є пошук такого стилю спілкування, в основі якого лежить діалог, довіра, обмін думками, пошук спільних рішень, врахування позиції учня, розуміння його. В результаті такого підходу дитина відчуває себе захищено і комфортно в школі. Крім цього, передбачається забезпечення можливості і права вибору учнями варіантів способів поведінки та рішень. З цією метою вихователь створює виховуючі ситуації – спеціально організовані обставини, спрямовані на усвідомлення особистістю своєї самоцінності, неповторності, гідності, на її саморозвиток, саморух. Найбільш відповідають засадам гуманістичної педагогіки ситуації успіху, ситуації вільного вибору, ситуації довіри, ігрові.

Так, С.Литвиненко переконана, що одним із найкращих засобів виховного впливу на ще несформовану особистість молодшого школяра має народна казка, яка містить простий, доступний, захоплюючий та зрозумілий матеріал, а засобами художнього впливу викликає живу зацікавленість дітей. Під впливом казок у юному серці виникають різноманітні почуття та переживання. Цей фольклорний жанр має надзвичайну силу впливу, несе у собі сильний емоційний

заряд, здатний викликати особливий стан душі, який спонукає дітей до активної діяльності. Казкові сюжети, побудовані на протиставленні добра і зла, і перемозі світлих сил, правди, містять яскраві моделі гуманної поведінки. «Засуджуючи зло, переборюючи життєві труднощі, викриваючи жорстокість, казки – стверджує С.Литвиненко – закликають до перетворення світу на засадах людяності, краси, гуманізму» [12, с. 179].

У свою чергу Г.Ясякевич важливим фактором гуманізації, гуманних стосунків дітей вважає оптимальну систему гуманістичного просвітництва, становлення гуманістичної особистості. Зокрема такою самостійною системою може стати позаурочна виховна діяльність, якій властиві певні характеристики: керованість, цілеспрямованість, особливий зміст, своєрідні форми і види діяльності [13, с.37–38]. Автор провів спеціальне дослідження і вважає виховання гуманістичних рис у людині загальноосвітньою, загальнолюдською проблемою, яка вимагає свого вирішення негайно і кардинально [13, с.46]. Вона зазначає, що, гуманізуючи позакласну діяльність і всі виховуючі відносини, педагогічний колектив повинен прийти до пріоритету потреб, інтересів, нахилів і бажань учнів. Гуманістичні пріоритети потрібно виявляти і в розумінні учня як активного суб'єкта цілеспрямованої діяльності, організованої в школі за його участю. Наголошуючи на активному включенні молодших школярів у різноманітні взаємовідносини, вона радить учителям і дорослим не пропустити моменту переоцінки відношень і якомога раніше допомогти дитині одягти свої суб'єктивні відношення у відповідну форму, дати правильне спрямування розвитку гуманних почуттів [13,с.73].

Але все це тільки розробляється і носить експериментальний характер. Тому українській освіті ще багато чого треба пережити, ніж вона стане дійсно гуманною та буде орієнтована на особистість учня.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про позашкільну освіту» // Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей. – К., 2002. – С. 63–72.
2. Концепція 12-річної школи // Освіта. – 2000. – 30 серпня. – 6 вересня. – С. 3–6.
3. Галахер К. Демократичні цінності в навчанні і вихованні // Цінності освіти і виховання: Науково-методичний збірник / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 154.

4. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире / Ф.Г.Кумбс – М.: Изд-во «Прогресс», 1970. – 262 с.
5. Сухомлинська О. В. Випереджаючи час... Василь Олександрович Сухомлинський – до 85-річчя від дня народження // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 6–9.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак-тів / О.Я.Савченко – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
7. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех – К.: ІСДО, 1998. – 204 с.
8. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М.Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
9. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Божович Л. И. Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн (ред.). – М.: Воронеж, 1995. – 352 с.
10. Тарасенко Г. С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. – Вінниця, 2000. – 192 с.
11. Пушкарьова Т. Люби. Вір. Знай. Поважай. Розумій – моє педагогічне кредо / Т.Пушкарьова // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 7–9.
12. Литвиненко С. А. Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання першокласників: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Одеський педагогічний ін-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1994. – 156 с., 27 с. додат.
13. Ясякевич Г.Я. Формирование гуманных отношений младших школьников во внеучебной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Украинский государственный педагогический университет им. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 169 с.

*А. П.Крупский,
к.психол.н.,
Ю.М. Стасюк,
Днепропетровский
НУ им. О.Гончара*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА

Стаття присвячена проблемі комунікативної компетентності в контексті формування професійної культури студентів-менеджерів у ВНЗ.

4. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире / Ф.Г.Кумбс – М.: Изд-во «Прогресс», 1970. – 262 с.
5. Сухомлинська О. В. Випереджаючи час... Василь Олександрович Сухомлинський – до 85-річчя від дня народження // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 6–9.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак-тів / О.Я.Савченко – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
7. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех – К.: ІСДО, 1998. – 204 с.
8. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М.Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
9. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Божович Л. И. Избранные психологические труды / Д.И. Фельдштейн (ред.). – М.: Воронеж, 1995. – 352 с.
10. Тарасенко Г. С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. – Вінниця, 2000. – 192 с.
11. Пушкарьова Т. Люби. Вір. Знай. Поважай. Розумій – моє педагогічне кредо / Т.Пушкарьова // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 7–9.
12. Литвиненко С. А. Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання першокласників: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Одеський педагогічний ін-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1994. – 156 с., 27 с. додат.
13. Ясякевич Г.Я. Формирование гуманных отношений младших школьников во внеучебной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Украинский государственный педагогический университет им. М.П.Драгоманова. – К., 1997. – 169 с.

*А. П.Крупский,
к.психол.н.,
Ю.М. Стасюк,
Днепропетровский
НУ им. О.Гончара*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕНЕДЖЕРА

Стаття присвячена проблемі комунікативної компетентності в контексті формування професійної культури студентів-менеджерів у ВНЗ.

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

Наведено вимоги до менеджера XXI в., вимоги до його комунікативних знань, умінь і навичок. Представлені вихідні посилки для формування комунікативних ЗУНів та очікувані у наслідку пропонованих дій результати.

Ключові слова: навчання у ВНЗ, професійна культура, комунікативна компетентність, комунікативні знання, уміння та навички, комунікативні взаємодія

Стаття посвячена проблемі комунікативної компетентності в контексті формування професійної культури студенто-менеджерів в ВУЗе. Приведені вимоги до менеджера XXI в., вимоги до його комунікативним знанням, умениям і навичкам. Представлені вихідні посилки для формування комунікативних ЗУНів і очікувані в результаті пропозицій дій результати.

Ключевые слова: обучение в ВУЗе, профессиональная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативные знания, умения и навыки, коммуникативное взаимодействие

This article is devoted to the issue of communicative competence forming in the context of the professional culture of student-managers in the university. There are given requirements for the manager in the XXI century, requirements for the communicative knowledge and skills. Submitted assumptions for the formation of communicative knowledge and skills and expected as a result of the proposed action results.

Key words: training in university, professional culture, communicative competence, communicative knowledge, abilities and skills, communicative interaction.

Професіоналізм менеджера заключається в високій кваліфікації в області управління, забезпечуючій стабільний успіх і розвиток структури на основі поєднання інтересу портебітелів, власників і співробітників [4]. Однією з завдань менеджера є навчання. Навчання співробітників (знову прийнятих на роботу або підвищення кваліфікації) і навчання новим технологіям, востребованим в бізнес процесі. Невід'ємним компонентом процесу прийому і передачі знань є комунікативна компетентність. Її зміст визначається специфікою трудового колективу і трудової ситуації, а також статусом і соціальною роллю особи.

Навчання в вищій школі традиційно передбачає досягнення студентом спільно з професорсько-викладацьким складом ВУЗа певних цілей і завдань. Однією з найважливіших завдань є формування професійної культури майбутнього спеціаліста. Професійна культура – це соціально-професійна якість суб'єкта праці, що представляє собою

ступень оволаднення тудыящыміся дотыжненнямі науочно-технічэскаго і сацыяльнага пратрысса і явлэяцца лычностным аспэктам тудовай культауры, вклучаець в сябэ разнаообразныя мадэлі паведэня ёё носітэлей [1], в том чыслэ і каммунікатывныя. Каммунікатывная кампэтэнтнасьць – гэто ідэяно нравствэнная катэгорыя, рэгулірующа ясу сыстэму атношэнь чэловэка к прыродэ і сацыяльному міру, а такжэ к самаму сабэ как сынтэзу вышэупмянутых міров [2]. Осознав урэвнь сабствэнной каммунікатывной кампэтэнтнасьці, чэловэка лухшэ начынаець понямаць сабэ і другых.

К манэджэру ХХІ вэка выдывгают слэдующыя трыбавання:

- орыентация на сацыяльна-псыхалогычэскыя, лычностныя кампэтэнтныя дэятэльнасьці;
- спосабынасьць осушчэствлэня непрырывнаго абшчэня, орыентывриваннаго на пэрадачу управлэчэскай інфармацыі;
- спосабынасьць к палучэню і абрабяткэ абратнай сызы і абратнай інфармацыі;
- знаныя аснов, тэхналогыі манэджмэнта

Два із гэтых трыбаваньн прэдапалагают каммунікатывную кампэтэнтнасьць. Однакэ палэдняе врэмя абучэня в ВУЗэ прэтэрпэлэ ряд ізмэньнэнь, а імэньно: ізмэньныя мэханызмы кантралэ знаныя і дотыжнутых рэзультабтэ; умэньшылся абъём і качэствэ учэбных і прэызводствэнных практык; практычэскы палнасьцю ісчэзлы устныя экзамэны. Гэто прывэлэ к тому, чэ дэжэ пры налыччы харызматычэских прэпадаватэлей і одарэнных студэнтэв, палэдняя, прыобрэтая багаж знаныя (во многых случаях эксклудывзныя), чэсто нэ могуць успэшно сапэрынячэ на рынкэ туду са болэе опытнымы канкурэнтамы, т.к. нэ могуць донэсты імэющыяся знаныя до слухатэля.

Оставаюсь нэвострыбаваемымы і рабэтая нэ по спэцыялынасьці, выпускнык ВУЗа за 1,5-2 года забываець профэссіоналыно значымыя знаныя, умэня і навыкы. Врэмя і дэньгы, потрачэныя на абучэня спэцыялыста, «выбрасываються на вэтер». Орыентывруясь імэньно на пэдобную сытуацыю, прэпадаватэлы должы пэрадачэ нэ тэлько інфармацыю, прыямэ касающуюсь прэдымэта, но і научычэ, а в некотэрых случаях і заставычэ научычэсья, студэнта донэсты саы мыслы в вэрбальнаы фэрме до слухатэля любыя урэвня пэдыготовкы і стэпэнь заінтэресываннасьці. Врэмяна, когда спэцыялыст жыл на зарплату, нэ завясыщую от эффэктывнасьці туду, прэшылы. Тэпэр нэобходывно нэ тэлько чэ-лыбо создачэ, но і донэсты создачэно до

потребителя и получить за это вознаграждение, которое не унижает и не убивает желание работать, а стимулирует дальнейший творческий поиск. Эта процедура невозможна без навыков эффективного коммуникативного взаимодействия. Огромным подспорьем для формирования коммуникативных навыков служили устные экзамены. Однако сложившаяся ситуация стремления к всемерному использованию тестовых заданий или письменных экзаменов, с одной стороны, существенно облегчает труд преподавателя, но с другой – полностью лишает студента возможности научиться разговаривать на заданную тему с имеющимся, зачастую минимальным, объемом знаний в экстремальной ситуации экзамена с человеком, стоящим выше в социальной иерархии.

Существует шутка: «Тяжело сдать первые сорок экзаменов! Потом привыкаешь...». Путем простых арифметических подсчетов сорок экзаменов превращаются в 4 экзамена 2 раза в год в течение 5 лет. То есть на протяжении всей учебы студент учится сдавать экзамен, учится разговаривать на заданную тему, опираясь на имеющийся объем знаний в эмоционально напряженных условиях с различными преподавателями, различными личностями со своим мировоззрением, опытом и предпочтениями и, следовательно, различными коммуникативными техниками. С мужчинами и женщинами, которые наделены властью, должны его оценивать и которые к нему относятся по-разному.

Типичной стала ситуация недовольства и возмущения студентов, когда их опрашивают во время зачета. При этом последние мотивируют свой гнев тем, что они не пропустили ни одной лекции, были на всех практических занятиях и имеют достаточный рейтинговый бал. Но, пожалуйста, стопроцентная посещаемость предполагает, а не гарантирует усвоение материала. И до глубины души становится обидно, когда на занятиях сидят тихие «китайские болванчики», кивающие головой, думающие о своем и присутствующие на занятиях только своей физической оболочкой. Естественно, в таких условиях ни о каком усвоении знаний говорить не приходится.

Для того чтобы повысить коммуникативную компетентность студентов-менеджеров четвертого курса факультета международной экономики ДНУ им. О.Гончара, нами в рамках курса «Организация проведения переговоров» был разработан и внедрен блок занятий,

направленных на развитие знаний, умений и навыков в области вербальной коммуникации. Формируя вышеуказанный блок занятий, мы исходили из следующих предпосылок [3]:

1. Коммуникативная компетентность обеспечивается совокупностью коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, которая адекватна коммуникативным задачам и достаточна для их решения.
2. Под коммуникативными способностями понимают не только природную одаренность человека в общении, но и его коммуникативную производительность. К числу коммуникативных способностей относят непровольную, произвольную экспрессивность (способность спонтанного и преднамеренного кодирования сигналов) и способность воспринимать и понимать чужие сигналы.
3. Коммуникативное знание предполагает оперирование информацией о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития; знание существующих коммуникативных приемов и методов, знание индивидуальных особенностей развития и эффективного использования различных коммуникативных техник.
4. Коммуникативные умения предполагают умение воспринимать коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические) и умение производить коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические). Таким образом, успешность реализации коммуникативных умений зависит от этих вышеперечисленных факторов.

С учетом степени открытости коммуникации, то есть степени раскрытия цели и мотивов сообщения, коммуникативная компетентность формирует 12-ти-факторную модель. В учебном процессе нет возможностей анализа и закрепления навыков по осознанному использованию каждого из факторов. Поэтому мы остановились на факторах, формирующих группы «Умение воспринимать коммуникативные сигналы» – вербальные, невербальные, паралингвистические; «Умение производить коммуникативные сигналы» – вербальные, невербальные, паралингвистические. Для этих групп отводится три лабораторных занятия. Для группы «Умение воспринимать экспрессивные сигналы,

которые партнер предпочел бы скрыть» – вербальные, невербальные, паралингвистические, – отводится одно занятие. Одна лабораторная работа выполняет роль итоговой. В учебный план, по этическим соображениям, не вошла группа «Умение производить обманные коммуникативные сигналы» – вербальные, невербальные, паралингвистические.

Таким образом, в результате курса студент получает знания, умения и формирует элементарные навыки, благодаря которым он мог ответить себе на следующие вопросы:

1. Какие у меня собственные потребности и ценностные ориентации?
2. Как я выгляжу со стороны?
3. Могу ли я владеть аудиторией?
4. Каков мой словарный запас?
5. Какие у меня слабые места в коммуникативных техниках?
6. Как меня воспринимают со стороны?
7. Как я владею вербальными и невербальными техниками?

Что, в свою очередь, позволяет каждому студенту научиться презентовать как свои знания, так и себя самого, повысив тем самым профессиональную культуру студента-менеджера, а именно ее коммуникативную составляющую.

Список использованных источников

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічних сферах) / Г.О.Балл. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 161 с.
3. Крупський О. П.. Розвиток комунікативної компетентності студентської молоді / О. П. Крупський, В. В. Кириченко // Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції «Виховна парадигма в системі національної вищої школи: головні складові та джерела». – Дніпропетровськ, 2003. – С. 104-107.
4. Экономическая психология / ред. И. В. Андреевой – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

**К.Ю.Маркіна,
викладач,
Криворізький ДПУ**

ФОРМУВАННЯ ПОЛІХУДОЖНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

В цій статті розглядається необхідність формування поліхудожніх умінь у майбутнього керівника дитячого хореографічного колективу в процесі хореографічної діяльності.

Ключові слова: поліхудожні вміння, керівник хореографічного колективу, поліфункціональна культура, синтетичне мистецтво, синкретичне мистецтво, інтеграція різних видів мистецтв.

В данной статье рассматривается необходимость формирования полихудожественных умений у будущего руководителя детского хореографического коллектива в процессе хореографической деятельности.

Ключевые слова: полихудожественные умения, руководитель хореографического коллектива, полифункциональная культура, синтетическое искусство, синкретическое искусство, интеграция разных видов искусства.

In this article the necessity of formation of highly artistic skills of the future instructor of children's choreographic group in the process of choreographic activities is examined.

Key words: highly artistic skills, the instructor of children's choreographic group, polyfunctional culture, synthetic art, syncretic art, the integration of various art kinds.

Постановка проблеми. Нині в умовах інтеграції України в європейський освітній простір велика увага приділяється проблемі духовно-естетичного розвитку учнівської молоді в процесі викладання мистецьких дисциплін. Вирішення завдань педагогіки, що постають перед національною системою освіти вимагає розробки нових нетрадиційних рішень в галузі підготовки викладачів художнього циклу предметів.

Професіоналізм керівника дитячого хореографічного колективу значною мірою спирається на його досягнення в сфері фахового навчання. Розвиток творчої особистості учнів на сучасному етапі залежить не тільки від навчання й виховання засобами хореографічного мистецтва, а й від поліхудожнього виховання, у якому хореографічна діяльність виступає як суттєвий, але один з його компонентів.

У зв'язку з цим виникають певні протиріччя між потребами формування поліхудожніх умінь та недостатнім розвитком засобів і методики виховання учнівської молоді в процесі хореографічної діяльності.

Саме ці протиріччя й складають суть актуальності обраної нами проблеми, яка полягає у специфіці формування поліхудожніх умінь засобами хореографічного мистецтва.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми формування поліхудожніх умінь присвячені роботи таких авторів: Б. П. Юсова, Е. П. Печерської, Л. М. Масол, О. А. Апраксіної, О. М. Отнич, О. П. Рудницької, Ю. М. Усова, О. П. Щолокової. У цих працях зазначається, що поліхудожні вміння формуються за рахунок різних видів педагогічного впливу та розглядаються з точки зору взаємозв'язку та інтеграції мистецтв.

Ідею комплексного впливу мистецтва на розвиток творчої особистості обґрунтували такі відомі педагоги та діячі культури ХХ сторіччя, як Б. М. Неменський, М. Д. Леонтович, П. П. Блонський, С. Т. Шацьких. Ця ідея дістала втілення в роботах Д. Б. Кабалевського, Т. Й. Рейзенкінд.

Формулювання цілей статті. Головною метою статті є теоретичне обґрунтування важливості формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника дитячого хореографічного колективу в процесі хореографічної діяльності. Основним завданням статті є визначення хореографії як виду мистецтва та поліхудожньої діяльності.

Одержані результати. У програмі підготовки керівника дитячого хореографічного колективу значне місце відводиться формуванню поліхудожніх умінь. Мається на увазі, що образотворче мистецтво повинне навчити відчувати видимі речі, бачити їх красу і доцільність. Музика повинна навчити вільно й безпосередньо передавати свої почуття у звуках, співпереживати ці звуки. Хореографія – навчити відчувати рухи особистого тіла й усього, що рухається в просторі. Драма – виявляти свої почуття, внутрішнє переживання словом і ділом [4].

Визначені вище положення стосуються проблеми формування поліхудожніх умінь засобами комплексу мистецтв, спрямованих на встановлення сенсорного контакту, коли задіяні одночасно зір, слух, мова. Слово, звук, відображення складають сутність форми мистецтва й у той же час є вічними категоріями, бо здатні створювати безліч

синтетичних формувань, які породжують нові види мистецтв – театр, кінематограф, естрада. У будь-якому виді мистецтва майбутнього всі досягнення технічного прогресу все рівно передаватимуться словом, звуком, зображенням.

Важливість теоретичного осмислення поліхудожніх умінь та їх ролі у формуванні особистості зумовлюється як зростанням культурологічного фактора в сучасному суспільстві, так і логікою розвитку гуманістики, у якій поширилися процеси інтеграції. З'явилися різноманітні концепції та теоретичні розробки, котрі дають підстави інтерпретувати зміст і форми поліхудожньої освіти в аспекті навчання й виховання учнівської молоді. Таким чином, розвиток сучасної культури базується на інтеграції різних видів мистецтва, що можуть поєднувати систему понять, які включають знання про педагогічну діяльність. Останнє має відношення до підготовки учнівської молоді в процесах викладання предметів естетичного циклу [6].

Серед безлічі форм етично-естетичного викладання хотілося б виділити хореографію, оскільки вона як мистецтво володіє величезними можливостями для повноцінного естетичного вдосконалення учнів, для їх гармонійного розвитку духовного світу. Заняття танцем вчать не тільки розуміти, але й створювати прекрасне. Вони розвивають образне мислення й фантазію. Але незважаючи на перераховані вище особливості хореографії безліч відомих педагогів, хореографів, мистецтвознавців так і не змогли включити хореографію до обов'язкової основи виховання [3].

Атмосфера актуалізації та переосмислення життя в Україні потребує нового педагогічного бачення й зміни парадигм у напрямках навчання та виховання творчої конкурентоспроможної особистості. Реалії сьогодення спонукають педагогів до внесення необхідних змін у систему виховання та вирішення основного завдання: розвиток різнобічної особистості в процесі формування поліхудожніх умінь засобами хореографічного мистецтва [5].

Слід зазначити, що формування поліхудожніх умінь зумовлюється поліфункціональною культурою, яка пов'язана з древньою синкретичною культурою, складовими якої є різноманітні ігри, ритуальні дієства, народні обряди та свята.

Показником поліфункціональної культури є синкретичність – цілісність, недиференційованість, оскільки в ній поєднуються елементи всіх видів традиційних мистецтв.

Синкретичному мистецтву притаманна функція соціалізації особистості, наслідування, сталість поновлених традицій, поєднання в єдину цілісність поезії, музики, танцю, декоративно-ужиткового мистецтва та народної архітектури. Якщо, для прикладу, проаналізувати особливості еволюції танцю як виду мистецтва, то можна встановити, що протягом століть хореографія зберегла елементи синкретичної єдності, тобто була пов'язана зі словом (літературним текстом) і музикою (музичний супровід, темп, ритм).

Нині синкретичне мистецтво знаходить відображення у фольклорі та сучасних творах мистецтва, що по-новому поєднуються в єдину художню структуру різноманітних форм художньої діяльності. Але це не є показником синкретизму. Бо синкретизм – це цілісне інтегрування художніх засобів виразності різних видів мистецтв, які існують самостійно, диференційовано [8].

Оскільки хореографія є мистецтвом синтетичним, то взаємодія мистецтв зумовлює зміст організації хореографічної діяльності. Поняття «взаємодія» розглядається як одна з логічних форм взаємозв'язку з явищами, суть якої полягає у взаємодії одного предмета чи явища з іншим.

Кожна з ознак зумовлює іншу. Щодо світу художніх цінностей можна визначити принцип взаємовнутрішньої присутності, коли зорове здатне звучати, а те, що чуємо, може бути побаченим. Наприклад, живопис – це конкретне відображення зримого світу, поезія в живописі – це те, що відноситься до вимислу, творчості, а хореографія – є взаємодією музики й жесту, вона визначає зміст слова; музика – безумовний жест, що перетворюється на протилежність, звук; пантоміма – засіб пластичного доповнення жесту [7].

Таким чином, можна констатувати, що взаємодія є кінцевою причиною речей, вона зумовлює перехід від одного явища до іншого. У сфері культурологічного світу поняття «взаємодія» використовується в поєднанні з мистецтвом. Взаємодія мистецтв розглядається як засіб об'єднання й впливу різних видів мистецтв у процесі їх історичного розвитку.

Усе більше уваги приділяється синтезу мистецтв, який на основі системного підходу передбачає взаємодію мистецтв, коли враховуються всі засоби формування художньої думки. Вивчення окремих видів мистецтв, їх поділ породжує професійну обмеженість, відсутність ерудиції та потреби до самостійного творчого пошуку.

Великого значення набуває впровадження в навчальний процес синтезу мистецтв, здатного поєднувати танок і музику, танок і скульптуру та архітектуру, танок і поезію, живопис. Це дозволяє зробити висновок про те, що доцільно організовувати формування комплексних почуттів, в основу якого покладена концепція поліфункціональної культури [1].

Формування поліфункціональної культури зумовлене особливостями формування поліхудожніх умінь.

Зазначимо, що поняття «вміння» визначається як здатність особистості до ефективного виконання певної діяльності на основі сформованих знань у змінених чи нових умовах. Уміння характеризується здатністю за допомогою знань усвідомлювати інформацію, скласти план досягнення мети, регулювати й контролювати процес діяльності. Уміння включають і використовують сформовані навички особистості.

Під поліхудожніми вміннями слід розуміти здатність виконувати поліхудожні дії, в основу яких покладено синтетичні механізми різних видів мистецтв, що інтегруються у свідомість учнів як складні динамічні новоутворення [8].

Формування поліхудожніх умінь у процесі хореографічної діяльності відображається в таких жанрах танцювального сучасного мистецтва: класичний танець, народно-характерний танок, історико-побутовий танець, народно-сценічний танець, танок-модерн, бальний танець. У хореографії інтегруються танцювальний рух, музика, образотворче мистецтво та драматургія танцю. Поліхудожня підготовка засобами хореографії визначається зв'язком танцювального руху з музикою (як основою хореографічного твору) та з образотворчим мистецтвом (у значенні костюмів і прикрас) [3].

Специфіка формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника дитячого хореографічного колективу полягає в розвитку здібностей до хореографічної діяльності, які є складним, динамічним психоутворенням особистості, що є відлунням ставлення особистості до музичного твору. Це ставлення виникає внаслідок переходу від

музичної конструкції до пластично-рухової. Синтез музики й жесту сприяє утворенню нового синтетичного цілісного образу, у якому музика та жест складають єдине ціле. Хореографічна діяльність сприяє реалізації єдності звукових і музично-пластичних уявлень. Тому здібності до хореографії, танцювального мистецтва мають загальні структурні компоненти зі структурою музичних здібностей [2].

Висновки. На основі вищевикладеного матеріалу можемо зробити такі висновки: у програмі підготовки керівника дитячого хореографічного колективу значне місце відводиться формуванню поліхудожніх умінь; розвиток сучасної культури базується на інтеграції різних видів мистецтва, що можуть поєднувати систему понять, які включають знання про педагогічну діяльність; показником поліфункціональної культури є синкретичність; оскільки хореографія є мистецтвом синтетичним, то взаємодія мистецтв зумовлює зміст організації хореографічної діяльності; взаємодія є кінцевою причиною речей, вона зумовлює перехід від одного явища до іншого; вивчення окремих видів мистецтв, їх поділ породжує професійну обмеженість, відсутність ерудиції та потреби до самостійного творчого пошуку; формування поліфункціональної культури зумовлене особливостями формування поліхудожніх умінь; специфіка формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника дитячого хореографічного колективу полягає в розвитку здібностей до хореографічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у більш глибокому обґрунтуванні необхідності формування поліхудожніх умінь, а також у пошуку нових методів виховання й навчання майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. О предмете и методике исследований творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 5. – С. 205–220.
2. Годовський В. М. Теорія і методика роботи з ДХК : [метод. рекомендації, лекції, навчальна програма] / В. М. Годовський, В.І.Арабська. – Рівне : РДГУ, 2006. – 72 с.
3. Колногузенко Б.М. Методика роботи з хореографічним колективом. Хореографічна робота з дітьми: [навч. посібник] / Б.М. Колногузенко. – Харків : ХДАК, 2005. – 135 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1955. – 426 с.

5. Константиновский В.С. Учить прекрасному / В.С.Константиновский. – М. : Молодая гвардия, 1973. – 198 с.
6. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: [учебно-методическое пособие] / Г. П. Шевченко. – К.: Радянська школа, 1985. – 136 с.
7. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 375 с.
8. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : Інститут змісту і методики навчання, 1996. – 172 с.

*З.М.Мірошник,
докторантка Харківського
національного педагогічного
університету ім. Г.С.Сковороди*

РОЛЬОВА ПОЗИЦІЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто питання професійної підготовки вчителя. Особливу увагу приділено основним функціям, які виконує сучасний вчитель, підкреслюється його рольова позиція.

Ключові слова: роль, соціальна роль, соціальна функція, рольова позиція.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся профессиональной подготовки учителя. Особое внимание уделено основным функциям, которые выполняет современный учитель, подчеркивается его рольовая позиция.

Ключевые слова: роль, социальная роль, социальная функция, рольовая позиция.

The modern teacher's role position. In this article we discuss the professional training of teacher and focus your attention on an essential functions, which discharges the modern teacher. We accentuate teacher's position

Keywords: role, essential functions, role position.

В сучасних умовах підсилюється необхідність реалізації суб'єктивного підходу до навчання майбутніх поколінь, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати та самостійно конструювати своє шкільне життя. Молоде покоління вступає у світ, зміни в якому фіксуються у всіх сферах життя: науковій, технологічній, політичній, економічній, соціально-психологічній та культурній.

5. Константиновский В.С. Учить прекрасному / В.С.Константиновский. – М. : Молодая гвардия, 1973. – 198 с.
6. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: [учебно-методическое пособие] / Г. П. Шевченко. – К.: Радянська школа, 1985. – 136 с.
7. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 375 с.
8. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Щолокова. – К. : Інститут змісту і методики навчання, 1996. – 172 с.

*З.М.Мірошник,
докторантка Харківського
національного педагогічного
університету ім. Г.С.Сковороди*

РОЛЬОВА ПОЗИЦІЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто питання професійної підготовки вчителя. Особливу увагу приділено основним функціям, які виконує сучасний вчитель, підкреслюється його рольова позиція.

Ключові слова: роль, соціальна роль, соціальна функція, рольова позиція.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся профессиональной подготовки учителя. Особое внимание уделено основным функциям, которые выполняет современный учитель, подчеркивается его рольовая позиция.

Ключевые слова: роль, социальная роль, социальная функция, рольовая позиция.

The modern teacher's role position. In this article we discuss the professional training of teacher and focus your attention on an essential functions, which discharges the modern teacher. We accentuate teacher's position

Keywords: role, essential functions, role position.

В сучасних умовах підсилюється необхідність реалізації суб'єктивного підходу до навчання майбутніх поколінь, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати та самостійно конструювати своє шкільне життя. Молоде покоління вступає у світ, зміни в якому фіксуються у всіх сферах життя: науковій, технологічній, політичній, економічній, соціально-психологічній та культурній.

Становлення та розвиток суспільства, здатного вчитися, суспільства знання, суттєво змінює статус сучасної освіти. Зрозуміло, що при цьому суттєво змінюється роль вчителя: від передачі знань і способів діяльності, формування умінь та навичок він переходить до співпраці та взаємодії з кожним учнем, до спільного проектування індивідуальної моделі інтелектуального та особистісного розвитку кожної дитини, її психологічної та педагогічної підтримки, організації діяльності в «зоні її найближчого розвитку».

На думку сучасних дослідників (Бех І.Д., Савченко О.Я., Піскунова О.В., Проскура О.В.) пріоритетним для школи повинно стати завдання: реалізувати потребу вчитися впродовж всього життя, а саме розвивати мислення дітей, виховувати в них здатність до самонавчання, бажання думати та приймати самостійні рішення, «стати самостійно діючим менеджером свого майбутнього» [5; 48].

Вирішальним фактором в цій ситуації виступає особистість самого вчителя, її рольова структура та основні функції, які він виконує. Ключові питання про те, як і чому навчати, що виховувати, а значить і розвивати, приречені на формальний беззмістовний підхід, якщо не брати до уваги особистість того, хто навчає, її авторитет та значущість (референтність).

«Що значить учитель?» – запитував В.О.Сухомлинський і відповідав: «Це передусім – людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними». Учитель початкових класів і діти – це єдиний «організм» взаємовпливу. Подібний «феномен» виникає у житті кожної людини двічі: у момент народження і під час першої зустрічі з учителем і школою.

Авторитет першого вчителя в очах учнів молодших класів інколи перевершує авторитет батьків. Вчитель стає для них найреферентнішою особистістю. Про це необхідно пам'ятати та використовувати в навчальній діяльності з метою закладання „еталонів“ досконалого, прекрасного, гармонійного.

Вміння ефективно здійснювати навчально-виховний процес і спілкування з учнями на засадах: психологічних знань про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей; уміння зіставити розвиток учня з нормативними показниками, знайти причини відхилень; позитивно сприймати кожного учня, надаючи відповідну допомогу; брати до уваги емоційні стани учня і добирати відповідні способи спілкування і взаємин. О.В.Проскура називає психологічною

компетентністю вчителя, що на нашу думку об'єднує відповідні соціальні ролі та функції вчителя-класовода.

Вміння ставити себе на місце того чи іншого учня, щоб оцінити його стан, настрої, можливості, на думку Ш.О.Амонашвілі, І.Д. Беха – особлива роль сучасного вчителя.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити основні характеристики ролей та функцій, які виконує сучасний вчитель початкових класів, схарактеризувати саму рольову позицію вчителя, що передбачає обов'язковість виконання ним цілого ряду функцій, безпосередньо зв'язаних з прийняттям різних рішень, які детермінують життєдіяльність класного колективу молодших учнів.

Результативність професійного становлення майбутніх фахівців визначається тим, наскільки студенти педагогічних вузів, педагогічних факультетів усвідомлюють рольову позицію та рольову структуру особистості вчителя початкових класів, готові до програвання своєї специфічної ролі, що має розвивальний та педагогічний аспект.

Особистість вчителя, його внутрішній світ, психологічні механізми його індивідуального розвитку, його професійні якості, сутність виконуваних ним професійно-специфічних ролей та функцій за всіх часів привертала увагу дослідників.

Г.С.Сковорода, гуманістичні ідеї якого знайшли свій подальший розвиток у працях Т.Г.Шевченка, О.В.Духновича, І.Я.Франка, К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка та В.О.Сухомлинського, підкреслював, що вчитель – це «істинна», справжня людина, ідеал моральної перебудови світу та створення справедливого суспільства. Педагог-гуманіст вважав, що безмежна любов повинна скріплюватись великою вимогливістю до учня, вірою в його сили і можливості, «...любов породжується любов'ю, і бажаючи бути любимим, я сам перший люблю», – ці слова можуть бути заповітом сучасному поколінню вчителів і мають визначати рольову позицію вчителя.

Великий педагог К.Д.Ушинський розглядав школу як «організм суспільного виховання», але головну вирішальну роль справедливо відводив учителю-вихователю. Ушинський розумів виховання як закономірний соціально-психологічний процес, в якому певну роль відіграють одвічні соціальні потяги людини – потреба у спілкуванні і здатність взаємного морально-виховного впливу один на одного ... Це положення великою мірою стосується педагогічного

процесу, в якому дві його сторони – учитель та учень – дуже різняться за рівнем свого соціального досвіду.

К.Д.Ушинський акцентує увагу на тому, що вплив дорослих, зокрема вихователя, на становлення особистості дитини має визначний характер, причому чим менша дитина, тим більший на неї вплив вихователів (вчителів-класоводів).

Особливо цінував К.Д.Ушинський в учителів ширість, яка на його думку, є єдиною міцною запорукою справжнього успіху у вихованні та навчанні дітей. Уміння увійти в духовний світ дитини, зацікавити на уроці всіх учнів, добитися уваги кожного – це засіб для розвитку здібностей учителя – підкреслював учений.

Отже, К.Д.Ушинський залишив цілісне вчення про педагогічну діяльність як про вище мистецтво, як про такий фах, в якому артистичність, наукова обізнаність, помножені на любов до своєї професії (вчителя початкових класів), до дитини, можуть і повинні творити чудеса.

Відомий російський педагог і психолог П.П.Блонський вважав ставлення вчителя до дитини основним критерієм всього професіоналізму. Він писав: «Зараз я швидко розгадаю, що за педагог переді мною, дивлячись по тому, чи говорить він зі мною про дітей і їхню психологію, чи говорить про програми, вимоги керівництва і таке інше».

Говорячи про підготовку вчителя початкових класів, про розмаїття соціальних функцій, які він виконує як професіонал, не можна не відмітити значущість ідей автора гуманно-особистісної педагогіки Ш.О.Амонашвілі. Неперевершений, особливий трактат «Школа життя» присвячений насамперед початковій школі, вчителям та учням, являє собою довгоочікувану світоглядну педагогіку, яка як повітря необхідна всій нашій освіті.

Подальші дослідження (Абдуліна О.О., Вовк Л.П., Кузьміна Н.В., Кондрашова Л.В., Леонтьєв Д.О., Семиченко В.А., Сластьонін О.В., Століна Т.В. та ін.) також піднімали проблему формування особистості, здатної до постійних змін, самовдосконалення, спроможної на перебудову власної рольової структури та перебудову свого професійного «Я»; готової до виконання нею величезної кількості основних соціальних функцій в залежності від того, які її позиції, статус, взаємини з іншими людьми.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує позиція Дмитра Олексійовича Леонтьєва, директора інституту екзистенціальної психології та життєтворчості. З точки зору Леонтьєва, у психології особистості ключовим є питання: «Чому люди роблять те, що вони роблять?». Особистість, - за Леонтьєвим Д.О., - це індивідуалізована форма буття соціальної сутності людини. Серед трьох рівнів особистості він відокремлює експресивно-інструментальні структури, що характеризують типові для особистості форми і способи зовнішніх проявів, взаємодії зі світом, її зовнішню оболонку (характер, здібності, ролі). Цей рівень сміливо можна назвати зовнішнім світом особистості й пов'язати його з соціальним оточенням (соціальними групами перш за все), до складу яких особистість входить, з членами яких взаємодіє, виконуючи специфічні функції та беручи на себе відповідальні ролі.

Функції особистості – виокремлення себе з оточуючого світу; презентація і структурування взаємин зі світом; підпорядкування своєї життєдіяльності стійкій структурі цих взаємин.

На думку багатьох науковців (Г.М.Андрєєва, Я.А.Коломенський, І.С.Кон, Д.О.Леонтьєв, Т.Шибутані та ін.) людина протягом свого життя виконує величезну кількість різноманітних соціальних функцій, будучи членом тих чи інших груп, взаємодіючи з іншими людьми, особистість в кожному із цих випадків оволодіває тією чи іншою позицією (статусом) – місцем в даній конкретній системі соціальних взаємин, в яких соціальні функції постійно змінюються. Різноманітні соціальні функції мають безліч способів їх втілення. Задля зазначених способів виконання соціальних функцій людини на початку 30-х років ХХ століття було запропоновано поняття соціальної ролі.

Проблема соціальних функцій людини, її рольова позиція обговорюється у психологічній літературі давно і відрізняється великою кількістю різних підходів та інтерпретацій. Вона є актуальною, як для соціальних психологів (Г.М.Андрєєва, Т.Шибутані, Д.О.Леонтьєв, Я.А.Коломенський, Є.В.Руденський), так і для соціологів і соціальних педагогів (Т.Парсонс, І.С.Кон, Л.П.Буєва, А.В.Мудрик).

Соціальна роль особистості обов'язково вказує на її соціальну природу, включеність в ту чи іншу систему соціальних відносин. Будь-

яка особистість являє собою своєрідний сплав біологічного, психологічного і соціального.

У науковий обіг термін «роль» ввели вперше (у 20-30 рр. ХХ століття) американські вчені Дж.Мід і Р.Лінтон. При чому, Лінтон визначав роль як «динамічний аспект статусу». Під статусом розуміли будь-яку соціальну позицію особистості, а роль виступала як певна демонстрація цієї позиції.

Він трактував соціальну роль як одиницю суспільної структури, яку можна оцінити у вигляді заданої людині системи норм. Дж.Мід, розкриваючи особливості взаємодії із властивим йому середовищем, відокремив поняття «соціальності» як особливу категорію, що означає факт можливої участі людини в різних соціальних взаємодіях. Особливого значення в таких взаємодіях Мід називає свідомість, яка, на його думку, має, перш за все, інструментальну природу, тобто є засобом пристосування індивіда до середовища. Поняття соціальної ролі було пов'язане з різноманітністю функцій, які людина виконує і здатна виконувати в соціумі. Як бачимо, обидва автори розглядають соціальну роль як особливе явище, в якому об'єднується особистість та суспільство, при цьому індивідуальні прояви людини співвідносяться з суспільними нормами.

Так, у школі чітко розрізняється офіційна позиція директора, заступника директора, шкільного психолога, бібліотекаря, вчителя-предметника, вчителя початкових класів і т.ін.

Кожен з них знаходиться в тій чи іншій офіційній позиції має свої відповідні права й обов'язки, виконує відповідні функції і бере на себе відповідні ролі.

Таким чином, можна говорити про наявність відповідних взаємин між вказаними особами. В рамках даних взаємин індивіди (суб'єкти) виконують певні соціальні ролі, займають певні соціальні позиції, а ці взаємовідносини називаються рольовими (Е.Берн, Дж.Мід, Р.Лінтон, Т.Шибутані).

В психологічній літературі зазначається, що роль – це нормативна система дій, очікуваних від індивіда, у відповідності з його соціальним положенням (Г.М.Андреєва, В.В.Новіков). Роль – це узагальнений спосіб виконання соціальної функції (Е.В.Андрієнко).

Проблема соціальних функцій людини, яка давно і, досить активно обговорюється в психологічній літературі, набуває особливої

актуальності для сучасної освіти, для сучасного вчительства, для установ, що займаються підготовкою майбутніх фахівців.

З метою кращого розуміння взаємозв'язку особистості та її соціального середовища, психологи звертають увагу на спеціальні ролі та функції, що виконує особистість як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності.

Проблема формування професійних якостей сучасного вчителя, визначення основних функцій та ролей, які він виконує в ході професійної діяльності, набуває сьогодні особливої актуальності.

В.А.Семиченко, аналізуючи педагогічну діяльність, окреслюючи основні завдання вчителя і вчителя-предметника, зокрема, пропонує, перш за все, визначити функції, що покладаються на вчителя. Функції слід розглядати в кількох проекціях і на різних рівнях. Серед них можна виокремити такі.

1. Термінальні, або функції-цілі. Вони пов'язані зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання. На цьому рівні автор відокремлює п'ять функцій: навчальну, виховну, розвивальну, соціалізуючу та функцію життєзабезпечення. Ці функції слід розглядати не як абсолютно відокремлені одна від одної сфери діяльності, а як певні «сміслові згустки», «поля активності вчителя», які мають спільні смисли, значення та види діяльності.

2. Інструментальні, або функції-засоби. Це сукупність так званих тактичних функцій-засобів, що охоплюють групу функціональних завдань, завдяки яким цілі педагогічної діяльності перетворюються на безпосередній процес взаємодії в реальних умовах і з конкретними учнями. Ця група функцій об'єднує інформативну, ілюстративну, смислоутворювальну, діагностичну, диференціальну, стимулюючу, психодіагностичну, прогностичну, культуровідтворення, психотерапевтичну, рекреаційну.

3. Операціональні функції (функції-прийоми). До цієї підсистеми віднесені функції, які обслуговують (нерідко водночас) кілька функцій-інструментальних, хоча в певних межах можуть бути більш пов'язані з тією чи іншою стратегією, або тактикою. Ця підсистема об'єднує: вимірювання та оцінювання, методичну, керівну, функцію системоутворення, ієрархізації і структурування, а також коригувальну, констатувальну та формотворення [6].

В.А.Семиченко зазначає, що залежно від типу навчального закладу зміст, форми та засоби реалізації тих чи інших функцій можуть значно варіюватися.

Щоб з'ясувати, на що переважно зорієнтовані студенти та вчителі початкових класів, ми запропонували студентам різних курсів педагогічних факультетів та вчителям-класоводам, одне просте запитання: «Які, на вашу думку, функції (ролі), виконує сучасний вчитель початкової школи?».

Аналіз результатів показав, що відповіді дуже різняться і за якісними, і за кількісними характеристиками (від однієї-двох до тридцяти функцій; від необхідності навчати, розвивати та виховувати забезпечувати психологічне здоров'я кожного учня до бажання та уміння бути клоуном, нянькою, порадником і другом для дітей та батьків).

З розмаїттям функцій та ролей, що виконує вчитель у школі пов'язаний його авторитет. «Від того, чи авторитетний педагог, багато в чому залежить, настільки успішно він зможе виконати свої основні функції викладача та вихователя» [2, с. 103].

Рольовий авторитет з однією з найважливіших передумов авторитету особистості, значущою умовою успішної педагогічної діяльності. Кондратьєв М.Ю. у своєму дослідженні відокремлює основні стадії ставлення авторитету вчителя, а саме: 1) педагог – джерело інформації; 2) педагог – референтна особа; 3) педагог – авторитетна особа. Авторитет педагога в очах учнів, як правило, має різні детермінанти, в залежності від вікових особливостей розвитку особистості.

В молодшому шкільному віці учні визначають авторитет учителя, як правило, в першу чергу в силу авторитетності для них самої рольової позиції вчителя. Таким чином, підкреслює Кондратьєв М.Ю., саме тут ми можемо скоріше говорити про авторитет ролі, ніж про авторитет особистості.

Досвід показує, що у більшості випадків, за вчителем початкових класів, визначається право на прийняття відповідальних рішень як в ситуації, значущої для даного учня особисто, так і для класу в цілому, в умовах навчальної і поза навчальної діяльності.

Про те, якими професійними та особистісними якостями повинен володіти вчитель початкових класів, які функції і ролі він повинен виконувати знаходимо в роботах зарубіжних вчених М.Карне,

К.Абромс. Автори наголошують на характеристиках вчителів, що працюють з обдарованими дітьми. Вчитель має бути: доброзичливим та чуйним; розбиратися в особливостях психології обдарованої дитини, відчувати її потреби та інтереси; мати досвід роботи в установах для дітей дошкільного віку; мати високий рівень інтелектуального розвитку; широке коло інтересів та умінь; крім педагогічної ще додаткову освіту; бути готовим до виконання різноманітних обов'язків; мати живий та активний характер; почуття гумору; проявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення, мати творчий, можливо нетрадиційний особистісний світогляд; мати гарне здоров'я та життєву стійкість; мати гарну підготовку до роботи та подальшого надбання спеціальних знань.

Крім того, самими вчителями були названі такі якості, як доброта, розташованість дитини, теплота, чуйність, ентузіазм, упевненість у своїх силах, енергійність та високий інтелект [4, с. 234].

Такі ж якості, на нашу думку, необхідні і звичайним вчителям початкових класів. Саме вони займають особливу позицію і виконують незвичайну роль у сучасній школі по вихованню культурної людини та розвитку особистості, яка здатна самостійно вчитися, саморозвиватися та вдосконалюватись. Готовність вчителя працювати з найменшими у школі учнями визначається наявністю у нього не лише теоретичних знань і практичного досвіду, а й обов'язково залежить від уміння й бажання успішно виконувати свої основні ролі і функції вчителя.

Отже, професійні функції і ролі (рольова позиція) вчителя є важливою умовою результативності його діяльності.

Початок професійного зростання вчителя та вдосконалення його рольової позиції розпочинається у студентські роки у педагогічних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2002. – 640 с.
2. Кондратьев М.В. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя //Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С.99-103.
3. Леонтьев Д.А. Очерки психологии личности. – М.: Смысл, 1993.
4. Одаренные дети: Пер. с англ. /Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

5. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России /Под ред. действительного члена РАО, доктора физико-математических наук, профессора Г.А.Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 79 с.
6. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
7. Столина Т.В. Психология личности. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

*Л.Г.Николаенко,
викладач,
Кіровоградський ДПУ
ім. Володимира Винниченка*

ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПІДГОТОВЦІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ З ДОБОРУ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У статті розглядаються деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя музики до діяльності з добору музичної інформації через формування комплексу його особистісних якостей.

Ключові слова: добір, музична інформація, особисті якості, підготовка вчителя.

В статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки будущего учителя музыки к деятельности по отбору музыкальной информации путем формирования комплекса его личностных качеств.

Ключевые слова: отбор, музыкальная информация, личностные качества, подготовка учителя.

This article discusses some aspects of the preparation of future teachers of music to work on the selection of musical information, by creating a set of his personal qualities. Key words: selection, music information, personal qualities, training of teachers.

Key words: selection, music information, personal qualities, training of teachers.

Постановка проблеми. Одним із головних напрямів модернізації освіти в Україні є якісне удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його творчої особистості в умовах полікультурного виховання з розвивальною культуротворчою домінантою. Новий підхід до підготовки фахівців, покликаний гуманістичною парадигмою освіти, котрий полягає в особистісно-орієнтованому навчально-виховному процесі вузу, передбачає

5. Пискунова Е.В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России /Под ред. действительного члена РАО, доктора физико-математических наук, профессора Г.А.Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. – 79 с.
6. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
7. Столина Т.В. Психология личности. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.

*Л.Г.Николаенко,
викладач,
Кіровоградський ДПУ
ім. Володимира Винниченка*

ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПІДГОТОВЦІ ДО ДІЯЛЬНОСТІ З ДОБОРУ МУЗИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

У статті розглядаються деякі аспекти підготовки майбутнього вчителя музики до діяльності з добору музичної інформації через формування комплексу його особистісних якостей.

Ключові слова: добір, музична інформація, особисті якості, підготовка вчителя.

В статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки будущего учителя музыки к деятельности по отбору музыкальной информации путем формирования комплекса его личностных качеств.

Ключевые слова: отбор, музыкальная информация, личностные качества, подготовка учителя.

This article discusses some aspects of the preparation of future teachers of music to work on the selection of musical information, by creating a set of his personal qualities. Key words: selection, music information, personal qualities, training of teachers.

Key words: selection, music information, personal qualities, training of teachers.

Постановка проблеми. Одним із головних напрямів модернізації освіти в Україні є якісне удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його творчої особистості в умовах полікультурного виховання з розвивальною культуротворчою домінантою. Новий підхід до підготовки фахівців, покликаний гуманістичною парадигмою освіти, котрий полягає в особистісно-орієнтованому навчально-виховному процесі вузу, передбачає

концентрування навчального процесу на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні.

У реалізації цього надзвичайно складного процесу перспективних підходів до гуманізації освіти, стимулювання пізнавальної активності особистості, нагромадження досвіду її творчої діяльності, в якому беруть участь багато чинників, велику роль відіграє мистецтво, котре допомагає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення. Оскільки музичне мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства й специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неозціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку. Тому особливо високими є вимоги не тільки до рівня теоретичних знань і практичної підготовки майбутнього вчителя музики, але й до набутого у процесі навчання комплексу особистісних якостей, необхідних для вирішення складних завдань музично-естетичного розвитку учнів.

Одним із найважливіших засобів, що забезпечують цілісну систему музично-педагогічної діяльності вчителя музики, спрямовану на всебічний музично-естетичний розвиток учнів, є якісний добір музичної інформації. Великого значення у підготовці майбутніх вчителів музики набуває розвиток самостійності, здатності критично мислити, добираючи з величезного інформаційного потоку справжні цінності мистецтва, аналізуючи і творчо оцінюючи їх, активно і свідомо формуючи музичний світ дітей. Саме такий шлях музичного виховання дозволяє реалізувати провідну ідею сучасної педагогіки: взаємозв'язок музики і життя, погляд на неї як на компонент загальної соціальної системи, який тісно пов'язаний зі всіма процесами оточуючої дійсності, перенесення акценту з навчання на розвиток і виховання людини, опору на безпосередню музичну діяльність учнів, оскільки формування самостійної, ініціативної особи є важливим не тільки для розвитку художніх здібностей, але і для застосування цих якостей у всіх сферах життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми показує, що у здійсненні діяльності з добору музичної інформації вирішального значення набувають якості мислення учителя. В аспекті нашого дослідження великий інтерес викликають праці П.К.Анохіна, Н.А.Бернштейна, І.П.Павлова, А.Н.Леонтьєва, А.Р.Лурія, Ф.Н.Гоноболіна,

Н.П.Бехтеревої, Є.І.Бойка, Д.Н.Завалішиної та ін. Інформаційний підхід у дослідженнях естетичної і художньої галузі знань висвітлений у працях М.А.Фасіжева, Т.Голіцина, Л.Литвинцевої, Г.Локаревої, В.Мирошніченка, У.Ріжинашвілі, В.Федотової та ін.

Констатуючи, що діяльність вчителя по добору музичної інформації має вирішальне значення в музичному вихованні школярів, зазначимо, що у переважній більшості робіт висвітлення даного аспекту зводиться до розгляду проблеми репертуару, принципів його добору, і тільки в деяких акцентується увага на виробленні вміння добирати музичні твори. Підтвердження цьому ми знаходимо в дослідженнях Л.Г.Арчажникової, Л.А.Єжової, Т.Н.Овчиннікової, Б.М.Целовнікова та ін. Не зважаючи на те, що в названих дослідженнях вивчаються найрізноманітніші аспекти професійної підготовки майбутніх учителів музики, а питання, пов'язані певним чином з добром репертуару, виникають в більшості робіт, сам вид діяльності з добору музичної інформації як складової частини всієї музично-педагогічної діяльності учителя музики, умови підготовки майбутнього учителя до цієї діяльності вивчені, на наш погляд, недостатньо.

Мета статті – з позицій особистісно-орієнтованого підходу розглянути проблему підготовки майбутнього вчителя музики до діяльності з добору музичної інформації через формування комплексу його особистісних якостей.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми формування особистісних якостей майбутнього вчителя музики викликана необхідністю значної оптимізації підготовки музиканта до діяльності з добору музичної інформації. Практика показує, що і для досвідченого, і особливо, для фахівця-початківця оптимальний добір – одна з найважчих ділянок роботи. Найчастіше для вдосконалення в цьому виді діяльності потрібні багато років і великий досвід. Одна з причин такого стану, на наш погляд, криється у самому підході до проблеми діяльності з добору музичної інформації, а саме в акценті на якісних характеристиках власне музичних творів, їх особливостях та принципах добору. В такому підході не враховується вплив на успішність добору індивідуальних особистісних якостей музиканта, який здійснює цей добір та особливості власне самого процесу добору музичної інформації як виду конструктивної діяльності вчителя музики.

Досліджуючи різні аспекти підготовки майбутнього вчителя музики до конструктивної діяльності з добору музичної інформації, ми прийшли до висновку, що добір музичної інформації – це складний творчий процес, який супроводжує музиканта протягом усього життя й вимагає для його здійснення достатнього розвитку певних якостей. Зрозуміло, що у навчанні, як і в процесі самовдосконалення у діяльності з добору музичної інформації принципово важливо мати чітке уявлення про конкретні якості, котрі слід розвивати музикантові. Вивчаючи цю проблему, ми прийшли до висновку, що існує цілий комплекс якостей, розвиток кожної з яких впливає на рівень добору музичної інформації.

У відповідності до психолого-педагогічних та нейрофізіологічних досліджень сучасної науки, ми розглядаємо діяльність з добору музичної інформації у системі цілеспрямованої свідомої діяльності вчителя музики як процес ухвалення рішення, котрий являє собою формування послідовності дій для досягнення певної мети на основі перетворення деякої інформації про початкову ситуацію. Інформаційна підготовка ухвалення рішення здійснюється за допомогою процедур пошуку, виділення, класифікації та узагальнення інформації про проблемну ситуацію, а також побудови «поточних» образів або операціональних концептуальних моделей. Процедура ухвалення рішення складається з попереднього висунення «еталонних гіпотез»; співставлення «поточних образів» (концептуальних моделей) з низкою еталонів та оцінки однаковості (схожості) між ними; корекції образів (моделей), співставлення гіпотез із досягнутими результатами; вибору еталонної гіпотези (чи її побудови), або розробки принципу й програми дій [1]. Отже, для здійснення процесу обробки музичної інформації та ухвалення рішення щодо її добору необхідно задіяти певний комплекс якостей мислєдіяльності музиканта, до якого входять такі якості, як, наприклад, постановка мети, аналіз та узагальнення, оперативність, швидкість гнучкість мислення, пам'ять тощо.

Разом з тим, специфіка діяльності з добору музичної інформації вимагає наявності й спеціальних музичних якостей – музикальності (котра включає певний рівень розвитку музичного слуху по усіх його компонентах, музичної пам'яті), технічної, виконавської досконалості. Якість добору музичної інформації забезпечується також наявністю у майбутнього вчителя музики глибоких загальних та спеціальних знань, широкого загального та

музичного світогляду, ерудиції тощо. Цілком природним є задіяння у процесі добору музичної інформації певних індивідуальних особистісних якостей людини.

Таким чином, для успішного здійснення процесу добору музичної інформації необхідна активізація розвитку діяльності певних якостей мислення майбутніх вчителів музики, а також спеціальних музичних та особистісних якостей, їхнього формування усією системою навчально-педагогічної роботи вищого навчального закладу. Вирішення цього надзвичайно складного завдання у практиці навчально-виховної діяльності викладача потребує, насамперед, глибокого та всебічного вивчення індивідуальних особливостей кожного студента, його особистісних якостей, фахових здібностей, стану психічного та фізичного розвитку тощо, а також розробки діагностичного інструментарію для дослідження стану розвитку якостей, котрі акцентуються під час діяльності з добору музичної інформації.

Досліджуючи зазначену проблему, ми розробили методики діагностування певних якостей мислення, музичної пам'яті, акцентованих у процесі добору музичної інформації. Суть методик, діагностичних завдань, критерії оцінювання та шкали рівнів якостей, котрі вивчалися у процесі діяльності з добору музичної інформації, висвітлені у статтях [3; 4; 5], тому в рамках даної статті на ній детально зупинятися ми не будемо. Зазначимо лише, що застосування цих методик дало нам змогу виявити рівень розвитку в студентів низки якостей мислення, особистісних індивідуальних якостей, на основі якого добиралися методи й засоби та здійснювалося їхнє подальше формування.

Вивчаючи стан підготовки студентів до діяльності з добору музичної інформації ми виявили що, на жаль, цілеспрямовано, систематично переважна більшість особистісних якостей майбутнього вчителя не формується. Скоріше за все відбувається їхній стихійний розвиток. Тому студенти, ставши фахівцями, зустрічаються з великими труднощами, пов'язаними з добром музичної інформації, зокрема з добром репертуару для роботи з шкільними хоровими колективами. За даними опитування, більшість студентів вважає, що добір репертуару для дитячого хору – це «найважча робота» для вчителя, пов'язуючи складність з оцінкою потенціалу як хору, так і твору, який добирається тощо.. Але найголовніше, на нашу думку, полягає у тому,

що, відчуваючи низку труднощів, пов'язаних з добором музичної інформації, студенти, а згодом молоді фахівці, не озброєні знаннями ні закономірностей, ні способів удосконалення в цьому виді діяльності.

Висновки. Отже, рішення проблеми ми вбачаємо у площині формування комплексу якостей майбутнього вчителя музики, а основою цього процесу має стати розробка теоретичного обґрунтування, висвітлення сутності й складності процесу діяльності з добору музичної інформації, розробка діагностичного інструментарію для вивчення особистісних якостей студентів, а також здійснення на цій основі цілеспрямованої роботи у цілісній системі вишівської музично-педагогічної підготовки.

Список використаних джерел

1. Завалишина Д.Н., Ломов Б.Ф., Рубахин, В.Ф., О системном строении когнитивных процессов: Сб. наук. тр. – М.: Наука, 1976. – с. 49 - 57.
2. Ніколаєнко Л.Г. Методика діагностування оперативності мислення в конструктивній діяльності з добору музичної інформації // Вісник Черкаського університету. – Випуск 136. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаський національний університет. – Черкаси. – 2008 – С. 25-31.
3. Ніколаєнко Л.Г. Готовність до самостійного добору музичної інформації як педагогічна проблема // Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: проблеми, досвід, методика: Методичний вісник. – Випуск 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 86-95.
4. Ніколаєнко Л.Г. Діагностування оперативної пам'яті в процесі добору музичної інформації // Вісник Черкаського університету. – Випуск 146. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. – С. 35-38.

*І.А.Микитюк,
аспірант,
Криворізькій ДПУ*

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ЇЇ РОЛЬ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ІНТЕГРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено визначенню ролі педагогічної культури майбутнього вчителя. У статті визначаються педагогічні умови формування

що, відчуваючи низку труднощів, пов'язаних з добором музичної інформації, студенти, а згодом молоді фахівці, не озброєні знаннями ні закономірностей, ні способів удосконалення в цьому виді діяльності.

Висновки. Отже, рішення проблеми ми вбачаємо у площині формування комплексу якостей майбутнього вчителя музики, а основою цього процесу має стати розробка теоретичного обґрунтування, висвітлення сутності й складності процесу діяльності з добору музичної інформації, розробка діагностичного інструментарію для вивчення особистісних якостей студентів, а також здійснення на цій основі цілеспрямованої роботи у цілісній системі вишівської музично-педагогічної підготовки.

Список використаних джерел

1. Завалишина Д.Н., Ломов Б.Ф., Рубахин, В.Ф., О системном строении когнитивных процессов: Сб. наук. тр. – М.: Наука, 1976. – с. 49 - 57.
2. Ніколаєнко Л.Г. Методика діагностування оперативності мислення в конструктивній діяльності з добору музичної інформації // Вісник Черкаського університету. – Випуск 136. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаський національний університет. – Черкаси. – 2008 – С. 25-31.
3. Ніколаєнко Л.Г. Готовність до самостійного добору музичної інформації як педагогічна проблема // Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення: проблеми, досвід, методика: Методичний вісник. – Випуск 2. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 86-95.
4. Ніколаєнко Л.Г. Діагностування оперативної пам'яті в процесі добору музичної інформації // Вісник Черкаського університету. – Випуск 146. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2009. – С. 35-38.

*І.А.Микитюк,
аспірант,
Криворізькій ДПУ*

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ, ЇЇ РОЛЬ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ІНТЕГРОВАНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено визначенню ролі педагогічної культури майбутнього вчителя. У статті визначаються педагогічні умови формування

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

педагогічної культури майбутнього вчителя: цілісність, безперервність, системність.

Ключові слова: вчитель, педагогічна культура, педагогічні умови.

Стаття посвячена изучению роли педагогической культуры будущего учителя. В статье определяются педагогические условия формирования педагогической культуры будущего учителя: целостность, непрерывность, системность.

Ключевые слова: учитель, педагогическая культура, педагогические условия.

The article is devoted to the research of the importance of pedagogical culture of a future teacher. The pedagogical conditions of future teacher's pedagogical culture (integrity, continuity, systematic character) formation have been determined in the article.

Постановка проблеми. В умовах будівництва національної системи освіти зростає роль учителя, який має високий рівень педагогічної культури, сприяє всебічному розвитку особистості дитини, проте якість підготовки майбутніх вчителів за багатьма параметрами ще не відповідає вимогам сучасної школи.

Знайомство з теоретичними дослідженнями, практичний досвід підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності дали змогу виявити суперечності щодо складності професійних функцій учителя й недостатніх можливостей їх виконання студентами. Ефективність педагогічної праці знижується через невміння студентів вдало користуватися своїм творчим потенціалом у вирішенні навчально-виховних завдань.

Мета статті – визначення педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання.

Аналіз досліджень та публікацій із даної проблеми свідчить про те, що достатньо глибоко розроблено окремі її аспекти, але практично відсутні роботи, в яких науково обґрунтовано умови формування педагогічної культури майбутніх вчителів, визначено її реальні й потенційні можливості як важливого чинника особистості вчителя.

Методологічною й теоретичною основою нашого дослідження є ідеї, закладені в документах про освіту. Основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів, рівня їх професіоналізму знайшли відображення в законі України «Про освіту», Державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Концепції національного виховання. Реалізація визначених у цих документах завдань залежить від вчителя-професіонала, здатного забезпечувати

ефективну діяльність загальноосвітньої школи, який має високий рівень культури в цілому і педагогічної зокрема.

Важливими орієнтирами нашого дослідження служать ідеї нової школи, які розроблено й конкретизовано в працях В.С. Безрукової, В.П. Борисенкова, Л.М. Зюбіна, М.Б. Євтуха, В.І. Лугового, Л.Ф. Спірина. Особливо слід виділити роботи, що розглядають сутність, природу й структуру педагогічної діяльності, психолого-педагогічні аспекти формування особистості вчителя (С.І. Архангельський, В.К. Буряк, О.Б. Гармаш, Ф.М. Гоноболін, І.А. Зязюн, О.Г. Мороз, Л.І. Рувинський, В.О. Сластьонін). У працях О.О. Абдуліної, Т.Г. Білоусової, К.В. Бондаревської, В.М. Грицькової, В.Й. Загвзінського, Л.В. Кондрашової, Н.О. Томина висвітлюється проблема загальних основ професійної культури учителя, без чого неможливо вести мову про педагогічну культуру. Питанням формування комунікативних умінь студентів, взаємовідносин суб'єктів присвячено багато досліджень (А.М. Бойко, В.А. Кан-Калік, А.В. Мудрик та ін.).

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, дало змогу виявити низку протиріч, які мають місце в навчально-виховному процесі під час підготовки студентів до майбутньої професії, зокрема між:

- потребою у вихованні висококультурного вчителя з одного боку, та недостатнім рівнем сформованості педагогічної культури випускників вищого навчального закладу – з другого;
- потребами сучасної школи у творчій особистості вчителя та недостатньою психолого-педагогічною підготовкою майбутнього вчителя.

Аналіз наукових досліджень показує, що формування педагогічної культури майбутнього вчителя в процесі навчання здійснюється за умови системності упродовж вивчення педагогічних дисциплін, позитивної мотивації студентів до навчальної та педагогічної діяльності, потреби студентів у постійному саморозвитку.

Отримані результати. Реалізація завдань, визначених у «Концепції національного виховання», потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є діяльність учителя в нових соціокультурних умовах. Учитель повинен забезпечувати ефективну роботу загальноосвітньої школи. Якість цієї нелегкої праці, безумовно, залежить від рівня культури педагога і його педагогічної культури. Як

відомо, педагогічна культура існує у виховних і моральних традиціях суспільства, що відображають ставлення дорослих до дітей, у цілісних педагогічних системах, в особистості вчителя-вихователя. З цього стає зрозумілим, що педагогічну культуру треба розглядати як частину загальнолюдської культури, в якій знаходить узагальнене відображення, з одного боку, практичний досвід виховання та навчання юного покоління, а з другого боку – теоретичні уявлення про цінності освіти та виховання. Таким чином, педагогічна культура обумовлена значенням педагогіки в розвитку духовної сфери суспільства та підвищенням вимог до особистості педагога.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури, проведення експериментального дослідження було встановлено педагогічні умови, які сприяють формуванню педагогічної культури майбутнього учителя, а саме: 1) цілісність, безперервність і системність процесу розвитку педагогічної культури у процесі діяльності; 2) побудова змісту і структури навчально-виховного процесу у відповідності з завданнями та основними компонентами педагогічної культури; 3) орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; 4) залучення студентів до діяльності, яка моделює їх майбутню професійну діяльність; 5) формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності; 6) створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях, а також урахування емоційного самопочуття кожного студента; 7) реалізація вимог: активності, сумісної діяльності студентів і викладачів, варіативності видів навчальної діяльності на заняттях з предметів педагогічного циклу.

Охарактеризуємо більш конкретно вказані умови.

Цілісність – це рівень розвитку системи, внутрішній зв'язок її компонентів, їх взаємодія. Цілісність визначає єдність особистісного та діяльнісного в педагогічній культурі, єдність і неподільність процесу її формування, сприяє розвитку системного, цілісного бачення навчально-виховного процесу.

Професійно-педагогічну діяльність майбутнього вчителя ми розглядаємо як процес, умову та результат сформованості його педагогічної культури. Не тільки процес розвитку цілісності діяльності, але й її результат вносить корективи в наступний розвиток діяльності, зумовлює подальше становлення культури вчителя.

Педагогічна культура є результатом педагогічної діяльності. Змістом культури є різнобічний розвиток учителя: його здібностей, якостей, творчих сил. Результат – це певна закінчена структура, в межах якої й протікає оновлений педагогічний процес. Педагогічна діяльність майбутнього вчителя проходить у рамках структурних компонентів культури, яка й визначає її розвиток.

Цілісність, безперервність і системність процесу формування педагогічної культури вимагають побудови відповідного змісту та структури навчально-виховного процесу, який повинен збагачувати студентів педагогічними знаннями про особливості педагогічної діяльності, формувати ціннісне ставлення до оточуючої дійсності. Майбутній вчитель має бути у змозі розкрити «світ» дитини, розуміти дітей, «сіяти розумне, добре, вічне» в сприятливе підґрунтя дитячої душі та розуму. На це справедливо вказував А.С. Макаренко: «Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка... Направит это развитие и руководит им – задача воспитателя» [2, с. 14].

У педагогічному процесі необхідно орієнтуватися на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських культурних цінностей, тобто необхідно сприймати студента не як об'єкт, а як суб'єкта діяльності, в умовах співпраці з яким можна досягти досконалого рівня сформованості педагогічної культури на основі засвоєння ним загальнолюдських духовних і педагогічних цінностей. Робота в такому напрямку повинна сприяти тому, що в подальшій професійній діяльності вчитель буде організовувати навчально-виховний процес на такому ж підґрунті.

Відомо, що активна діяльність людини, в тому числі пізнавальна, емоційно забарвлена. Позитивне ставлення до навчання – це ніщо інше, як прояв певних емоцій, що зумовлюють поведінку людини з одного боку, і є мотивом дії – з другого. Почуття, емоційні стани людини можуть бути спонукальними силами до здійснення будь-яких вчинків. Певна річ, є почуття, що мають недієвий характер, тобто роль почуття, що з'явилося, обмежується лише самим переживанням. Поряд з такими є почуття, які мають дієвий характер, ведуть до зміни поведінки, тобто вони виконують певну функцію в житті людини – стають мотивами її вчинків. У стані інтересу

утворюються кращі умови для виникнення специфічних для пізнавальної діяльності емоцій, таких як: переживання розумового задоволення, розумове напруження при самостійному подоланні перешкод, переживання успіху від усвідомлення духовного зростання. Такі емоції є основою для формування стійких позитивних почуттів, викликають потребу самоудосконалюватися, сприяють розвитку пізнавальних інтересів. Таким чином, інтерес – це мотив, який ґрунтується на позитивних емоціях. Тому в навчально-виховному процесі необхідно піклуватися про формування позитивних емоцій. Крім того, необхідно створювати сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат на заняттях, а також враховувати емоційне самопочуття кожного студента. Педагоги довели, що емоції розвиваються не самі по собі, а залежать від особливостей діяльності людини та її мотивації. Специфіка емоцій полягає в тому, що вони відображають відношення між мотивами і можливістю успіху діяльності з реалізації цих мотивів. Емоції у людини виникають, починаючи від актуалізації мотивів до оцінки своєї діяльності та її результатів. Тим самим емоції суттєво впливають на процес будь-якої діяльності, в тому числі і навчання, вони її регулюють. Причому це відбувається більш ефективно, якщо емоції не тільки супроводжують діяльність, але й передують їй, готуючи суб'єкта до неї. Звідси виходить, що емоції і залежать від діяльності, і впливають на неї.

На заняттях необхідно викликати у студентів позитивні емоції, що ґрунтуються на: гуманних взаємовідносинах у процесі взаємодії викладача та студентів; попередженні конфліктних ситуацій, непорозумінь на основі врахування індивідуальних особливостей один одного; на основі «реакції» на новизну інформації (проблемні ситуації, цікаві факти, емоційне повідомлення інформації), тобто необхідно враховувати емоціогенність навчальної інформації.

У навчально-виховному процесі необхідно дотримуватися принципу провідної ролі соціокультурного контексту навчання, виховання та розвитку студентів. Створення соціокультурного фону в процесі навчання сприяє його результативності, тому що він впливає на формування свідомості, на поведінку та діяльність особистості, розвиваючи педагогічну культуру майбутнього вчителя.

Важливим є формування активності студентів, яка передбачає організацію їх діяльності, де вони є не пасивними об'єктами, а суб'єктами цього процесу, повноправними його співучасниками.

Активність студентів повинна бути не тільки репродуктивного, але й продуктивного характеру, тобто творчою активністю: вони повинні не стільки слідувати алгоритмам, скільки самостійно оцінювати ситуацію та приймати самостійні рішення.

Включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих вправ і завдань дозволяє забезпечити принцип індивідуалізації навчання. Саме такий підхід сприяє формуванню індивідуальності кожного, оскільки вимагає самостійного знаходження свого місця в колективній роботі у відповідності з власними інтересами, досвідом діяльності та особистісними особливостями.

Зазначені педагогічні умови найефективніше «спрацьовують» у комплексі, даючи можливість кожному закласти фундамент педагогічної культури, яка спрямовуватиме у майбутню професійну діяльність.

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що процес формування педагогічної культури студентів складний і динамічний, він повинен забезпечувати кінцевий результат – сформовану педагогічну культуру майбутнього вчителя, яка, у свою чергу, генетично пов'язана з духовною і професійною культурою педагога. Вона являє собою сукупність ціннісних орієнтацій, що засвоєні особистістю в процесі соціалізації в моральній, творчій, науковій царинах.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» – Україна XXI ст. – К., 1994. – 70 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / Антон Семенович Макаренко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 335 с.

*С.Г.Гордієнко,
Горлівський державний
педагогічний інститут
іноземних мов*

ШЛЯХИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Виходячи із вчення видатних філософів, психологів та педагогів, автор робить спробу окреслити деякі шляхи духовно-морального відродження особистості студента, враховуючи реалії сьогодення – кризу духовності суспільства.

Активність студентів повинна бути не тільки репродуктивного, але й продуктивного характеру, тобто творчою активністю: вони повинні не стільки слідувати алгоритмам, скільки самостійно оцінювати ситуацію та приймати самостійні рішення.

Включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих вправ і завдань дозволяє забезпечити принцип індивідуалізації навчання. Саме такий підхід сприяє формуванню індивідуальності кожного, оскільки вимагає самостійного знаходження свого місця в колективній роботі у відповідності з власними інтересами, досвідом діяльності та особистісними особливостями.

Зазначені педагогічні умови найефективніше «спрацьовують» у комплексі, даючи можливість кожному закласти фундамент педагогічної культури, яка спрямовуватиме у майбутню професійну діяльність.

Підсумовуючи викладене вище, можна стверджувати, що процес формування педагогічної культури студентів складний і динамічний, він повинен забезпечувати кінцевий результат – сформовану педагогічну культуру майбутнього вчителя, яка, у свою чергу, генетично пов'язана з духовною і професійною культурою педагога. Вона являє собою сукупність ціннісних орієнтацій, що засвоєні особистістю в процесі соціалізації в моральній, творчій, науковій царинах.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» – Україна XXI ст. – К., 1994. – 70 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / Антон Семенович Макаренко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 335 с.

*С.Г.Гордієнко,
Горлівський державний
педагогічний інститут
іноземних мов*

ШЛЯХИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Виходячи із вчення видатних філософів, психологів та педагогів, автор робить спробу окреслити деякі шляхи духовно-морального відродження особистості студента, враховуючи реалії сьогодення – кризу духовності суспільства.

Розділ І. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

Ключові слова: духовність, духовні цінності, духовне відродження, духовний світ, мораль, моральні норми, духовно-моральне виховання.

Исходя из учения видных философов, психологов и педагогов, автор делает попытку наметить отдельные пути духовно-нравственного возрождения личности студента, исходя из реалий сегодняшнего дня – кризиса духовности общества.

Ключевые слова: духовность, духовные ценности, духовное возрождение, духовный мир, нравственность, нравственные нормы, духовно-нравственное воспитание.

Basing on theories of outstanding philosophers, educators and psychologists the author makes an attempt to outline some ways of spiritually-moral revival of a student's personality taking into account the realia of today – the crisis of spirituality of the society.

Key words: spirituality, spiritual values, spiritual revival, spiritual world, morality, morals, spiritually-moral education.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Проблема духовного та морального відродження суспільства, і молоді зокрема, сьогодні стоїть дуже гостро, і не лише в педагогічній науці та практиці. Впродовж останніх років все більше філософів, соціологів, психологів та педагогів висловлюють думку, що проблема духовно-морального виховання – це проблема не суто освіти, а перш за все – найважливіша проблема національної безпеки країни. М.Г. Жулинський стверджує, що проблема духовної цілісності нашої є досить важливою для нас, українців. Для відновлення структурної єдності національної культури вкрай необхідно відтворити природний духовний клімат, духовну атмосферу та прискорити розробку нової концепції національної культури як духовної цілісності [4, с. 98].

Проблема духовних перетворень неминуче постає в переломні періоди особистого і суспільного розвитку. В ХХІ столітті ми маємо духовну кризу з масовими аморальними проявами та кримінальними вчинками, екологічну кризу із забрудненням природи та її негативними наслідками, соціальний розлад. Проблема ускладнюється тим, що сьогодні з'явилася велика кількість місіонерів, відбувається процес створення різноманітних сект із залученням до них молоді, масована атака на людину. Під впливом усього цього відбувається зміна свідомості людини. Викликає подив і той факт, що засоби масової інформації кожного дня отруюють мозок молодих людей, і, тим самим, стимулюють паразитизм, наркоманію, злочинність, тобто вбивають у них все краще, моральне, духовне. Все це переростає у

глобальну соціальну проблему. Такий духовно-моральний стан нашого суспільства змушує замислитись над проблемою виховання молоді, особливо її культурн, моралі та духовності. І, мабуть, ця проблема повинна стояти чи не на одному з перших місць у роботі ВНЗ (поряд з проблемою якісного навчання). Це – духовне та моральне оздоровлення студентів, а потім і всього суспільства, адже молодь – майбутнє країни.

Услід за постановкою проблеми виникає питання: як це здійснити? На перший погляд здається, що для вирішення проблеми достатньо вивчити зі студентами моральні заповіді, навести яскраві приклади їх дотримання і порушення, показати до чого це призводить, і серед молодих людей значно зменшиться кількість порушень моральних норм. Заглиблення ж в сутність питання доводить, що без зміни духовного стану людини цього не відбувається.

Сучасна педагогічна теорія та практика шукають ефективні шляхи реального відродження моралі та духовності. Вирішальними умовами формування особистості є вплив суспільства та навколишнього середовища на її свідомість. Від зазначених факторів значною мірою залежить ефективність виховання, розвиток у молоді переконань та почуттів. Потрібна також віра молодого покоління у священні ідеали нашого народу, що беруть свій початок від дідів та прадідів. Духовні цінності – це золотий фонд людства, накопичений за тисячоліття, який не тільки не знецінюється, але й зростає.

Аналіз останніх досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Питанню моралі та духовності в філософській та психолого-педагогічній науковій літературі присвячено чимало праць. Цю проблему досліджують сучасні філософи В.П. Андрущенко, В.В. Баранівський, Л.П. Буєва, Л.Г. Губерський, В.Г. Кремень, С.Б. Кримський, М.І. Михальченко, В.О. Огнев'юк та інші. Вони стверджують, що вимірами духовності є гармонія розуму, почуття та волі особистості, діалектичний зв'язок істини, добра та краси. Відродження духовності – це відродження єдності всіх сутнісних сил людини, способів і форм освоєння дійсності.

Особливо слід відзначити дослідження психологічних аспектів духовного розвитку особистості в працях І.Д.Беха, М.Й.Боришевського, Т.М.Бутковської, О.І.Зеліченка, О.О.Киричук, Є.Г.Помиткіна, Т.А.Флоренської, Ж.М.Юзвак. Зокрема, І.Д.Бех

стверджує, що в ієрархії механізмів духовно-морального розвитку особистості провідним є механізм самосвідомості, який розгортає всі інші.

В галузі педагогічних наук проблему духовного розвитку вивчають А.Ф.Ахматов, О.В.Виговська, Б.Л.Вульфсон, М.Б.Євтух, І.А.Зяюн, І.П.Карпенко, О.Ф.Климова, А.Л.Кузнецова, П.В.Михед, О.М.Олексюк, О.І.Пометун, О.В.Сухомлинська, А.М.Фасоля, Г.П.Шевченко та багато інших.

Останнім часом з'явилася низка робіт, у яких досліджується розвиток духовності особистості з точки зору християнської релігії: О.І.Осіпова, О.І.Половинкіна, Є.В.Шестуна.

Спираючись на етико-філософську, психолого-педагогічну спадщину видатних вітчизняних учених та народну педагогіку, викладачі вищої школи прагнуть осмислити сутність духовності, духовного розвитку особистості та запропонувати шляхи й засоби формування внутрішньої культури студентської молоді.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується зазначена стаття. Вирішення будь-якої проблеми передбачає, в першу чергу, осмислення й формування задачі, а також з'ясування того, який результат ми маємо намір отримати. Сьогодні постають досить складні завдання, які передбачають створення умов для самореалізації особистості в соціально-значущій діяльності, виховання імунітету до масової культури, яка пропонує ейфоричний стан свідомості та сексуальну вседозволеність.

Одним із недоліків нашого виховання є те, що воно, як правило, зводиться до словесних форм. Найбільш важливими є діяльнісно-практичні форми морального та духовного виховання, тобто активна позиція студентів у житті ВНЗ, у результаті якої проявлялися б найкращі риси – гідність, чуйність, доброзичливість тощо. Дуже важливим є вивчення та з'ясування механізмів формування духовного світу.

Формування мети статті (постановка завдання). У даній статті ми ставимо за мету показати сутність моралі та духовності у працях видатних філософів, психологів та педагогів і визначити та охарактеризувати можливі шляхи духовно-морального оновлення особистості студента. Першочерговим є пошук підходів і визначення нової парадигми, яка слугувала б моделлю розв'язання цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Визначаючи поняття «духовність», одні вчені ототожнюють його з поняттям «душа», інші – з поняттям «свідомість». Видатний український мислитель XIX століття П.Д. Юркевич підкреслює: «... щоб світло знань стало життям духу, воно повинно дійти до серця, і тоді істина стане нашим внутрішнім надбанням. Мислення не є сутністю душі. У душі є щось задушевне, така глибока сутність, яка ніколи не вичерпується розумом» [17, с.77]. М.І. Пирогов наголошує, що людині потрібне натхнення, через яке «ми проникаємо в глибину душі своєї і виносимо з собою те переконання, що в нас існує заповітно – святе» [7, с. 46-47].

Відомий український вчений, митрополит І.І. Огієнко вважає, що значний вплив на формування людини має релігія, що церква була і буде природним ґрунтом, з якого виростала й розвивалась духовна культура українського народу. Головним у розвитку духовності І.І.Огієнко вважає християнську доброчесність, справедливість і працьовитість, а вищим проявом моральності – совість та чесність. Створенню української національної педагогіки на основі християнського ідеалу присвячене життя Г. Ващенко.

Цілісну філософсько-психологічну концепцію людини, її діяльності, поведінки та духовного життя розробив С.Л.Рубінштейн. Сутність духовності, як певного способу існування людини, за Д.А.Леонтьєвим, полягає в тому, що «на зміну ієрархії вузькоособистих потреб, життєвих відносин і особистісних цінностей, що визначають прийняття рішень у більшості людей, приходить орієнтація на широкий спектр загальнолюдських і культурних цінностей» [6, с. 377].

Звертаючись до шляхів духовного оновлення, вчені наголошують на необхідності зайнятися питаннями виховання. Треба будити духовний початок у дитячому інстинкті, привчати дитину до поняття відповідальності, укріплювати в людях волю до духовної цілісності в житті. К.Д.Ушинський вважає за необхідне найбільше турбуватися про те, щоб «дитина не стала шукати душевних насолод у задоволенні потреб тіла...» [12, с. 453]. Потрібно розвивати «інтереси душевної діяльності якомога більше, ... тоді душевний інтерес сам по собі змусить дитину не думати про свої тілесні устремління».

У великій педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського також приділена значна увага проблемі духовності та моралі. «Духовне

життя, духовне багатство людини визначається багатством її справжнього ставлення до навколишнього світу, змістом і характером її взаємодії з природою та людьми» [9, с. 233]. А в «Розмові з молодим директором школи» він ставить питання: «Як досягти того, щоб у душі кожної людини утвердилося святе й непорушне?». І сам відповідає: «Коли мова йде про моральне обличчя нової людини, то в слова святе й непорушне вкладається конкретний зміст: це те, чим людина дорожить як власною честю і гідністю, те, чим вона не може поступитися за жодних обставин. У людини, яку ми виховуємо, повинні бути святі істини і святі імена, святі принципи і святі незаперечні, непорушні правила поведінки» [10, с. 527].

Сучасні досліджувачі проблеми, зокрема О.І.Пометун, стверджують, що під поняттям «духовність» можна розуміти якісну багатогранну характеристику не тільки свідомості людини, її внутрішнього світу, а і її вчинків, дій, усього життя, тобто її зовнішні прояви, які відбивають пануючий тип цінностей. Духовність характеризує лише розвинену свідомість людини й постає її ціннісною спрямованістю, ціннісною зумовленістю особистісного буття [8, с. 26].

Термін «духовність» близький до терміна «духовне багатство», хоч останнє поняття означає вже досягнутий рівень духовного розвитку особистості, тоді як «духовність» швидше пов'язана зі спрямованістю особистості, її прагненням оволодіти духовними цінностями [2, с.27]. Антиподом духовності є бездуховність, мається на увазі спрямованість особистості на матеріальні блага при повному нехтуванні значенням духовних благ. Звертаючись до духовності, наука змушена аналізувати сутність людини (людина – це істота, яка має фізичну оболонку, душу, дух), внутрішній світ як відбиття особистісної сутності, свідомість, світогляд, образ життя, здатність не тільки мислити, а й відчувати світ простір, у якому виростає людина і обирає сенс свого буття на Землі [14, с. 7].

Важливим чинником духовного відродження є моральність, яка визначається як етичне поняття, що мотивується моральними ідеалами, переконаннями, нормами та принципами. На думку В.О.Сухомлинського, моральність є обов'язком. Моральні норми регулюють поведінку людей у всіх сферах життя – в побуті, у міжособистісних стосунках, групових і соціальних відносинах. Але моральність ще не робить людину духовною. Професор Московсько

духовної академії О.І.Осипов проводить межу між духовним і моральним. «Світ духовний, духовний початок – це вище, що притаманне людині. Сама моральність ніщо перед цим світом... Мораль сама по собі ще не робить людину духовною. Духовне ж обов'язково визначає і моральність людини. Духовність – це чистота душі людської, вільної від всякого зла – з одного боку. З іншого – це наповнення душі жертвовною любов'ю до кожної людини по образу Христа ...» (виділено нами. – С.Г.) [3; 9].

Отже, одним із шляхів духовно-морального відродження є релігія, церква. На сьогоднішній день все більше вчених приєднуються до думки, що прийшов час відмовитися від односторонньої негативної оцінки їх ролі в історії та культурі. Православна педагогіка визначає реальність духовної основи людини та духовного світу. Духовно-моральне самовизначення людини як особистості передбачає перехід від матеріального до ідеального, від світу почуттів до світу надпочуттів. Матеріальний світ сам по собі не є злом, але в ньому багато спокуси, яка веде до зла [16, с.379]. Християнство дає виховний ідеал, тобто те, на що ми хочемо орієнтувати молоду людину.

У зв'язку з цим слід зазначити, що ряд педагогів, зокрема А.Ф.Ахматов, І.А.Зязюн, Г.М.Сагач, пропонують ввести термін «духовна педагогіка» чи «педагогіка духовності», вищою метою якої є сприяння максимально ефективному духовному розвитку особистості, формування внутрішньої культури через такі форми свідомості, як наука, освіта, мораль, мистецтво, релігія. За визначенням І.А.Зязюна, «головне в людині – її духовність на засадах національної культури» [5, с.304].

Отже, як вважають науковці, сучасній вищій освіті потрібна одухотвореність і моральна спрямованість, щоб, використовуючи можливості всіх навчальних предметів, забезпечити пробудження, становлення та формування вищих духовних почуттів і потреб студентів. Одним із елементів одухотворення є емоційність. Педагог повинен постійно давати своїм вихованцям емоційний заряд, тобто пробуджувати, підтримувати та закріплювати бажання робити добро.

Головними тут є три моменти: виховання позитивних почуттів, їх регулювання та боротьба з негативними емоціями. Адже між почуттями і свідомістю, серцем та розумом завжди існують і будуть існувати протиріччя, тому необхідно поєднувати почуття з раціональними добрими ділами, вчинками [1, с. 38].

Одним із принципів духовноперетворювальної функції вищої освіти є її перспективність, тобто програма виховання має чітко визначити конкретний перелік усього, що потрібно вкласти в кожного студента, щоб зробити його духовно багатим. На нашу думку, саме з огляду на перспективу пращос МОН України, започатковуючи нові програми та курси, мета яких – виховання моралі та духовності починаючи із загальноосвітньої школи. З огляду на це, у загальноосвітніх школах запроваджено дисципліну «Етика та курси духовно-морального спрямування». На наш погляд, такі курси були б доречні і у ВНЗ, звичайно, в більш ускладненому варіанті.

Важливим чинником духовного становлення студентів є створення у ВНЗ особистісно-формуючого простору, духовного життя самого інституту чи університету, куди входять багато факторів: стиль і методи викладання та виховання, традиції, психологічний і моральний мікроклімат, особистість педагога, його відносини зі студентами. Останнє дуже важливе, адже студенти беруть від педагога не лише знання, а й манеру поведінки, звички, життєві цінності. «Дух навчального закладу, – зазначає К.Д. Ушинський, – живе не в стінах і не на папері, а в характерах більшості викладачів, і звідти переходить у характерні вихованців» [11, с. 23]. В.О. Сухомлинський також вважає, що в школі має бути творче ядро педагогів, одухотворених великою гуманною ідеєю творення Людини.

Загальновідомо, що величезний вплив на людину має мистецтво, спілкування з яким є духовним актом, адже воно поєднане не стільки із зовнішніми почуттями, скільки із внутрішніми, духовними. Спілкуючись з музикою, літературою, живописом, людина стає кращою, добрішою, а звідси беруть початок і добрі вчинки. Мистецтво в школі, – зазначає Г.П. Шевченко, – це не «прикраса», а рівноправний учасник пізнавальної діяльності і виховного процесу, і мета його – формувати різнобічні духовні потреби і творчі здібності учнів [15, с. 39].

Одним із шляхів духовно-морального виховання студентів є природа, її величність і краса. Сучасна молодь все більше цікавиться машинами та комп'ютерами, але без спостереження за природою неможливо виховати любов до неї, духовні цінності. Допомогти молоді полюбити природу, стати її добрими друзями, сприймати і пізнавати її цікавий, прекрасний світ – завдання педагога (хоча це окрема і велика самостійна тема). Але ми не можемо не згадати

К.Д. Ушинського, який пише, що прекрасний природний ландшафт має такий великий виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися навіть таланту вчителя.

Можна багато говорити і про ту значну роль, яку відіграє література, адже вона не лише дає знання, а й впливає на почуття людини, виховує її, одухотворює (але, знову ж таки, це окрема тема). Говорячи про літературу, не можна не сказати і про мову (зробити це зобов'язує нас і робота у мовному ВНЗ), яка є не лише знаряддям спілкування людей між собою. Дуже важливим є емоційне, духовне наповнення мови. Цікаві висновки робить доктор психологічних наук Т.А. Флоренська: слово, як живий суб'єкт, має три рівні – тіло, душу і дух. Тілесний рівень – це звучання, в якому міститься енергія, сила слова, яке має і музичний витвір. Наприклад, слово «посмішка» змушує нас посміхатися, «грим» дійсно гримить, це тіло слова. Є у слова і душевна сторона – це його значення. Більш глибока, духовна сторона – це смисл [13, с.307]. Для кожної людини дуже важливо знайти правильні, справжні слова для своїх близьких, друзів, ділових партнерів. Але в останній час мовно-культурні традиції зруйновані. Це проявляється у відкритому вживанні недрукованих, жаргонних, брутальних слів, які не повинні мати місця в мові людини, а тим паче молодої, освіченої, культурної. Такими словами ми калічимо і свій духовний світ. Добре ж, ласкаве слово возвеличує і навіть лікує людину. Виховання культури мови – один із шляхів духовно-морального зростання особистості.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Процес духовно-морального відродження особистості студента сягає своїм корінням сфери внутрішнього світу, його ставлення до людей та суспільства, його морально-етичних позицій. Блок духовної культури включає тверді моральні переконання, демократизм, доброзичливість, чуйність, чесність, правдивість, порядність, культуру тощо. Але духовність і мораль – це не просто сукупність засвоєних норм і правил. Це особистісне ставлення до життя, його цінностей, які визначаються висотою мети життя, ступенем злиття совісті та обов'язку.

Сучасна педагогічна теорія і практика шукають ефективні шляхи формування духовності та моралі молоді, поєднання різних форм і методів. Це передбачає концептуально-теоретичне осмислення

Їх особливостей, корекцію ціннісних підходів до формування особистості.

Теоретико-методологічною основою процесу формування є міждисциплінарність у навчанні та вихованні, розвиток знань про духовність в історичному контексті та сучасних досягнень філософії, психології та педагогіки. Система вищої освіти, її виховні функції дають можливість для подальшого духовно-морального відродження особистості студента на основі тих рис і якостей, які були закладені в сім'ї та загальноосвітній школі. Важливим моментом є те, що процесом необхідно керувати цілеспрямовано. Це чітко визначення задач, відбір найефективніших засобів впливу на студентів врахування всіх об'єктивних та суб'єктивних чинників виховання.

Глибше розуміння шляхів формування особистості студента дає аналіз властивостей та внутрішнього стану духовності та моральності в суспільстві, моральних цінностей та переконань. Процес виховання буде результативним лише тоді, коли ідеї не лише закріпляться у свідомості особистості, а й перейдуть у відповідні звички та дії. Тому дуже важливо заохочувати студентів до активного життя ВНЗ.

Шляхами розвитку моралі та духовності можуть слугувати:

- історичний досвід розвитку духовності;
- гуманізація навчального процесу як фактор розвитку духовності;
- залучення студентів до духовних джерел (книжок, музики, образотворчого мистецтва, природи, культурно-моральних цінностей релігії);
- включення студентів у суспільну діяльність з орієнтацією на розвиток духовного світу кожного.

Розвиток духовності та моралі студентів – це складна та відповідальна робота, що включає в себе різні види діяльності, оцінкою якої є кінцевий результат. Процес цей не має меж і передбачає комплексний, системний підхід. Тому ми вважаємо за потрібне продовжувати роботу над цією проблемою з метою конкретизації шляхів духовно-морального відродження для кожної особистості та розробки моделі такої особистості.

Список використаних джерел

1. Ахматов А.Ф. Нравственность и одухотворенное образование // А.Ф. Ахматов // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 35-41.

2. Духовне оновлення суспільства / В.П. Андрущенко, С.М. Бабосов, Л.Г. Губерський та ін. – К.: Либідь, 1990. – 200 с.
3. Духовные ориентиры // Воспитание школьников. – 1998. – №3. – С. 6-12.
4. Жулинський М. Україна: формування духовної незалежності / М.Г. Жулинський // Сучасність. – 1995. – № 5. – С. 90-99
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. зб. / І.А.Зязюн. – К., 2000. – 312 с.
6. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности / Д.А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 372-377.
7. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика. 1985. – 496 с.
8. Пометун О.І. Формування духовності учнів засобами суспільствознавчих дисциплін / О.І. Пометун // Шлях освіти. – 2006. – № 3. – С. 26-28.
9. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. шк., 1976. – т.1 – С. 209-400..
10. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5т. – К.: Рад. шк., 1977. – т.4 – С. 391-626
11. Ушинский К.Д. Теоретические проблемы воспитания и образования: / К.Д. Ушинский // Избранные пед. соч.: в 2т. – М.: Педагогика, 1974. – т.1 – С. 13-227.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Избранные пед. соч.: в 2т. – М.: Педагогика, 1974. – т.1. – С.229-547.
13. Флоренская Т.А. Мир дома твоего: Человек в решении жизненных проблем / Т.А. Флоренская. – М.: Русский хронограф, 2006. – 480с.
14. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті сучасного світорозуміння / Г.П. Шевченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – №5 – С. 4-9.
15. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П. Шевченко. – К.: Рад. шк., 1985. – 144 с.
16. Шестун Е.В. Православная педагогика / Е.В. Шестун. – М.: Про-Прес, 2002. – 576 с.

17. Юркевич П.Д. Философские произведения / П.Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 669 с.

А.А.Марченко,
Криворізький ДПУ

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються особливості викладання образотворчого мистецтва на художньо-графічних відділеннях, з використанням новітніх інформаційних технологій.

Ключові слова: новітні інформаційні технології, графічні редактори, комп'ютерна графіка.

В статье рассматриваются особенности преподавания изобразительного искусства на художественно-графических отделениях, с использованием новых информационных технологий.

Ключевые слова: новые информационные технологии, графические редакторы, компьютерная графика.

This article contemplates peculiarity of visual art teaching of in art graphic based department with using information technologies.

Key words: new information technologies, graphics editors, computer graphics.

Національне відродження України, інтеграція її у світове товариство вимагають створення нової системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах, адаптованої до умов реального соціально-економічного середовища. Вона має володіти високим науково-освітнім потенціалом, мати систему організаційного, методичного, психологічного, програмного, інформаційного матеріально-технічного та фінансового забезпечення. Сучасне світорозуміння, складність завдань, що постають сьогодні перед вищою школою, необхідність трансформації усієї системи освіти актуалізують комплекс питань розробки та впровадження нових освітніх технологій. Особливо це стосується художньої освіти, яка є віддзеркаленням соціокультурних перетворень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що сьогодні вже накопичено значний досвід використання сучасних комп'ютерних технологій в навчальному процесі школи та вищих навчальних закладах, який висвітлено в працях Н.В.Апатової,

17. Юркевич П.Д. Философские произведения / П.Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 669 с.

А.А.Марченко,
Криворізький ДПУ

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядаються особливості викладання образотворчого мистецтва на художньо-графічних відділеннях, з використанням новітніх інформаційних технологій.

Ключові слова: новітні інформаційні технології, графічні редактори, комп'ютерна графіка.

В статье рассматриваются особенности преподавания изобразительного искусства на художественно-графических отделениях, с использованием новых информационных технологий.

Ключевые слова: новые информационные технологии, графические редакторы, компьютерная графика.

This article contemplates peculiarity of visual art teaching of in art graphic based department with using information technologies.

Key words: new information technologies, graphics editors, computer graphics.

Національне відродження України, інтеграція її у світове товариство вимагають створення нової системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах, адаптованої до умов реального соціально-економічного середовища. Вона має володіти високим науково-освітнім потенціалом, мати систему організаційного, методичного, психологічного, програмного, інформаційного матеріально-технічного та фінансового забезпечення. Сучасне світорозуміння, складність завдань, що постають сьогодні перед вищою школою, необхідність трансформації усієї системи освіти актуалізують комплекс питань розробки та впровадження нових освітніх технологій. Особливо це стосується художньої освіти, яка є віддзеркаленням соціокультурних перетворень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показав, що сьогодні вже накопичено значний досвід використання сучасних комп'ютерних технологій в навчальному процесі школи та вищих навчальних закладах, який висвітлено в працях Н.В.Апатової,

Н.Р.Балик, В.Г.Болтянського, А.Ф.Верляня, О.М.Довгяло, А.П.Єршова, М.І.Жалдака, Л.В.Занкова, Т.Б.Захарова, О.А.Кузнєцова, В.І.Клочка, В.М.Монахова, Л.М.Покровщук, С.А.Ракова, Ю.С.Рамського, В.Г.Розумовського та інших. Проблема підготовки вчителя в вищих навчальних закладах залишається однією із центральних у педагогічній науці. Висвітленням цієї проблеми займалися такі психологи і педагоги як: Р. Бернс, Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалька, В.М.Галузинський, М.Б.Євтух, А. Колбі, А. Маслоу, Е. Фромм, К. Юнг, Т. Грегорі, Дж. Картер, М. Ліпмен, та інші. Проблеми взаємодії різних видів мистецтв у навчально-виховному процесі висвітлені в дослідженнях Н.Аніщенко, Н.Голоти, Б.Івасіва, Т.Козакової, А.Ларькова, О.Миронова.

Метою статті є методичний аналіз застосування новітніх комп'ютерних технологій в навчальний процес на художньо-графічних відділеннях.

Однією з основних задач вищої школи сьогодні є підготовка студентів до життя в інформатизованому суспільстві. Інформаційну культуру потрібно розглядати як невід'ємну складову загальної культури та освіти фахівця. Під час формування інформаційного суспільства комп'ютер стає робочим інструментом діяльності фахівця будь-якої галузі. Використання новітніх інформаційних технологій має бути педагогічно виправданим та розглядати треба передусім з точки зору педагогічних переваг, які вони можуть дати, порівняно з традиційною методикою.

Використання нових освітніх технологій на основі сучасного розуміння навчального процесу вимагає від викладача аналізу освітньої ситуації, проєктування її розвитку, експортування та програмування реалізації проєкту, контролю і корекції освітньої практики, експертизи результатів.

Впровадження нових інформаційних технологій в освіту, зумовлює необхідність володіння викладача сучасними програмними й апаратними комп'ютерними засобами, та використання їх у своїй професійній роботі. Особливо це стосується фахівців з образотворчого мистецтва, які можуть використати комп'ютерну техніку не тільки в роботі з текстової, але й художньо-графічною, аудіовізуальною інформацією. Графічні редактори дозволяють досягнути таких ефектів, які неможливо виконати традиційними художніми засобами. Комп'ютер не зволікає творчою свободою, не замінює уяву, бо сам не

приймає ніяких рішень, він лише швидко й чітко виконує ті елементи, які автор запланує. Новітні комп'ютерні технології дають можливість користуватись художніми засобами, які принципово не відрізняються від стандартних (пензлі, олівці, фарби та ін.). Віртуальні програми дозволяють швидко й ефективно моделювати твір.

Отже, образотворче мистецтво має великий потенціал для використання комп'ютера з врахуванням його технічних можливостей. Дослідник Г.Кедрович визначив аспекти використання комп'ютерної графіки таким чином:

1. Графічні – малювання, проектування;
2. Пам'ять – швидкий доступ до необхідної інформації, багаторазове її повторення;
3. Анімація рухів – зображення різних рухових дій у віртуальному просторі;
4. Використання фарб – залучення широкої гами кольорів для зафарбовування фігур, форм;
5. Тестування й закріплення матеріалу – застосування цікавих засобів перевірки та закріплення знань [4, с. 177].

Можна із упевненістю сказати, що сучасні інформаційні технології в цілому впливають на систему утворення, поступово змінюючи зміст і форми навчання студентів у зв'язку з використанням персональних комп'ютерів. Застосування комп'ютерної графіки дозволяє підвищити ефективність й якість навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, які повинні не тільки вміти використати персональний комп'ютер у своїй творчій художній діяльності, але й створювати навчаючі програми з художньо-графічним змістом (ілюстрації, відео-роліки, карти, схеми, малюнки та ін). Об'єктами діяльності при вивченні художньо-комп'ютерної графіки є графічні програмні й апаратні засоби персонального комп'ютера (наприклад, графічний редактор Corel Draw, Adobe Photoshop, 3D Studio Max та ін.), способи їхнього застосування для рішення творчих і прикладних художніх завдань, а також способи їхнього використання в навчальному процесі.

На різних етапах творчої діяльності визначилися два підходи до використання комп'ютерів в художній освіті. У першому підході – комп'ютер є інструментом, за допомогою якого художник різними прийомами «створює картини», де всі етапи творчої діяльності – від періоду виникнення ідеї, гіпотези, пошуку шляхів рішення, уточнення

й здійснення задуму, художник виконує на комп'ютері. Другий підхід полягає в тому, що художник задає комп'ютеру програму-пропозицію, яку вона реалізує на практиці. У цьому випадку автор ідеї прогнозує, але не завжди знає кінцевий результат, оскільки весь твір мистецтва створюється машиною, крім періоду виникнення ідеї, формулювання завдань і розробки спеціальної програми.

На сьогоднішній день визначені застосування й призначення комп'ютерної графіки, використання якої можна розглядати в якості:

1. художньої комп'ютерної графіки;
2. інженерної комп'ютерної графіки;
3. ілюстративної комп'ютерної графіки;
4. ділової комп'ютерної графіки;
5. когнітивної комп'ютерної графіки [3, с. 55].

Застосування комп'ютерної графіки в художній сфері, дає можливість використання широкого спектра програмного й апаратного інструментарію персонального комп'ютера для роботи в безлічю традиційних жанрів образотворчого мистецтва (портрет, натюрморт, пейзаж та ін.) Тобто художня комп'ютерна графіка спрямована на підтримку традиційних графічних дисциплін, наприклад, живопису, малюнка, декоративно-прикладного мистецтва, художньої й книжкової графіки, скульптури й ін., однак вона не замінює їх. Курс комп'ютерної графіки для студентів художньо-графічних відділень може бути використаний на основі залучення вивчених раніше курсів малюнка, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва, демонстрації реальних можливостей комп'ютерного інструментарію та вже існуючих пакетів графічних програм. Досвід роботи над завданнями з малюнку, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва дає базу комп'ютерному мистецтву. Таким чином, навчання комп'ютерній графіці повинне бути загальноосвітнім, інтегрованим зі спеціальними навчальними дисциплінами, а також професійно-орієнтованим. Студент повинен відігравати роль активного користувача, творчо залученого в процес взаємодії з наданим йому технічним середовищем. Взаємодія, активна участь й індивідуальний розвиток повинні бути основним у процесі навчання. Зокрема, навчаючи учнів прийомам роботи в середовищі графічного редактора, необхідно слідкувати за тим, щоб вони дотримувалися в своїх творчих роботах основних принципів композиції, кольорознавства, перспективи та ін. З багатьма з них студенти вже

знайомі з предметів профільного навчання, завдання викладача полягає в тому, щоб продемонструвати студентам, як за допомогою комп'ютера оптимізувати процедуру пошуку оптимального структурного вирішення майбутнього твору. Отже, навчаючи студентів педагогічного вузу художньо-графічних відділень основам роботи в середовищі графічного редактора, необхідно, поряд із виробленням безпосередніх умінь і навичок роботи з інструментами графічної програми, також розвивати у майбутніх учителів спеціальні вміння з академічних дисциплін.

Система практичних завдань з комп'ютерної графіки повинна стимулювати студентів не тільки освоювати багатий інструментарій, але й генерувати художні завдання, що вимагають творчого дослідження цього інструментарію. Технологічні можливості новітніх інформаційних технологій підвищують творчий потенціал, а саме творчі запити студентів, спонукають його до творчих розробок й експериментування. З іншого боку, тільки креативне сприйняття й людські потреби генерують і підтримують технологічні можливості. Без образних креативних додатків технології комп'ютерної графіки не будуть мати попиту, і як наслідок, не будуть розвиватися.

Окрім того, художня комп'ютерна графіка дозволяє говорити й про формування власних оригінальних жанрів, таких як віртуальне тривимірне моделювання, комп'ютерна анімація, спеціальні комп'ютерні ефекти, віртуальні світи та ін., робота в яких можлива тільки за допомогою застосування інструментарію комп'ютерної графіки. Для рішення подібних завдань добре себе зарекомендували такі графічні редактори, як Adobe Photoshop, Adobe Illustrator, Corel Draw, Fractal Design Painter, 3D Studio Max й ін.

Підсумовуючи, можна сформулювати основні завдання для викладання комп'ютерної графіки:

1. Сформулювати теоретичні уявлення про інформаційні процеси у природі та суспільстві, про поняття графічної інформації, процесів її передачі та прийомів;
2. Залучити студентів до роботи з персональним комп'ютером і навчити їх використовувати сучасні графічні редактори;
3. Розвивати засобами комп'ютерної графіки логічне мислення, творчий потенціал студентів;
4. Всебічно розвивати творчу індивідуальність майбутніх учителів образотворчого мистецтва, базуючись на вільному виборі більш

високого рівня навчання;

5. Навчити студентів використовувати засоби комп'ютерної графіки для підтримки дисциплін предметного блоку;
6. Навчити студентів використовувати засоби комп'ютерної графіки для їх майбутньої професійної діяльності, як викладачів образотворчого мистецтва і креслення [3, с. 53].

Саме тому, розгляд комп'ютерної графіки як навчальної дисципліни є актуальним на сьогоднішньому етапі розвитку освіти. Хоча, для успішного застосування комп'ютерних технологій на художньо-графічних відділеннях педагогічних університетів необхідно внести певні зміни в методику навчання спеціальних дисциплін.

Комп'ютерна графіка – це інструмент для реалізації творчого задуму, тому в практичній частині курсу комп'ютерної графіки, з метою звільнення фантазії, необхідно демонструвати студентам можливості комп'ютерних технологій і позначати перспективи їхнього розвитку. Так можна вирішити проблеми нового інформаційного середовища, виробити нові принципи взаємодії студентів з комп'ютером, нові принципи побудови програмних продуктів.

Таким чином, отримані результати дають підставу для висновку, що у зв'язку з приєднанням України до європейського освітнього простору постає необхідність оновлення змісту освіти на засадах синтезу мистецтва, науки і техніки, професійного навчання. Використання графічних редакторів як інноваційного засобу допомагає удосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва.

Сучасний процес перетворення системи вищої освіти, виведення вітчизняної вищої школи на рівень світових стандартів і забезпечення усіх умов для професійного становлення кожного випускника як професіонала є досить тривалим, саме тому питання пошуку нових методичних засад художньої освіти виявляється досить актуальним у сьогоднішній, та потребує подальших досліджень цієї галузі.

Список використаних джерел

1. Варнавська Л.І. Дидактичні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя музики / Л.І.Варнавська // Мистецько-педагогічна освіта: Проблеми та перспективи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – № 13. – С.28.

2. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищі навчальні заклади: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Дзюба Л.А. – Луганськ, 2003. – 225с.
3. Нодельман Л.Я. Технология обучения студентов художественно-графического факультета компьютерной графике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нодельман Л.Я. – М., 2003. – 280с.
4. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных заведениях Польши / Гжегож Кедрович. – К., 2001. – 355 с.
5. Прищенко С.В. Нові комп'ютерні технології комп'ютерного навчання в дизайн – освіті та самостійна робота студентів / С.В.Прищенко // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції. – К.: Інститут реклами, 2004. – Вип.3. – 219с.

Е.О.Манжос
асистент *Вінницького*
ДПУ ім. М.Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности в педагогической практике будущего учителя иностранного языка.

The article devotes to the problem of forming communicative competence in the pedagogical practice of the future teacher.

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови передбачає формування комунікативної компетенції.

Аналіз публікацій з визначеної теми. Оволодіння мовою є одним із головних складових формування особистості, і успіхи у навчанні мов суттєво залежать від психологічної підготовки до її вивчення. В психології мова розуміється як система знаків, яка є засобом людського спілкування, розумової діяльності, самопізнання. У навчанні мови необхідно враховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливості формування творчого мислення школярів, вікові особливості. Цим питанням присвячені роботи психологів Л.С.Виготського, Н.С.Лейтиса, С.Л.Рубінштейна, Ю.О.Самаріна.

2. Дзюба Л.А. Психологічні чинники впровадження сучасних освітніх технологій у вищі навчальні заклади: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Дзюба Л.А. – Луганськ, 2003. – 225с.
3. Нодельман Л.Я. Технология обучения студентов художественно-графического факультета компьютерной графике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нодельман Л.Я. – М., 2003. – 280с.
4. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных заведениях Польши / Гжегож Кедрович. – К., 2001. – 355 с.
5. Прищенко С.В. Нові комп'ютерні технології комп'ютерного навчання в дизайн – освіті та самостійна робота студентів / С.В.Прищенко // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції. – К.: Інститут реклами, 2004. – Вип.3. – 219с.

Е.О.Манжос
асистент *Вінницького*
ДПУ ім. М.Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности в педагогической практике будущего учителя иностранного языка.

The article devotes to the problem of forming communicative competence in the pedagogical practice of the future teacher.

Постановка проблеми. Процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови передбачає формування комунікативної компетенції.

Аналіз публікацій з визначеної теми. Оволодіння мовою є одним із головних складових формування особистості, і успіхи у навчанні мов суттєво залежать від психологічної підготовки до її вивчення. В психології мова розуміється як система знаків, яка є засобом людського спілкування, розумової діяльності, самопізнання. У навчанні мови необхідно враховувати психологічні особливості та механізми мовлення, особливості формування творчого мислення школярів, вікові особливості. Цим питанням присвячені роботи психологів Л.С.Виготського, Н.С.Лейтиса, С.Л.Рубінштейна, Ю.О.Самаріна.

На основі загальної концепції теорії діяльності педагогічною психологією розроблено декілька теоретичних концепцій, що складають основу системи пізнавальних дій, які необхідні для засвоєння знань. В основу першої концепції, яку розробили психологи (С.Л.Рубінштейн, Ю.О.Самарін, Д.М.Богоявленський) покладено асоціативно-рефлекторну теорію Г.М.Сеченова та І.П.Павлова. Згідно з теорією, людина накопичує досвід і діє про навколишній світ шляхом сприйняття та утворення систем асоціацій (зв'язків).

У процесі навчання та виховання йде накопичення різних асоціацій, які утворюють систему. Результати експериментального вивчення мислення у тому числі й творчого, знайшли конкретний відбиток у дослідженнях таких науковців, як Д.М.Богоявленський, С.Ф.Жуйков та ін. Питанням комунікативної компетенції займалися М.М.Вятков, П.Я.Гальперін, М.І.Жінкін, Г.В.Колшанський.

Метою статті є аналіз теоретичних джерел психолого-педагогічного циклу з проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до формування комунікативної компетенції.

Об'єкт дослідження – професійна педагогічна освіта.

Предмет дослідження – формування комунікативної культури майбутнього вчителя.

Основний зміст. Активізація навчальних дій учнів, стимулювання їх до розкриття творчих можливостей значною мірою залежить від діяльності вчителя. Тож, значущою дидактичною умовою успішного формування комунікативної компетенції учнів ми визначаємо професійно-педагогічну діяльність вчителя. Керівництво активністю іншої людини в психологічній науці пов'язують з рефлексивними процесами.

Під рефлексивними процесами розуміють процеси, що супроводжують міжособистісну взаємодію і дають можливість формувати уявлення про мотиви і наміри учасників спілкування, особливості сприймання ними комунікативної ситуації. На думку Ю.М. Кулюткіна, рефлексивні процеси - це процеси відображення однією людиною (вчителем) «внутрішньої картини світу» іншої людини (учня) [2, с. 20].

У сучасній науці виокремлюють два види функцій педагогічного керівництва діяльністю учнів [2, с. 21]. Перший – коли вчитель конструє предметний зміст цієї діяльності (добирає зміст, методи навчання). Другий – коли вчитель в доповнення до

предметного змісту навчання ще й прогнозує форми спільної діяльності з учнями, що забезпечують формування продуктивних відносин, розвиток певних соціально-психологічних якостей особистості школяра.

В основу реалізації цих функцій керівництва покладено загальну ідею розвитку активності та самостійності учнів у процесі оволодіння знаннями. Науковці І.О.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос, О.Г.Мирошник, В.А.Семиченко, Н.М.Тарасевич роблять висновки:

1. У науці існує три підходи щодо розуміння структури педагогічної діяльності: структурний, функціональний і рефлексивний.

2. У межах структурного підходу аналізуються психологічні складові педагогічної діяльності: мотив, мета, педагогічні дії, педагогічні вміння та навички.

3. Відповідно до функціонального підходу розглядають функції, які реалізує вчитель у професійно-педагогічній діяльності. До складу основних функціональних елементів діяльності вчителя відносять: організаційний, комунікативний, гностичний, проектувальний, конструктивний.

4. Особливістю рефлексивного підходу є розгляд педагогічної діяльності як діяльності спільної, що відбувається за законами спілкування. Вчитель та учень виступають як суб'єкти спілкування, в якому педагогові належить роль організатора й керівника. Тому, педагогічна діяльність – це діяльність вчителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі, спрямоване на розвиток головних сфер його особистості.

5. Різноманітність індивідуальних особливостей учнів, які залучені до педагогічної взаємодії та нестандартність педагогічних ситуацій, в межах яких відбувається взаємодія, визначають творчий характер педагогічної діяльності.

6. Вирізняють рефлексивне та нерефлексивне керівництво діяльністю учнів. Рефлексивне керівництво ґрунтується на уявленні, за яким учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога - полегшувати учням процес розвитку, створювати для них умови та всіляко сприяти досягненню повного самовиявлення [2, с. 21 - 22].

На створення сприятливих дидактичних умов формування комунікативної компетенції впливає низка внутрішніх факторів. Це:

- мотиваційна сфера;
- внутрішня позиція особистості;
- розвиток та становлення «Я» та почуття ідентичності особистості.

Інші фактори, що впливають на дидактичні умови, є зовнішні фактори, до яких належать соціальні умови:

- суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальна структура;
- різниця між носіями мови у віці;
- соціальному статусі;
- рівні культури та освіти;
- місце проживання;
- також різниця у їх мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування [3].

Засвоєння мови, яка вживається в даному суспільстві, правил його використання відповідно до виконання тих чи інших соціальних ролей, є частиною цього процесу та називається мовною соціалізацією. Ефективність спілкування залежить від того, наскільки людина, яка включається в його процес, уявляє собі умови спілкування, які існують та відповідно до них визначає свою мовленнєву поведінку та корегує її. Вербальна та реальна поведінки – це перетворення внутрішнього стану людини в його вчинки по відношенню до навколишнього світу, людей і т. ін. Комунікативна поведінка означає поведінку необхідного якісного рівня. Тільки тоді вона може вважатися адекватною.

Відомо, що однією з умов ефективної комунікації виступає максимальне урахування особливостей партнера або партнерів спілкування.

Наступною дидактичною умовою, необхідною для формування комунікативної компетенції визначаємо відпрацювання оптимальних механізмів мовлення. Л.С.Виготський висловив думку про функціональну різноманітність мовлення, де кожній функції відповідають певні мовні засоби: функціональна зміна мовлення призводить до зміни її структури, тобто її форми. «Для того, щоб передати яке-небудь хвилювання чи зміст повідомлення іншій людині, немає іншого шляху, окрім віднесення цього повідомлення до певного класу, до певної групи явищ, а це..., без сумніву, вимагає узагальнення» [2].

Використання мови стає можливим у структурі мовленнєвої діяльності, діяльності спілкування. Розглядаючи становлення функцій

мовлення, необхідно визначити поняття, якими ми оперуємо. Мову ми розглядаємо як систему суспільно-створених засобів для здійснення діяльності спілкування, мовлення – як спосіб діяльності спілкування, спілкування як діяльність по вирішенню задач соціального зв'язку. Мова набуває певних функцій лише коли включається в мовленнєву діяльність, мовлення з різними завданнями. «Лише розглядаючи мову в процесі мовленнєвої діяльності, ми здатні розкрити реальний механізм суспільного функціонування мови» [2]. Іншими словами, мова стає засобом спілкування лише у контексті мовленнєвої діяльності.

Аналізуючи психологічні механізми мовлення, ми опиралися на принципи концепції Л.С.Виготського та його школи (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв, А.Р.Лурія, Д.Б.Ельконін):

- підхід до свідомості як до діяльності, яка має певну структуру (мотиви, дії, способи та засоби) та проходить у своєму формуванні шлях від зовнішньої діяльності до її внутрішньої форми;
- розуміння індивідуальності в дитячому розвитку, пропущеним через особистісний досвід суб'єкта;
- розуміння психічних функцій як видів діяльності, які дозволяють суб'єкту керувати своєю поведінкою [3].

Висновки. Успішне формування комунікативної компетенції залежить від сприятливих дидактичних та психологічних умов, наявних у навчальному процесі. Сприятливими дидактичними умовами вважаємо: успішну соціалізацію та сприятливі соціальні умови; відпрацювання оптимальних механізмів мовлення; стимулювання студентів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування; мотивацію навчання; забезпечення студентів методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування комунікативної компетенції; розвиток пізнавальної діяльності та комунікативну поведінку.

Список використаних джерел

1. Вашуленко Н.С. Обучение грамоте в I классе четырехлетней начальной школы: Пособие для учителя / Вашуленко Н.С. – К.: Рад.шк., 1987. – 160 с.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. – К.: Вища шк., 2004. – 422с.

3. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 Теорія навчання / Ю.П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 203 с.

Х.В.Процко

*Чернігівський державний
педагогічний університет
імені Т.Г.Шевченка*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття була присвячена проблемі визначення компетентностей вчителя технологій, завдяки яким можливо забезпечити не тільки міжнародне визнання дипломів, а й практичне визнання їх професійної придатності.

Ключові слова: компетентність, ключова компетентність, компетенція, вчитель технологій, знання, вміння.

В статье была раскрыта проблема определения компетентностей учителя технологий, с помощью которых возможно обеспечить не только международное признание дипломов, а и признание их профессиональной пригодности.

Ключевые слова: компетентность, ключевая компетентность, компетенция, учитель технологий, знания, умения.

In article the definition problem competence teachers of technologies with which help probably to provide not only the international recognition of diplomas, and a recognition of their professional suitability has been opened.

Keywords: competence, key competence, the competence, the teacher of technologies, knowledge, abilities.

В сучасних умовах розвитку суспільства постає проблема в галузі педагогічної освіти – підготовка вчителя за європейськими стандартами якості освіти. Вона розглядається як один із механізмів інтеграції України до європейського освітнього простору поруч із прийняттям та реалізацією провідних європейських цінностей (демократії, соціальної справедливості, захисту прав людини), загальних методів і способів виховання.

Одним з варіантів вирішення поставленої проблеми є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

3. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 Теорія навчання / Ю.П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 203 с.

Х.В.Процко

*Чернігівський державний
педагогічний університет
імені Т.Г.Шевченка*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття була присвячена проблемі визначення компетентностей вчителя технологій, завдяки яким можливо забезпечити не тільки міжнародне визнання дипломів, а й практичне визнання їх професійної придатності.

Ключові слова: компетентність, ключова компетентність, компетенція, вчитель технологій, знання, вміння.

В статье была раскрыта проблема определения компетентностей учителя технологий, с помощью которых возможно обеспечить не только международное признание дипломов, а и признание их профессиональной пригодности.

Ключевые слова: компетентность, ключевая компетентность, компетенция, учитель технологий, знания, умения.

In article the definition problem competence teachers of technologies with which help probably to provide not only the international recognition of diplomas, and a recognition of their professional suitability has been opened.

Keywords: competence, key competence, the competence, the teacher of technologies, knowledge, abilities.

В сучасних умовах розвитку суспільства постає проблема в галузі педагогічної освіти – підготовка вчителя за європейськими стандартами якості освіти. Вона розглядається як один із механізмів інтеграції України до європейського освітнього простору поруч із прийняттям та реалізацією провідних європейських цінностей (демократії, соціальної справедливості, захисту прав людини), загальних методів і способів виховання.

Одним з варіантів вирішення поставленої проблеми є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Компетентність вчителя досліджували у сфері педагогічної діяльності: В.Бондар, Т.Волобуєва, І.Зяюн, В.Кальней, Г.Коджаспірова, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Д.Мазоха, О.Мирошник, В.Семиченко, В.Сластенін, Е.Соф'яни, Л.Фурсенко, Р.Хмельюк, Л.Хоружа, С.Шишов, Н.Тарасевич та інші. Однак питання профорієнтаційної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання залишається поза увагою та майже не розглянутим.

Для визначення ключових компетентностей майбутнього вчителя технологій проаналізуємо, які загальнонародські компетентності виділяють європейські та вітчизняні дослідники в даному аспекті проблеми.

Такі країни як, Австрія, Бельгія, Фінляндія, Німеччина та Нідерланди вирізняють наступні ключові компетентності табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Перелік ключових компетентностей європейських країн

№	Ключові компетентності	Країни, в яких був затверджений перелік				
		Австрія	Бельгія	Фінляндія	Німеччина	Нідерланди
1	Предметна	+	+	+	+	
2	Особистісна	+	+	+	+	+
3	Методологічна	+			+	
4	Соціальна	+	+	+	+	+
5	Позитивне ставлення		+			
6	Мотиваційна		+	+		
7	Творча		+	+		+
8	Адміністративна			+		
9	Стратегічна			+	+	+
10	Педагогічна			+		
11	Ціннісні				+	+

Таким чином, проаналізувавши вище зазначені дані, приходимо до висновку, що європейська громада майже одноставно виділяє такі ключові компетентності: особистісні, соціальні, предметні та стратегічні.

В свою чергу відомі російські педагоги теж намагаються диференціювати компетентності за сферами діяльності особистості: самостійної, пізнавальної, цивільно-суспільної, соціально-трудової, побутової, культурно-дозвіллевої [1].

Таким чином, російські дослідники в компетентнісному підході виділяють концепції, в яких увага спрямована на об'єкти і знання про них.

Таблиця 1.2

Перелік ключових компетентностей, які виділяють російські науковці

№	Ключові компетентності	Прізвища науковців			
		І. Зимня	Г. Селевко	А. Хутірський	В. Кальней, С. Шишов
1	Здоров'я-зберігаюча	+			
2	Ціннісно-змістовна	+	+	+	+
3	Громадська	+			
4	Самовдосконалення	+	+	+	+
5	Інтеграції знань	+			
6	Соціальної взаємодії	+	+	+	
7	Комунікативна	+	+	+	
8	Вирішення пізнавальних завдань	+		+	+
9	Предметно-діяльнісна,	+	+	+	+
10	Інформаційно-технологічна	+	+	+	
11	Математична		+		
12	Загальнокультурна			+	+

Виходячи з аналізу табл. 1.2 спільність поглядів стосується декількох ключових компетентностей: самовдосконалення, ціннісно-

змістовна, предметно-діяльнісна, соціальної взаємодії, комунікативна, вирішення пізнавальних завдань, інформаційно-технологічна.

Українські вчені-педагоги, такі як Н.Бібік, О.Овчарук, О.Руденко, О.Савченко, спираючись на європейський досвід, виокремлюють сім наскрізних ключових компетентностей: навчальну, культурну, здоров'язберігаючу, інформаційно-комунікативну, соціальну, громадську, підприємницьку [3].

Зробивши узагальнення з досвіду європейських, російських та українських вчених та науковців, приходимо до висновку, що гармонійна особистість, яка зможе побудувати стосунки в суспільстві, забезпечити повноцінну власну життєдіяльність та швидко пристосовуватись до змін має сформувати в собі наступні компетентності:

Таблиця 1.3

**Узагальнений перелік ключових компетентностей,
прийнятий у різних країнах**

№	Ключові компетентності	Дослідження		
		Європейські	Російські	Українські
1	Особистісна	+		
2	Соціальна	+		+
3	Стратегічна	+		
4	Предметна	+	+	
5	Самовдосконалення		+	
6	Ціннісно-змістовна		+	
7	Соціальної взаємодії		+	
8	Комунікативна		+	+
9	Вирішення пізнавальних завдань		+	
10	Предметно-діяльнісна		+	
11	Інформаційно-технологічна		+	+
12	Культурна			+
13	Здоров'язберігаюча			+
14	Навчальна			+
15	Громадська			+
16	Підприємницька			+

Провівши теоретичний аналіз робіт провідних науковців, педагогів та вчених з різних країн, маємо можливість об'єднавши погляди запропонувати власну модель професійної компетентності вчителя, але для визначення професійної компетентності вчителя технології необхідно розглянути окрім запропонованих ключових компетентностей, ще й галузеві або міжпредметні.

До професійної компетентності педагога Е. Соф'янець та Т. Волобуєва відносять: методичну, психолого-педагогічну, диференційно-психологічну, аутопсихологічну компетентність, компетентність у сфері особистісно орієнтованої технології навчання, рефлексивна компетентність.

В своїх дослідженнях, по визначенню та формуванню компетентностей вчителів-предметників, С. Литвинова зазначає: предметно-методичну, психологічну, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, загальнонаукову [5].

За І. Конельською до ключових компетентностей сучасного вчителя відносяться: інтелектуально-педагогічна, комунікативна, інформаційна та регулятивна. Всі ці компетентності дослідниця розглядає через призму валеологічної складової [4].

Аспекти формування професійної компетентності в майбутніх вчителів розглядає С. Кара. До ключових компетентностей вона відносить операційно-технологічну (знання, вміння та навички педагога, його професійно важливі якості), мотиваційну (мотиви, інтереси, потреби, настанови, спрямованість), рефлексивну (самооцінка, самосвідомість) [2].

Аналізуючи різні підходи до досліджуваної проблеми приходимо до висновку, що загальновизнаних та затверджених переліку ключових компетентностей, які допомагають успішно здійснювати педагогічну діяльність ще не існує. Розглянуті підходи містять різну кількість компонентів, які відрізняються за значенням.

Зміна сучасної парадигми освіти на основі переорієнтації напрямків розвитку суспільства спонукає до впровадження компетентнісного підходу в Україні в усіх сферах суспільної діяльності. Традиційні форми освіти вже не можуть задовольнити потреби ринку праці. Новий підхід висуває нові вимоги до підготовки спеціаліста в тому числі і вчителя технологій, професійна компетентність якого є однією з головних соціальних характеристик суб'єкта діяльності.

Для опису цілісної структури компетентності педагога як сукупності загальних, спеціальних, базових та окремих компетентностей ми скористуємося рівнями, які виділила І. Хафізулліна.

Загальна компетентність людини містить в собі загальні ключові змістовні та функціональні компетентності.

Професійна компетентність педагога складається з базових професійних компетентностей спеціаліста у визначеній професійній сфері, наприклад вчителя, вихователя, педагога-психолога та ін.

Спеціальні професійні компетентності педагога, які визначаються специфікою закладу, в якому здійснюється педагогічна діяльність, та об'єкту на який направлена діяльність, наприклад професійна компетентність вчителя (загальноосвітньої, спеціальної, сільської шкіл та ін.) та професійна компетентність педагога у роботі з різними категоріями дітей, з батьками та ін.

Окремі професійні компетентності педагога, які забезпечують виконання конкретної педагогічної дії, вирішення конкретного педагогічного завдання [9].

Компетентність вчителя технологій ми відносимо до рівня професійної компетентності педагога. Таким чином, в подальшому при визначення переліку компетентностей необхідних майбутньому вчителю технологій ми будемо розглядати саме професійні компетентності.

Л. Тархан вважає, що для ефективного здійснення педагогічної діяльності у майбутнього вчителя технологій має бути присутні такі професійні компетентності: психолого-соціально педагогічна, дидактична, інформаційно-інноваційна, комунікативна, методична, спеціальна, науково-дослідна, управлінська, загальнокультурна, рефлексійна (особистого саморозвитку) [6].

Доцільним є розглянути нормативні документи щодо підготовки фахівця відповідного профілю. Вони можуть бути представлені кваліфікаційною характеристикою, що включає в себе науково обґрунтований перелік знань та вмінь особистості.

Д. Тхоржевський у власно розробленому проекті освітньої професійної програми сформував єдиний перелік знань та вмінь, яким повинні володіти молодший спеціаліст і бакалавр – учитель технологій та креслення [8]. Згідно документу вчитель трудового навчання і креслення повинен знати та вміти (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Перелік необхідних знань, вмінь та компетентностей
вчителя технологій

Знання	Вміння	Компетентності
Нормативні акти органів освіти з питань трудового навчання, Трудове законодавство України;	творчо використовувати рекомендації керівних органів освіти;	правова;
Методи управління процесом праці;		управлінська;
основні постанови державних органів з питань економіки та організації сучасного виробництва;	організувати і проводити профорієнтаційну роботу з учнями;	профорієнтаційна;
типи навчальних закладів для професійної підготовки спеціаліста різних галузей господарства;		
методи підвищення соціально-трудової активності школярів;		
основні тенденції розвитку господарства;		
особливості економіки конкретного району;		
завдання і зміст трудового навчання та креслення в середній школі;	розробляти перспективні та календарні плани з трудового навчання та креслення;	методична;
	вести необхідну документацію з трудового навчання та креслення;	
теорію і методику професійної організації на базі школи;	на професійному рівні володіти вміннями та навичками спеціаліста з деревообробки, слюсарної справи, механічної обробки металу, електротехніки, креслення;	дидактична;
форми і методи трудового навчання;		
методику проведення занять з креслення;		

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

Знання	Вміння	Компетентності
критерії оцінки знань та вмінь учнів;	методично грамотно оцінювати рівень підготовки учнів;	
систему організації навчально-виховного процесу в середній школі;	організовувати та проводити навчально-виховну роботу з трудового навчання та креслення в середній школі;	виховна;
соціально-педагогічні аспекти взаємодії школи і сім'ї;	методично правильно проводити навчально-виховну роботу з названих вище напрямків підготовки учнів, застосовуючи сучасні наукові розробки з теорії і практики педагогіки;	соціально-педагогічна;
соціально-психологічні основи взаємовідносин педагога та учня, педагога і батьків;		соціально-психологічна;
соціально-психологічні вікові особливості розвитку особистості в системі міжособистісних стосунків;		
вимоги до матеріально-технічної бази трудового навчання та креслення;	методично, грамотно та естетично оформити кабінет трудового навчання та креслення;	творча;
можливості і напрямки використання ТЗН та обчислюваної техніки в процесі трудового навчання і занять з креслення.	використовувати ТЗН та обчислювальну техніку для інтенсифікації навчального процесу з трудового навчання та креслення.	інноваційна.

Аналізуючи знання та вміння, якими необхідно оволодіти майбутньому вчителю технологій для здійснення професійної діяльності. На їх основі виокремимо компетентності (див. табл. 1.4.) необхідні для здійснення ефективної діяльності майбутнього спеціаліста: правова, управлінська, профорієнтаційна, методична, дидактична, виховна, соціально-педагогічна, соціально-психологічна, творча, інноваційна.

Для визначення професійних компетентностей вчителя технологій також необхідно розглянути основні завдання, які можливо виконати лише за допомогою освітньої галузі "Технологія" [7]:

- знайомство з основами сучасного виробництва, спираючись на закономірності розвитку природи і суспільства, що вивчається учнями в предметах з основ наук;
- забезпечення професійного самовизначення школярів, беручи за основу професійну орієнтацію на різні сфери виробництва;
- формування в учнів в процесі предметно-перетворюючої, конструкторської та художньо-конструкторської діяльності якостей особистості, необхідних для майбутньої трудової діяльності в різних сферах виробництва;
- сприяння розвитку творчого ставлення особистості до продуктивної праці на основі індивідуального підходу до учнів та диференціації змісту і процесу навчання.

Спираючись на вище перелічені завдання освітньої галузі "Технологія" до професійних компетентностей можна віднести: профорієнтаційну, творчо-продуктивну, особистісно-орієнтовну.

Висновки. Отже, як видно з проведеного дослідження професійними компетентностями вчителя технологій є правова, управлінська, профорієнтаційна, методична, дидактична, виховна, соціально-педагогічна, соціально-психологічна, творча, інноваційна, політехнічна та особистісно-орієнтовна. Таким чином, готуючи майбутніх вчителів технологій на основі компетентнісного підходу, можливо підготувати висококваліфікованого фахівця європейського рівня.

Список використаних джерел

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Кара С.І. Деякі аспекти формування професійної компетентності в майбутніх учителів // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №1. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – 216 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий довід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
4. Ковельська І.М. Валеологічна складова професійної компетентності сучасного вчителя // Вісник Харківського нац.

- Університету ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2006. – № 747. Вип. 3: Валеологічні аспекти виховання. – С. 29–32.
- Литвинова С.Г. Шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів предметників // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 2. – С. 8.
 - Тархан Л. Компетентностное обновление обучения будущего инженера-педагога // Освітняцькі обрії: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / Н.Г. Тверезовська (голова) та ін. – К.: ПТТО, 2007. – № 1 (1). – С. 343–348.
 - Тхоржевський Д. Про розробку державного стандарту освіти // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 3 (10). – С. 2–4.
 - Тхоржевський Д. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання / Д. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2 (8). – С.2-5.
 - Хафизуллина И.Н. Ормирование инклюдивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального обучения" / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

*Ю.В.Суббота,
доцент Криворожского
экономического института
Киевского национального
экономического
университета*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОТРЕБНОСТИ В РЕГУЛЯРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

У статті подано теоретичний аналіз проблеми формування в студентів вищих навчальних закладів потреби в регулярних заняттях фізичною культурою; представлені результати власного соціологічного дослідження; показані основні мотиви формування в студентів потреби в регулярних заняттях фізичною культурою.

Ключові слова: потреби, студенти, фізична культура

В статье дан теоретический анализ проблемы формирования у студентов высших учебных заведений потребности в регулярных занятиях

- Університету ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2006. – № 747. Вип. 3: Валеологічні аспекти виховання. – С. 29–32.
- Литвинова С.Г. Шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів предметників // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 2. – С. 8.
 - Тархан Л. Компетентное обновление обучения будущего инженера-педагога // Освітняцькі обрії: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / Н.Г. Тверезовська (голова) та ін. – К.: ППТО, 2007. – № 1 (1). – С. 343–348.
 - Тхоржевський Д. Про розробку державного стандарту освіти // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 3 (10). – С. 2–4.
 - Тхоржевський Д. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання / Д. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2 (8). – С.2–5.
 - Хафизуллина И.Н. Ормирование инклюдивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального обучения" / И.Н. Хафизуллина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

*Ю.В.Суббота,
доцент Криворожского
экономического института
Киевского национального
экономического
университета*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОТРЕБНОСТИ В РЕГУЛЯРНЫХ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

У статті подано теоретичний аналіз проблеми формування в студентів вищих навчальних закладів потреби в регулярних заняттях фізичною культурою; представлені результати власного соціологічного дослідження; показані основні мотиви формування в студентів потреби в регулярних заняттях фізичною культурою.

Ключові слова: потреби, студенти, фізична культура

В статье дан теоретический анализ проблемы формирования у студентов высших учебных заведений потребности в регулярных занятиях

физической культурой; представлены результаты собственного социологического исследования; показаны основные мотивы формирования у студентов потребности в регулярных занятиях физической культурой.

Ключевые слова: потребности, студенты, физическая культура.

The article deals with the problem of forming of students of higher educational establishments necessity in regular physical training; to produce the results of own sociological research; to perform the principal motives of forming of students of necessity in regular physical training.

Key words: the necessities, the students, a physical training.

Постановка проблеми. Сучасне студентство є майбутньою елітою нашого суспільства, на яке возкладаються величезні надії в становленні і подальшому розвитку держави. Крім того, сучасні студенти – це майбутні батьки і матері, закладаючі потенціал здоров'я майбутнього покоління. Отже, слід вважати, що однією з перших місць в підготовці студентів до майбутньої дорослої життя є заохочення і покращення їхнього стану здоров'я. Загальноприйнятим є те, що серед багатьох факторів, що впливають на заохочення і збереження здоров'я студентської молоді, є регулярні заняття фізичною культурою.

Разом з тим аналіз літератури свідчить про те, що фізична культура поки не стала потребою номер один в житті сучасного студента. При інтенсифікації навчального процесу в університеті спостерігається тенденція зменшення обсягу фізичної активності студентів. За останні кілька років більше, ніж в три рази зросло кількість студентів, які мають відхилення в стані здоров'я [1, с.8]. Більшість студентів не має відповідних мотивів і потреб до занять фізичною культурою, без інтересу відносяться до цього важливого виду діяльності. Викликає занепокоєність і те, що близько 60% випускників університетів через низький рівень здоров'я і фізичної підготовленості не готові працювати з необхідною самоотдачею [8, с. 38].

Аналіз публікацій по досліджуваній проблемі. Проблемі занять фізичною культурою студентів присвячені роботи А.Аркуши, Л.І.Безуглої, О.Блажій, А.Б.Дзюбановського, Н.Л.Гусевої, А.Драчук, С.І.Изаак, С.М.Киселевської, С.М.Кирильченко, Г.Лавріна, О.Мищенко, Л.Мосейчук, Т.В.Панасюк, Л.Пилипей, М.І.Сергєєва і інших учених. Проблема формування у студентів

высших учебных заведений потребности в регулярных занятиях культурой рассматривается в работах В.М.Баршай, А.М.Гендина, А.М.Кулякова, А.В.Лотоненко, Л.И.Лубышевой и др.

Так, в работе Л.В.Мосейчук, А.Б.Дзюбановского, Б.И.Мельникович представлена попытка теоретически обосновать решение проблемы формирования у студентов вузов стойкой мотивации и привычки к систематическим занятиям физической культурой. О.Благий, Э.Захарина, исходя из проблемы снижения двигательной активности студентов, приводят данные исследования заболеваемости студентов различными болезнями, приводят основные факторы риска развития сердечно-сосудистых заболеваний среди студентов. Н.Л.Гусева приводит данные эмпирического изучения мотивов студентов в отношении физкультурно-спортивной деятельности, указывает на создание условий для занятий физической культурой, приводит организационную модель массовой физкультурно-спортивной деятельности студентов, результаты внедрения данной модели в учебный процесс. А.М.Гендин и М.И.Сергеев выявили мнение студентов о здоровом образе жизни, их отношении к занятиям физической культурой; выделили факторы, более всего характерные для здорового образа жизни студентов; сопоставили мнение студентов о факторах, в значительной мере характеризующих здоровый образ жизни, и факторах, в значительной мере присущих их жизни; привели результаты, показывающие реальное место занятий физической культурой и спортом в жизни студенческой молодежи.

Цель статьи. Провести теоретический анализ проблемы формирования у студентов высших учебных заведений потребности в регулярных занятиях физической культурой; представить результаты собственного социологического исследования; показать основные мотивы формирования у студентов потребности в регулярных занятиях физической культурой.

Изложение основного материала. Прежде чем приступать к изложению основного материала, рассмотрим понятие «потребности». Данное понятие рассматривается разными науками: философией, социологией, психологией. Соответственно, трактовка данного понятия не имеет однозначного толкования. Так, в [6, с.243] говорится, что потребности – это «нужда в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности,

соціальної групи, общества в цілому; внутрішній побудитель активності».

В ряду джерел по психології говориться про те, що потреби тісно пов'язані з таким поняттям, як мотиви. Схочається, що мотив – це те, що, відбиваючись в голові людини, побудляє до діяльності, направляє її на задоволення певної потреби (А.Н.Леонтьєв) [9, с.146]. В теорії мотивації, розроблюваної в вітчизняній психології, прийнято вважати, що, говорячи про мотиви, слід мати на увазі певну потребу. Виходячи з цього, автори вважають, що мотив – це «внутрішнє побудження особистості до того або іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язаної з задоволенням певної потреби [9, с. 147].

Як свідчить аналіз літератури, у більшості сучасних студентів не існує потреби в регулярних заняттях фізичною культурою. Так, М.В.Божик наводить дані про те, що великий обсяг навчальної навантаження негативно впливає на обсяг рухової активності студентів, який призводить до систематичного накопичення втоми. А це, в свою чергу, призводить до погіршення стану здоров'я студентів [2, с.11]. С.М.Киселевська з співавторами стверджує: регулярні заняття фізичною культурою сприяють подоланню екзаменаційних стресів [5, с. 10]. О.В.Мищенко і Р.М.Ситник на основі дослідження дійшли до висновку про те, що низький рівень фізичної підготовленості першокурсників пов'язаний, в першу чергу, з негативною роботою по фізичному вихованню в школі. Звідси рівень фізичної підготовленості студентів в цілому вважається низьким: при п'ятибальній оцінці цей рівень становить 2,23 бала, що дозволяє віднести їх до стану здоров'я до групи ризику [7, с.49]. За даними А.Драчук, регулярно займаються фізичною культурою і спортом всього 14,8% опитаних студентів; 32,2% студентів фізичною культурою займаються, але не регулярно; 66,4% опитаних студентів фізичною культурою і спортом не займаються взагалі [4, с.86]. За результатами дослідження А.М.Гендіна і М.І.Сергєєва заняття фізичною культурою і спортом присущі тільки 28% опитаних студентів; регулярна фізична активність – 29% студентів [3, с.17].

Результаты проведенного нами социологического исследования студентов 1-4 курсов Криворожского экономического института Киевского национального экономического университета (опрошено более 400 человек) показывают: регулярно занимаются физической культурой во внеучебное время 21,5% опрошенных студентов: 59,9% занимаются, но делают это нерегулярно; 18,1% студентов физической культурой не занимаются.

Таким образом, по мнению самих студентов, число регулярно занимающихся физической культурой во внеучебное время составляет чуть более пятой части. У остальных студентов занятия носят эпизодический характер, или совсем отсутствуют. Общеизвестно, что только регулярные занятия физической культурой способствуют укреплению здоровья и улучшению физических кондиций. Нерегулярные (эпизодические) занятия не только не оказывают оздоровительного воздействия и укрепления здоровья, но могут наносить вред.

Учитывая то, что учебные занятия физическим воспитанием в вузе не дают полной компенсации недостатка двигательной активности студентов на протяжении суток и недели, а двигательная активность во внеучебное время присуща незначительному числу студентов, можно сделать вывод: уровень двигательной активности большинства юношей и девушек находится на низком уровне.

Чем же руководствуются студенты при занятиях физической культурой во внеучебное время? Каковы мотивы их занятий физической культурой на досуге и в чем выражаются потребности в таких занятиях?

Результаты исследования показывают: основными мотивами, побуждающими студентов заниматься физической культурой, были названы следующие: желание иметь красивую фигуру (отметили 46,1% опрошенных студентов); желание укрепить здоровье (отметили 38,3% студентов); желание повысить уровень физического развития (отметили 30,4% студентов); физическая культура и спорт способствуют повышению работоспособности, улучшению самочувствия и настроения (отметили 24,3% студентов); образ жизни современного человека предполагает занятия физической культурой и спортом (отметили 16,5% студентов).

Интересным является вопрос: каким занятиям во внеучебное время студенты отдают предпочтение? По данным нашего

исследования, на первом месте оказались прогулки на свежем воздухе (отметили 33,3% опрошенных студентов); на втором месте – утренняя зарядка на улице (отметили – 20,3% студентов); на третьем – оздоровительный бег (отметили 16,4% студентов); далее идут плавание (отметили 13,6% студентов); ритмическая, дыхательная и другие виды гимнастик (отметили 11,9% студентов).

Нами была предпринята попытка выявить причины, которые негативно влияют на регулярные занятия физической культурой. По мнению студентов, основными причинами являются: отсутствие времени на эти занятия (отметили 30,5% опрошенных студентов); отсутствие желания заниматься физической культурой (отметили 12,4% студентов); отсутствие условий для занятий (далеко спортзал, стадион, бассейн – отметили 10,2% студентов); «пока мы молоды, нам это ни к чему» (отметили 2,3% студентов).

Интерпретация полученных данных может быть различной, но на наш взгляд, одной из основных причин, отрицательно влияющих на отношение студентов к занятиям физической культурой, является их неумение планировать свою деятельность во внеучебное время. Так, отвечая на вопрос: «Есть ли у Вас режим дня и как Вы его выполняете?» только 13,9% студентов ответили, что режим дня у них есть и он выполняется строго; 47,0% студентов ответили, что режим дня у них есть, но выполняется иногда, от случая к случаю; у 39,1% студентов режима дня нет. Как видим, только каждый седьмой опрошенный студент имеет режим дня и выполняет его; у остальных студентов планирование деятельности во внеучебное время происходит стихийно.

Выводы. Анализ литературы и наше исследование говорят о том, что в настоящее время у большинства студентов вузов не сформирована потребность в регулярных занятиях физической культурой. Это вызвано рядом причин как объективного, так и субъективного характера: отсутствие или недостаток спортивных сооружений (спортзалов, бассейнов, спортивных площадок) по месту жительства; высокая плата за занятия в имеющихся спортивных сооружениях; неумение планировать свою деятельность во внеучебное время (а отсюда – недостаток свободного времени); отсутствие желания заниматься физической культурой и т.п.

Формирование потребности в регулярных занятиях физической культурой и спортом у студентов вузов – большая и

сложная проблема. Ее решение возможно при комплексном использовании усилий как преподавателей физического воспитания (создание условий для занятий студентов во внеучебное время, формирование положительных мотивов к занятиям физической культурой, оказание методической помощи в планировании досуга и др.), так и самих студентов.

Список использованных источников

1. Благій О. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ / О.Благій, Є.Захаріна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – №4. – С.9-11.
2. Божик М.В. До проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх вчителів / М.В.Божик // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – №10. – С.11-13.
3. Гендин А.М. Студенты о здоровом образе жизни: желаемая ситуация и реальная действительность / А.М.Гендин, М.И.Сергеев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – №7. – С.15-19.
4. Драчук А. Соціально-психологічний портрет студентів за роки становлення України як самостійної держави / А.Драчук // Теорія та методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – №4. – С.84-86.
5. Киселевська С.М. Фізична активність студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) столиці України як засіб подолання екзаменаційних стресів / С.М.Киселевська, І.М.Россишчук, Ю.В.Човнюк, О.А.Антошок // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – №12. – С.10-12.
6. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М.Гвишиани; Сост. Э.М.Коржева, Н.В.Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
7. Міщенко О.В. Визначення рівнів фізичної підготовленості студенток СумДПУ ім. А.С.Макаренка / О.В.Міщенко, Р.М.Ситник // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – №5. – С.47-49.
8. Огністий А.В. Самостійна робота як шлях мінімізації аудиторних занять з фізичного виховання у вищому навчальному закладі / А.В.Огністий, О.В.Бірюков // Теорія та методика фізичного виховання. – 2009. – №2. – С.38-42.
9. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. – СПб.: Питер, 2001. – 432 с.

*Л.В.Шаповал, аспірант
Харківського національного
педагогічного університету
ім.Г.С.Сковороди*

**ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО
СПРИЙНЯТТЯ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ**

В статті визначаються головні особливості естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва: особистісні, естетико-художні, ментальні в сучасних умовах приєднання України до Болонського процесу. Євроінтеграція визначає такі перспективні напрями становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі, як встановлення концепції життєтворчості, опора на духовні основи буття, розвиток естетичних потреб, уяви, смаків, сприйняття, удосконалення художньої та педагогічної майстерності шляхом експериментування з новими ідеями, напрямками, технологіями, засобами, тощо.

Ключові слова: естетичне сприйняття, професійна якість, євроінтеграція.

В статье определяются главные особенности эстетического восприятия как профессионального качества учителя изобразительного искусства: личностные, эстетико-художественные, ментальные в современных условиях присоединения Украины к Болонскому процессу. Евроинтеграция определяет такие перспективные направления становления личности будущего учителя изобразительного искусства в высшем педагогическом учебном заведении, как установление концепции жизнетворчества, опора на духовные основы бытия, развитие эстетических потребностей, представления, вкусов, восприятия, усовершенствования художественного и педагогического мастерства путем экспериментирования с новыми идеями, направлениями, технологиями, средствами и т. д.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, профессиональное качество, евроинтеграция.

Shapoval L.V. In the article there are determined main peculiarities of aesthetic perception as the professional property of a creative art teacher: personal, aesthetic - artistic, mental ones under modern conditions of joining Ukraine to the Bologna process. Eurointegration defines such perspective directions of formation of a future creative art teacher personality at a High Pedagogical Educational Institution as determination of a life art conception, emphasis on spiritual bases of being, development of the aesthetic requirements, idea, tastes, perception,

improvement of the artistic and pedagogical skill by means of experimentation with new ideas, directions, technologies, methods et.

Key words: aesthetic perception, professional property, eurointegration.

На сучасному етапі приєднання України до Болонського процесу педагогічна наука веде активний пошук шляхів удосконалення підготовки професійних кадрів. Як зазначив В.І.Свєдокімов, реалізація Болонських принципів у системі національної вищої освіти є важливим чинником євроінтеграції України, тобто є дієвим засобом підвищення доступу громадян до якісної освіти. Під якістю освіти розуміють відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особистості, суспільства і держави, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює задоволення як особистих духовних і матеріальних потреб, так і потреб суспільства. Дивитися на студента тільки через викладацький стіл у нових умовах уже неможливо. Треба навчитися сприймати студента як особистість, розуміти всю складність і багатовимірність його вдачі, виявити у нього спадкові, набуті й розвинені здібності та якості, розрізняти багатозначність учинків і дій, різноманітність мотивів, емоцій і почуттів [4]. Вчитель образотворчого мистецтва сьогодні – це професіонал, який бачить, сприймає, розуміє і створює красу. Працювати і творити за її законами є одним з головних критеріїв підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Тому значну увагу цьому приділено в Національній державній комплексній програмі естетичного виховання (1994 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2001 р.) і інших.

Життєтворчість, демократизація, свобода, діалог, модернізація, особистісно-орієнтований та ціннісно-смысловий підходи до фахового становлення особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі спрямовані на розвиток професійно - значущих якостей, серед яких естетичне сприйняття є одним з провідних. Реформування мистецької освіти в Україні в рамках Болонського процесу ставить перед вчителем образотворчого мистецтва такі сучасні вимоги:

- удосконалювати художню та педагогічну майстерність шляхом експериментування з новими ідеями, напрямками, технологіями, засобами тощо;

- розвивати гнучкість мислення, потреби до пізнання та самостійних дій;
- актуалізувати художньо-творчі здібності;
- розвивати естетичні потреби, уяву, смаки, сприйняття, що необхідні як митцю професіоналу, так і педагогу художнього фаху;

Мета статті: розглянути особливості формування естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва в умовах євроінтеграції.

Професійна підготовка майбутнього вчителя, з одного боку – це процес, а з іншого – результат, тобто професійна підготовка – це процес, якому властиві (лише цій підготовці) особливості чи якості (формування знань, умінь, навичок, володіння певними професійними вміннями, рефлексія). Проблемі дослідження системи професійних якостей педагога в сучасній психолого-педагогічній науці присвячено ряд праць. На думку О.І.Гури [3] найбільш складним утворенням, що виявляється в діяльності (як результат об'єктивізації властивостей і здібностей особистості, а відповідно – знань, умінь та навичок) – є якість, яка має інтегративний характер. Це значить, що процес утворення будь-якої якості починається з формування найпростіших елементів поведінки, що надалі ускладнюються, переплітаються і, поєднуючись, інтегруються в якість.

Так представники акмеології О.А.Деркач, В.Г.Зазикін зазначають, що акмеологічні інваріанти (загальні базисні властивості особистості), такі як сила особистості, високий рівень саморегуляції, креативність, тощо – дають змогу швидше сформуванню спеціалізованих гнучких навичок та умінь, а також особливих професійно-важливих якостей, які роблять професійну діяльність високоефективною та стабільною [1]. У систему професійних якостей викладача ВНЗ різні дослідники проблеми ввели більше ніж 100 компонентів. С.Л.Рубінштейн відмічав, що цілісність особистості полягає не в «кореляції» окремих рис особистості і не в її аморфності, а в структурній єдності системних властивостей, які об'єднують усі інші. Як відмітив В.О. Слассьонін, основу, що об'єднує всі основні професійні якості, складають якості професійно-педагогічної спрямованості такі, як спрямованість на професійно-особистісний розвиток, наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції [13]. Так В.П.Кузовльов усі професійні якості класифікує на:

- мотиваційні;
- особисті;
- моральні [8].

На думку А.В.Барабаншикова основними професійно-педагогічними якостями викладача ВНЗ повинні бути натхнення, відкритість, підвищена вимогливість до себе, дружелюбність [2].

Щоб сформувати у майбутнього вчителя певні якості, його потрібно включити в таку діяльність, яка вимагає наявності їх. Структура пізнавальної діяльності особистості складається: з процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення. І саме успішне освоєння всіх елементів структури пізнавальної діяльності є умовою добре сформованого естетичного сприйняття як професійної якості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Естетичне сприйняття як професійну якість викладача ВНЗ згідно дослідженням О.І.Гури можна віднести до експресивної підсистеми професійних якостей, куди входять емоційна сприйнятливість, емоційно-вольова стабільність [3]. Як свідчать дослідження багатьох вчених формування естетичного сприйняття проходить одночасно як формування професійної, особистісної, естетично-художньої, ментальної якості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

На характерні особливості естетичного сприйняття як особистісної якості вчителя образотворчого мистецтва вказують В.І.Лозова і Г.В.Троцько. Вони наголошують на тому, що саме сприймається і як – визначається особистісними особливостями сприймаючого і виражаються ці особливості в здібності помічати прекрасне і звертати на нього увагу [11]. В.О.Сухомлинський відмічає, що чим більш витончені відчуття і сприйняття, тим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів і полутонів, чим глибше виражається особистісна емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширше емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини. І.М.Цой відмічає, що у людей художнього типу розвинені художні здібності, для них характерні цілісність сприйняття, жвавість пам'яті, яскрава уява, підвищена емоційність, образність мислення. Ці характерні особливості художнього типу багато в чому впливають на формування естетичного сприйняття [16].

Помітний поштовх до розв'язання проблем формування естетичного сприйняття як естетично-художньої якості поклали дослідження і розробки таких вітчизняних фахівців: О.П.Наконечної (естетичне сприйняття в контексті тлумачення естетичного) [12]. І.М.Цой (моделювання формування естетичного сприйняття мистецтва) [16] Н.В.Куражєвої (визначення творчості і сприйняття мистецтва) [10] О.С.Кайдановської (емоційний аспект формування естетичного сприйняття) [5]. У цих працях розкривається специфіка естетичного сприйняття і бачення, які повинна культивувати і розвивати в собі людина, яка займається зображувальною діяльністю, у тому числі і майбутній вчитель образотворчого мистецтва. Так, на думку О.П.Наконечної зміст активного сприйняття світу майбутніми вчителями сьогодні не пов'язаний із всеохоплюючою діяльною експансією, щодо задоволення своїх потреб, а включає в себе споглядання, вміння залишати світ в його самостійності, повагу до світу та здатність до розкриття і збереження розмаїття буття у формах свого власного переживання буття через розвиток людської чуттєвості, досягнення і збереження певного духовного стану «глядача». А це формує готовність до естетичного сприйняття, прийняття того нового, що несе час, присутність – у бутті [12]. Естетичне сприйняття – це суб'єктно-суб'єктна взаємодія, і її результат залежить від особливостей як твору, так і сприймаючого [10]. Формування естетичного сприйняття має велике значення в підготовці вчителя образотворчого мистецтва, дозволяючи в професійній педагогічній діяльності найбільш ефективно передавати учням художні і композиційні знання, уміння і навички, а також розвивати естетичні якості, потребу в художньо-творчому освоєнні дійсності, художньо-образне сприйняття світу.

До ментальних аспектів формування естетичного сприйняття належать наукові дослідження Г.Сковороди, О.Кульчуцького [9], В.Л.Храмова [15]. Визначення естетичного сприйняття як ментальної якості вбирає в себе емоційну, почуттєву сферу ціннісних відносин між людиною і світом, які проявляються в почутті прекрасного, високого, трагічного, комічного. І саме емоційно-почуттєвий характер, кордоцентричність (перевагу серця над головою) української душі одностайно підтверджують дослідники цієї проблеми. Г.С. Сковорода приписує серцю не тільки чуттєве життя, а і мислення і волю. Як добрі так і погані думки концентруються в серці. «Серце – центр

людини. Кожен є тим, чим є його серце. Воно і є істинною людиною, божа іскра в людині» – говорив Г.С. Сковорода.

Згідно до психолого-педагогічних досліджень Б.Г.Ананьєва, В.О.Сухомлинського, М.В.Соколова, М.С.Кагана, В.Г.Кременя, в навчальному процесі велику роль відіграє особистість вчителя і його професійні якості, у тому числі і естетичне сприйняття. Учитель має спиратися у своїй професійній діяльності на синтез інтелектуально-творчих та емоційно-позитивних можливостей. М.В. Соколов в своєму дослідженні про професійну діяльність зазначив, що творча особистість формується тільки творчою особистістю, тому лише педагог-творець (особливо в області мистецтва) може формувати активну, творчу особистість [14].

Питання формування естетичного сприйняття як головної задачі своєї педагогічної діяльності торкалися сучасні дослідники: І.М.Цой, [16] М.М.Кір'ян [6]. На необхідність розвитку творчого відношення студентів до художньо-педагогічної діяльності, творчої самореалізації, на необхідність формування професійних якостей художника і педагога, активності знань учителя образотворчого мистецтва наголошував М.М.Кір'ян. Поставлені проблеми дослідники вирішували спираючись на індивідуальні особливості і пізнавальні можливості особистості на використання нових педагогічних технологій.

Проблеми художньо-фахової підготовки, до яких входить і питання формування естетичного сприйняття висвітлюються у науково-педагогічних працях Г.В.Беди, В.С.Кузіна, Є.В.Шорохова. Роботи методичного змісту зовсім малочислені. Наприклад, методичні рекомендації щодо сприймання і оцінювання мистецьких творів розроблені С.В. Коновець.

Цікавою також є система прийомів формування цілеспрямованого сприйняття живописних якостей кольору, яку запропонував Ю.В.Коробко [7]. Ця система базується на дослідженні кольорових контрастів і розвитку асоціативного мислення. Л.І.Ефремова в своєму дослідженні запропонує схему сприйняття творів образотворчого мистецтва на різних рівнях пізнавальної діяльності, яка дозволяє на різних етапах впливати на активність творчої уяви. Треба зазначити, що всі сучасні методичні системи направлені на активізацію творчого інтересу студентів які дозволяють вибирати і адаптувати вправи до конкретних умов. Завдання

розроблені з врахуванням сучасних тенденцій в мистецтві. Це сприяє творчому розвитку студентів.

Висновки. В умовах євроінтеграції вітчизняна освіта повинна досягти нового рівня і гармонізувати підготовку вчителів, збагатити кращими надбаннями європейського досвіду. Сьогодні вже аксіоматичним є твердження, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно керованими, оскільки саме вчитель може значною мірою професійно створити підґрунття формування естетичного сприйняття особистості та визначити напрямок цього процесу. При формуванні естетичного сприйняття як професійної якості у студентів художньо-графічних факультетів педагогічних ВНЗ, необхідно враховувати особливості формування особистості вчителя образотворчого мистецтва і вирішення таких психологічно-педагогічних завдань:

- формування естетичних і художньо-педагогічних інтересів майбутніх вчителів образотворчого мистецтва;
- активізація естетичних, пізнавальних і художньо-творчих потреб особистості;
- активізація психолого-педагогічних механізмів, які сприяють формуванню естетичного сприйняття особистості;
- розкриття і розвиток творчих можливостей студентів;
- розвиток здібності до глибокого аналізу і оцінки творів мистецтва;
- розкриття в ході навчання задач, змісту, форм, засобів і методів формування естетичного сприйняття;
- формування естетичного світогляду, етичних та естетичних якостей;
- формування фахового естетичного мислення;

Список використаних джерел

1. Акмеология: учебн. пособ./ А.Деркач, В.Зазыкин. –С.Пб.:Питер, 2003.–106 с.
2. Барабаншиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секции педагогической высшей школы педагогического общества РСФСР / Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы: Материалы семинара, проведенного 27-28 ноября 1979г. в г. Орджоникидзе.– М., 1980.– С.4-23.

3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу. – Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332с.
4. Євдокимов В.І., Пономарьова Г.Ф., Покраєва Л.Д., Луценко В.В. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції. Навч.посібник – Харків: ХОНМІБО, 2006. – 204с.
5. Кайдановська О.С. Творча особистість учителя і проблеми теорії і практики. Н.Гузій/ О.Кайдановська // Значення емоцій у формуванні художньо-творчих здібностей студентів. – 2000. – №4. – С.51-58.
6. Кір'ян М.М. Проблемні аспекти формування естетичних почуттів у студентів – майбутніх вчителів у рамках рішення основних естетичних завдань вищої школи // Інновації в сучасному педагогічному процесі: теорія та практика: Збірник статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (Луганськ, 21-22 грудня 1999р.)/ За ред.С.Я.Харченка. Ч.І. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – С.75-80.
7. Коробко Ю.В. Формирование целенаправленного восприятия живописных качеств цвета в работе с натуры у студентов художественно-графических факультетов: Автореф.: дис..доктора пед. наук 13.00.12// Ю.В.Коробко; Кубанский гос. ун-т.– М., 2005. –16с.
8. Кузовльов В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство// Педагогика. – 2000. – №1 – С.52-57.
9. Кульчицький О. Світовідчуття українця// Українська душа. – К.:Фенікс, 1992. – С.51-57.
10. Куражева Н.В. Проблема сотворчества в восприятии художественного произведения.//Весник ЛГУ. – 1988. – №2. – С.33-38
11. Лозова В.І., Троцько Г. В.Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник/ Харк.держ.пед.ун-т ім.Г.С.Сковороди. – 2-е вид. випр. І доп.– Харків: «ОВС», 2002. – 400с.
12. Наконечна О.П. Естетичне і сучасний контекст тлумачення/Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності.– К. 2003. – №11. – С.324-330.
13. Слостенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб.пособ. для студ. Высш.пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192с.

14. Соколов М.В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством: автореф. дис. на соискание док. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания». – М., 2002. – 20с.
15. Храмова В.Л. до проблеми української ментальності // У пошуках української душі. – К.: Фенікс, 1992. – С.35-47.
16. Цой І.М. Художественно-интегративная модель формирования эстетического восприятия у студентов колледжа культуры и искусств // Вісник Луганського педагогічного державного університету ім. Т.Г.Шевченка. – 2000. – №1. – С.263-268.ил..

*І.І. Киричок,
Ніжинський державний
університет*

ПЕРСОНАЛІСТСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ФІЛОСОФІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Автор статті характеризує філософські засади персоналізму, розглядає тему особи та особистості з позицій філософів російського зарубіжжя на початку ХХ ст. М.Бердяєва та Л.Шестова. Велику увагу приділено аналізу богошукання як важливого шляху самовизначення та самореалізації особистості, коли пошук Бога стає пошуком себе, своєї людяності, актуалізацією нових вимірів свого буття.

Ключові слова: персоналізм, антропологія, особистість, буття, онтологічний, богошукання, трансценденталізм.

Автор статьи характеризует философские основы персонализма, рассматривает тему osoby и личности с позиций философов российского зарубежья начала ХХ в. Н.Бердяева и Л.Шестова. Большое внимание уделено анализу богоискания как важного пути самоопределения и самореализации личности, когда поиск Бога становится поиском себя, своей человечности, актуализацией новых измерений своего бытия.

Ключевые слова: персонализм, антропология, личность, бытие, онтологический, богоискание, трансцендентализм.

The author of the article characterizes philosophical principles of personalism, considers the subject of the individual and the personality in the views of the Russian philosophers M.Berdyayev, L.Shestov. Attention is paid to the analysis of «God-seeking» as an important means of self-actualization of the personality when search for God become search for one's humanity, actualization of the new dimensions of one's being.

14. Соколов М.В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством: автореф. дис. на соискание док. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания». – М., 2002. – 20с.
15. Храмова В.Л. до проблеми української ментальності // У пошуках української душі. – К.: Фенікс, 1992. – С.35-47.
16. Цой І.М. Художественно-интегративная модель формирования эстетического восприятия у студентов колледжа культуры и искусств // Вісник Луганського педагогічного державного університету ім. Т.Г.Шевченка. – 2000. – №1. – С.263-268.ил..

*І.І. Киричок,
Ніжинський державний
університет*

ПЕРСОНАЛІСТСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ФІЛОСОФІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Автор статті характеризує філософські засади персоналізму, розглядає тему особи та особистості з позицій філософів російського зарубіжжя на початку ХХ ст. М.Бердяєва та Л.Шестова. Велику увагу приділено аналізу богошукання як важливого шляху самовизначення та самореалізації особистості, коли пошук Бога стає пошуком себе, своєї людяності, актуалізацією нових вимірів свого буття.

Ключові слова: персоналізм, антропологія, особистість, буття, онтологічний, богошукання, трансценденталізм.

Автор статьи характеризует философские основы персонализма, рассматривает тему osoby и личности с позиций философов российского зарубежья начала ХХ в. Н.Бердяева и Л.Шестова. Большое внимание уделено анализу богоискания как важного пути самоопределения и самореализации личности, когда поиск Бога становится поиском себя, своей человечности, актуализацией новых измерений своего бытия.

Ключевые слова: персонализм, антропология, личность, бытие, онтологический, богоискание, трансцендентализм.

The author of the article characterizes philosophical principles of personalism, considers the subject of the individual and the personality in the views of the Russian philosophers M.Berdyayev, L.Shestov. Attention is paid to the analysis of «God-seeking» as an important means of self-actualization of the personality when search for God become search for one's humanity, actualization of the new dimensions of one's being.

Key words: personalism, anthropology, personality, being, anthropological, «God-seeking», transcendentalism.

Катастрофічна девольвація моральних цінностей у ХХІ ст., процеси глобалізації, втрата орієнтирів, які склалися в результаті кризи християнства Нового часу, - все це призвело до загрози універсалізації матеріального інтересу й пріоритету прагматичних цілей перед духовними цінностями, до створення масового суспільства, для якого характерним є панування масової культури, витіснення істинної культури на периферію життя, домінування технічних досягнень цивілізації.

Процес самоорганізації Всесвіту ставить на вершину Людину – найбільш складне й парадоксальне створіння, яке має можливість трансценденції. Оскільки людині завжди властиве бажання вийти за межі себе та світу, страх перед своєю плинністю, то вона прагне проникнути в майбутнє, накреслити перспективи свого розвитку.

Як подолати традиційне відчуження світу й особистості, відійти від непродуктивної дихотомії між особистістю та соціумом, індивідуальним та колективним, біологічним та соціальним?

У сучасній психології, філософії, соціології, педагогіці, політиці проблема людини є найбільш актуальною, ведуться активні пошуки й спроби розкрити таємниці людського буття, проте науки не в змозі відповісти на всі запити людства. Саме тому інтерес до проблеми особистості, який є концептуальною основою персоналізму, обумовлений такими факторами: потребами індивіда вирішувати для себе смисложиттєві суперечності, вирішенням проблеми відчуження людини в сучасному світі, потребою дослідження особистості як специфічного феномена.

Виживання людства можливе лише за умови пріоритету абсолютних цінностей. Есхатологічна перспектива людства полягає в перетворенні його в царство Боже. Моральна досконалість людини виступає як імператив еволюції. Щоб людина не зупинилась в справі олюднення світу, моральної досконалості, потрібна релігійна свідомість.

Існуюча нині колізія між цивілізацією та екзистенцією спонукає нині до нового розуміння людини в її протидії силам зла. Покликання людини – просування до істини, яка перевищує її саму.

Відродження інтересу до минулого досвіду, зокрема до філософської думки ХХ ст., для якої характерним було осмислення

ролі особистості та сенсу її буття з різних філософських позицій, її критичне переосмислення є однією з типових ліній пізнання.

XX ст. дало багато уроків людству, нечувано принижуючи гідність людини, звеличуючи соціальні інститути, вчинивши жахливі злочини. Його деструктивні колізії довели, що надія на військову міць і економічну могутність є безперспективними. Єдина надія – на всеоб'єднуючу силу ідей, цінностей, пріоритетів, які здатні з'єднати людей у всіх їх різноманітностях та ментальних особливостях.

Особистість у психології аналізували з різних позицій: психоаналізу (З.Фройд, А.Адлер, К.Юнг); біхевіоризму (Б.Скінпер); соціально-когнітивного напрямку (А.Бандура, Д.Роттер); когнітивного (Д.Келлі), гуманістичного (А.Маслоу); феноменології (К.Роджерс).

Особистість з персоналістських поглядів у філософсько-педагогічній літературі вивчали переважно російські дослідники. Плідними в аспекті визначеної проблеми виявились праці І.Вдовіної, О.Гагаєва, Є.Козлова, Ю.Мелих, Е.Тайнова, В.Баруліна, Б.Григор'яна та ін. Важливим для нашого дослідження виявились роботи українських науковців В.Ільїна, О.Марченка, В.Кудіна, К.Рассудіної, В.Рибалки, О.Петриківської, Т.Титаренко та ін. Проте недостатньо дослідженими виявились персоналістські концепції особистості у вітчизняній філософській думці XX ст.

Мета статті – виявити філософські засади персоналізму; здійснити аналіз концепцій особистості вітчизняних персоналістів російського зарубіжжя на початку XX ст. М.Бердяєва та Л.Шестова.

Початок XX ст. в Росії характеризується різноманітними релігійними філософськими та літературно-художніми пошуками, виникненням та розповсюдженням багатьох теорій, світоглядних позицій і ідей: позитивізм, неоромантизм, неокантіанство, декаденство, містичний анархізм, теософія, символізм, екзистенціалізм, персоналізм та ін. Виникає значний феномен російської культури – релігійна антропологія. Релігійні вітчизняні мислителі прагнули перш за все розкрити феномен буття людини. Їх новаторство полягає в тому, що вони осмислюють протистояння Бога та Людини, яке притаманне іудаїзму та християнству, й на цій основі розробляють концепцію боголюдства.

XX ст. вносить багато нового в розуміння людини та її меж. Це й ідея цілісного знання про людину; й ідея споконвічного існування сутності людини, що стала наріжним каменем філософії

екзистенціалізму; й ідея рівної цінності особистості та суспільства, співтворчої єдності людини та Бога, на основі яких розвивається персоналізм.

Персоналізм походить від латинського слова «persona» - початкове значення – «маска», а потім «роль», «характер», персонна як особистість. З першопочаткового значення слова «персона» як маска актора виникають його інші значення: акторська та соціальна роль. Розуміння слова «персона» як антоніму до слова «маска» робить можливим його вживання в значенні «персонаж», «характер», який відноситься до маски, наприклад, маска тигра, маска злодія та ін. Вживання слова «персона» в значенні особистість є християнською традицією, на думку дослідників [8; 36].

Найбільш видатними представниками персоналізму в Росії були С.Алексєєв, М.Бердяєв, Н.Бугаєв, Л.Карсавін, А.Козлов, Л.Лопатін, М.Лосський, Л.Шестов, Є.Бобров. Як самостійна філософсько-теоретична течія персоналізм виникає в кінці XIX ст. в США і в першій чверті XX ст. у Франції, ставши одним з напрямів критики й подолання класичної європейської філософії.

Персоналізм не просто ставить особу в центр уваги, а наголошує та тому, що саме особистість є першоосновою всього сущого. Особа, на думку персоналістів, первинна стосовно людства. Суспільство є активним початком до певного періоду життя людини. Особа в персоналістському тлумаченні виступає як єдність трьох основних характеристик: екстеріоризації, інтеріоризації, трансценденції.

Екстеріоризація – це самоздійснення особи ззовні, зовнішнє самовираження; може приймати будь-які творчі форми, проте автохтонною сферою екстеріоризації є особистісне спілкування, комунікація, де зустріч «я» з «ти», що переживається як цінність, задає в земному контексті особливі форми існування – пряму і таку, що не має зовнішньої цілі зіштовхування двох «я».

Інтеріоризація – внутрішнє зосередження особи, її духовний світ, який полягає в самозаглибленості, можливість реалізувати себе у внутрішньому світі душі.

Трансценденція – це орієнтація на вищу самореалізацію, можливу в акті духовного єднання з Богом. Свобода кожної екзистенції виявляється й реалізується в її трансценденціях. Особисте життя набуває дійсної значимості за умови співвіднесення з

абсолютною, трансцендентною цінністю, яка визначає спосіб існування. Трансценденція є не тільки виходом за власні тимчасові межі, подоланням своєї обмеженості через спрямованість у майбутнє, а виходом за межі власного «я».

Отже, персону розглядається персоналістами як складну духовна система людини, світ її особистої свідомості.

Персоналізм є концепцією людини, провідною ідеєю якого є неповторність та цінність особистості, тому він і пропонує вивчення особистості з метою реалізації її розвитку. На думку персоналістів, існують тільки особистості й те, що вони створюють, тому будь-яка реальність є особистісною.

На думку персоналістів, гарантом людських цінностей є віра в Бога. У своїй діяльності кожна людина прагне реалізувати своє внутрішнє «Я», яке є унікальним. Щоб не відійти від спільно виробленої людством, але запрограмованої Богом траєкторії, особа час від часу повинна звертати свої думки, вчинки з традиціями церкви. Особистість, проникнута вірою в Бога, своїм баченням шляхів до вибору стоїть вище тієї, яка ігнорує цю віру, при цьому особа не повинна ніколи заперечувати поглядів і дій інших людей.

Все життя людини є прагненням вічного – служіння вічному добру. М.Бердяєв зауважував: «Добро абсолютне, для кожного воно полягає у виконанні свого індивідуального, єдиного в світі призначення, в утвердженні своєї трансцендентної індивідуальності, в досягненні абсолютної повноти вічного буття» [3, с. 271].

Бути людиною – означає бути особистістю, бути духовно вільною, зростати в собі, бути творцем. Щоб стати людиною, потрібно подолати себе, прагнути до надособистісних цінностей.

Ідея свободи, яка тісно пов'язана з проблемою особистості, постала головною інтенцією у М.Бердяєва. Своє бачення свободи філософ пов'язує з вирішенням питання виникнення добра і зла. На його думку, це питання можна розв'язати лише в зв'язку з божественною свободою, тобто проблема добра і зла пов'язана з питанням про теодицею. Якщо Бог є всемогутнім, то чому існує світове зло? Бог створив людину за образом і подобою до себе, наділив неї тими ж якостями, які йому подібні, і він не міг створити людину лише для страждань. Бог не несе відповідальності за зло, тому не від Бога воно йде, його здійснює людина, яка отримує від Бога свободу. Свобода особистості розглядається як високе покликання і обов'язок –

реалізація Божої ідеї про людину. Зло розглядається мислителем як наслідок вибору людини як вільної істоти, її свободи, але свободи як свавілля, як ствердження людської самості. За М.Бердяєвим покликання людини полягає в виявленні «образу і подоби Божої» як істини екзистенційного духовного досвіду. Втеча від свободи, від ризику, від творчості тлумачиться як зрада «богоподібському образу». У персоналізмі М.Бердяєва творча свобода розглядається в онтологічному аспекті, як екзистенційна сутність, що поєднується з трансцендуванням часу. Визнання людини вищою цінністю, мірою всіх речей, повинна бути підкріплена внутрішньою працею самопізнання і вдосконалення, подолання гріха. Згідно його концепції, шлях до внутрішньої свободи – індивідуальний, істина самого себе, свого життя, муки творчості. Творчість в концепції мислителя розглядається як така, яка можлива за умови свободи (початкової, нествореної); дарунку, дарованого Богом; світу як арені творчості: «...творчість є подоланням себе, устремлінням до того, що вище мене. Творчий досвід не є рефлексією над власною недосконалістю, це – зверненість до перетворення світу, до нового неба і нової землі, які повинні підготувати людину» [2, с. 211]; «...для мене творчість людини не є вимогою людини і правом її, а є вимогою Бога від людини і її обов'язком» [2, с. 209]. Отже, людина створена бути творцем і продовжує творити світ. Творчість із Ніщо є творчістю із свободи, оскільки Бог створив світ з Ніщо, тобто вільно, із свободи. На відміну від Бога, людина потребує матеріалу, щоб творити. Творчість – відповідь на поклик Бога, політ над світом, сходження: «Творчість є відповіддю людини на заклик Бога» [2, с.214]. Проте в продуктах творчості є тяжіння до низу, оскільки людині постійно потрібно реалізувати продукти творчості. Саме в цій суперечності полягає трагедія творчості людини, яка у невідповідності творчого замислу і його здійснення.

Л.Шестов як мислитель унікальної онтологічної і безмежної невідомості сушого, обстоював гідність людини. Вважаючи онтологізацію добра помилковою і для окремої людини і для людства, філософ тлумачив головною цінністю не добро, а шлях до справжнього Бога, таємного світу душі людини, живого Бога. Мислитель заперечував також онтологізацію розуму, знання, сенсу життя: «Добро- братерська любов- Бог, - ми знаємо тепер з досвіду

Ніцше, – не є Бог... Ніцше відкрив шлях. Потрібно шукати того, що є вище співчуття, вище добра. Потрібно шукати Бога» [12, с.208-209].

Буденність панує над людиною всюди, тому людина намагається змиритися з владою самодостатньої необхідності, перебуваючи у екзистенційному відчай. У страхотливій суєтності людське життя перероджується і набуває нового контексту, що приводить до інших істин, до віри. Перший крок до Бога, за Л.Шестовим, – подолання тягару до постійного сталого, вивищення над людськими істинами і людським добром. На думку філософа, дійти до Бога може людина непомітна, одинична, випадкова, долаючи надприродне напруження, протиставивши себе всьому світові. Це абсолютно самотня людина, яка покинула саму себе і подолала свій відчай. Л.Шестову імпонує людина відчайдушна, сильна духом, рішуча, цілеспрямована, проникнута вірою у свої сили, яку не задовольняє розмірене обивательське благополуччя.

Особистість готова повірити в Бога тільки тоді, коли Бог підкориться їй, людському розумові. Людині здається, що навіть Богові слід коритися, а не повелівати, що навіть воля Бога, якщо її не підпорядкувати якомусь началу, перетвориться на сваволю.

Як і М.Бердяєв, Л.Шестов вважав, що зло коріниться в самій людській свободі: «Якщо людині доводиться обирати між добром та злом, то це означає, що свобода вже втрачена... У людина є, повинна бути більша, якісно інша свобода: не вибирати між добром і злом, а позбавити світ від зла. До зла у людини не може бути ніякого ставлення: поки зло існує, нема свободи, і все, що люди до цього часу називали свободою, було ілюзією, обманом...» [13, с.197]. Щоб знищити зло, людині потрібно повернутися до віри, здобувши в такий спосіб свободу, втративши розум. Мислитель вважає, що проблеми, з якими стикається людина, дають змогу особистості для самовияву, бо саме в ці хвилини вона мислить найбільш напружено. Л.Шестов виступає проти влади пізнання як влади необхідності, закликає вийти на такий рівень буття, щоб стати вільним від розуму, бути з випадком, з неочікуваним, з унікальним.

М.Бердяєв наголошує на тому, що особистість не просто наділена свободою, а сама є свободою. Представники екзистенціалізму розглядають цей феномен дещо по-іншому. По-перше, заперечується розуміння свободи як вибору між добром і злом. Першим, хто висунув цю ідею, був С.К'єркегор. Услід за ним на це вказує Л.Шестов, який

зазначає, що не та свобода, яку знав і сповістив людям Сократ, свобода вибору між добром і злом, а свобода, яка, говорячи словами Кіргегарда, є можливістю. Л.Шестов опонує представникам середньовічної філософії та теології. Головним аргументом у його позиції є положення про те, що якби свобода була вибором між добром і злом, то в такому разі вона повинна б була бути притаманною і самому Творцю, як істоті вільній. Але в такому випадку цілком можна припустити, що, маючи вибір, Творець міг би вибрати й зло. Тут, підкреслює Л. Шестов, для всієї середньовічної філософії виникає проблема. З одного боку, не можна припускати, що Бог «має право» віддати перевагу злу, а з іншого – під впливом елліністичного уморозуміння не можна відмовитися від свободи як вибору між добром і злом.

Отже, вітчизняний персоналізм розвивався навколо проблем людини й людської історії й характеризувався загостреним моральним переживанням буття, особливою увагою до внутрішнього світу особистості, до проблем духовності. Віра для мислителів – не обряд, а все життя під поглядом Бога. Персоналісти самотворення себе як вище завдання, сенс життя особистості вбачали як реалізацію взаємин її з Богом, у становленні людини вільною суверенною особистістю, котра постає перед Богом, а це означає перевершує власну природу й перетворюється в іншу – Божественну. Особистість у персоналізмі постає не як представник людської маси, а індивід, який здатен впливати на загальний поступ історії, визначати її долю. І в цьому важливу роль відіграють ціннісні орієнтації, які особистість визначає в процесі самоусвідомлення. На відміну від західноєвропейських персоналістів, які вважають, що доля людини цілком визначена божою благодаттю, вітчизняні мислителі надають право особистості обирати шляхи свого вдосконалення. Вітчизняних персоналістів відрізняє концепція всеєдності, соборності, де людське буття розчиняється у колективному началі, аскетичне прагнення піднятися над життям у найвищі виміри ідеальних сфер, до трансцендентного. У проблемі особистості з погляду М.Бердяєва та Л.Шестова виступають дві її сторони: її своєрідне, неповторне «я» і надіндивідуальне. Перше – бідне, якщо ізолює себе, але розквітає, якщо особистість прилучається до вищого, божественного буття. Віра в Бога надає особистості безмежних можливостей, робить її співучасником акту творення, що продовжується, де кожна мить приховує в собі

преображення, якого можна досягти через свободу, творчість людини, що збагачує саме божественне життя. У творчості людина розкриває в собі образ і подобу Божу, творчість є шляхом звільнення людини, її обожнення.

Хоча становлення засад персоналізму відбувалося в ХХ ст., концептуальні положення філософії особистості не втратили своєї актуальності.

Стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми особистості у працях вітчизняних мислителів релігійно-антропологічного напрямку, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, зокрема вивчення спадщини персоналістів Л.Карсавіна, А.Козлова, Л.Лопатіна, Н.Бугаєва, С.Алексєєва, М.Лосського, Є.Боброва, С.Гессена та ін.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. / Бердяев Николай Александрович. – Москва: ЗАО «Сварог и К», 1997. – 415 с.– (Першотвір).
2. Бердяев Н.А. Самопознание / Бердяев Николай Александрович. – М.: Книга, 1991. – 445 с.– (Першотвір).
3. Бердяев Н.А. Sub spesil aeternitatis. Опыты философские, социальные и литературные (1900-1906) / Бердяев Николай Александрович. – СПб, 1907. – 306 с. – (Першотвір).
4. Вдовина И.С. Французский персонализм (1932-1982)/ Вдовина Ирена Сергеевна: монографія. – М.: Высшая школа, 1990. – 151 с.
5. Козлов Є.В. Екзистенціальний персоналізм М.Бердяєва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук.: спец. 09. 00.05. / Козлов Євгеній Васильович. – К., 2006. – 18 с.
6. Лосский Н.О. История русской философии/ Лосский Николай Олегович. – М.: Сов. писатель, 1991. – 480 с.
7. Марченко О.В. Богошукання як шлях людського самоздійснення: аналіз вітчизняної релігійно-філософської традиції: монографія. / Марченко Олександр Васильович. – Черкаси: Брама, 2004. – 264 с.
8. Мелих Ю.Б. Персонализм Л.П.Карсавина и европейская философия: монографія / Мелих Юлия Беляловна. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 272 с.
9. Рассудіна К.С. Філософсько-антропологічні засади християнського персоналізму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук.: спец. 09.00.05. / Рассудіна Катерина Сергіївна. – К., 2008. – 16 с.

10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах та поза межами буденності/ Титаренко Тетяна Михайлівна: монографія. – К.: Либідь, 2003. – 373 с.
11. Томалинцев В.Н. Человек на рубеже тысячелетий. Парадоксы духовного развития. Опыт исследования феномена изошренности в культуре и творчестве /Томалинцев Владимир Николаевич: монографія. – Санкт-Петербург, изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 112 с.
12. Шестов Л.И. Собрание сочинений в 2-х т. / Шестов Лев Исаакович. – Репрод. Изд. Париж: Умса-Пресс, 1971. - Т.2. Добро в учении гр. Толстого и Ницше. Философия и проповедь. – Париж: Умса-Пресс, 1971. – 217 с. – (Першотвір).
13. Шестов Л.И. Киргегард и экзистенциальная философия: (Глас вопиющего в пустыне)/ Шестов Лев Исаакович. – М.: Прогресс, Гнозис, 1992. – 304 с.- (Першотвір).
14. Шестов Л.И. Сочинения (Сост. Л.В.Поляков) / Шестов Лев Исаакович. – М.: Раритет, 1995. – 431 с.- (Першотвір).

*О.А.Стасенко,
Кіровоградський ДПУ
ім. В.Винниченка*

КРИТЕРІЙ ПРОЯВУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті відображені критерії оцінки готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи та розкривається поняття готовності до зазначеної діяльності.

Ключові слова: критерії готовності, майбутні учителі фізичної культури.

Статья отображает критерии оценки готовности будущих учителей физической культуры к внеклассной работе с учениками основной школы и раскрывает понятие готовности к указанной деятельности.

Ключевые слова: критерии готовности, будущие учителя физической культуры.

This article represents the criteria of estimation of future teachers' of physical culture readiness to extracurricular work with the pupils of basic school and exposes the concept of readiness to the indicated activity.

Keywords: criteria of readiness, future teachers of physical culture.

10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах та поза межами буденності/ Титаренко Тетяна Михайлівна: монографія. – К.: Либідь, 2003. – 373 с.
11. Томалинцев В.Н. Человек на рубеже тысячелетий. Парадоксы духовного развития. Опыт исследования феномена изощренности в культуре и творчестве /Томалинцев Владимир Николаевич: монографія. – Санкт-Петербург, изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 112 с.
12. Шестов Л.И. Собрание сочинений в 2-х т. / Шестов Лев Исаакович. – Репрод. Изд. Париж: Умса-Пресс, 1971. - Т.2. Добро в учении гр. Толстого и Ницше. Философия и проповедь. – Париж: Умса-Пресс, 1971. – 217 с. – (Першотвір).
13. Шестов Л.И. Киргегард и экзистенциальная философия: (Глас вопиющего в пустыне)/ Шестов Лев Исаакович. – М.: Прогресс, Гнозис, 1992. – 304 с.- (Першотвір).
14. Шестов Л.И. Сочинения (Сост. Л.В.Поляков) / Шестов Лев Исаакович. – М.: Раритет, 1995. – 431 с.- (Першотвір).

*О.А.Стасенко,
Кіровоградський ДПУ
ім. В.Винниченка*

КРИТЕРІЙ ПРОЯВУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті відображені критерії оцінки готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи та розкривається поняття готовності до зазначеної діяльності.

Ключові слова: критерії готовності, майбутні учителі фізичної культури.

Статья отображает критерии оценки готовности будущих учителей физической культуры к внеклассной работе с учениками основной школы и раскрывает понятие готовности к указанной деятельности.

Ключевые слова: критерии готовности, будущие учителя физической культуры.

This article represents the criteria of estimation of future teachers' of physical culture readiness to extracurricular work with the pupils of basic school and exposes the concept of readiness to the indicated activity.

Keywords: criteria of readiness, future teachers of physical culture.

Радикальні зміни в нашій державі, зумовлюють необхідність підвищення якості підготовки майбутніх педагогів української національної школи. Державною програмою „Вчитель” визначено, що в освіті ключова роль належить саме вчителю, адже через його діяльність відбувається становлення особистості, удосконалення її інтелектуального, духовного і фізичного потенціалу, який потребує оновлення змісту вищої педагогічної освіти, зокрема стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки вчителів [1].

Професійна підготовка вчителя фізичної культури пов'язується перш за все з наявністю та рівнем реалізації професійно-значущих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, про що свідчить значна кількість публікацій, присвячена цій проблемі. Важливими показниками, що характеризують професійну підготовку, є якість знань, високий рівень розвитку педагогічних умінь, належна спортивно-технічна підготовка, активна участь у громадському житті, любов до дітей та своєї професії. Означені показники дають можливість об'єктивно визначити рівень професійної готовності майбутніх фахівців до діяльності вчителя фізичної культури як результату їхньої професійної підготовки в педагогічному університеті [2].

Професійну готовність ми розглядаємо як інтегративне стійке утворення, яке проявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем перетворення суспільних відносин у систему функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність [3].

Незважаючи на великий теоретичний і практичний досвід педагогічної науки у підготовці кадрів для шкіл, проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здійснення позакласної роботи з фізичного виховання в основній школі, практично не відображена у спеціальній літературі та здійснюється без достатньої професійно-педагогічної спрямованості.

Сьогодні перед вчителем фізичної культури в школі стоїть проблема – зробити фізичне виховання процесом безперервної дії (навіть протягом такого короткого часу, як добовий цикл). Це означає, що вчитель не має права обмежувати свою діяльність лише уроками фізичної культури. Два або навіть три уроки фізичної культури, передбачені навчальним планом на тиждень не можуть забезпечити необхідного добового обсягу рухів, чого, звичайно, недостатньо для

забезпечення нормального фізичного розвитку і рухової підготовленості учнів. Отже, потрібні допоміжні форми фізичного виховання. У зв'язку з цим зростає необхідність удосконалення змісту фізичного виховання учнів основної школи. Важливу роль у цьому процесі відіграє позакласна спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота.

Дослідження показали, що позакласна робота з фізичного виховання в основній школі має бути спрямована на вирішення таких взаємопов'язаних завдань: зміцнення здоров'я, загартування, підвищення працездатності учнів; розвиток фізичних і рухових можливостей учнів; формування звичок здорового способу життя, позитивного ставлення до фізичної культури, мотивів і цілей активної рухової діяльності; виховання потреби у систематичних заняттях фізичними вправами. Успішне розв'язання цих важливих завдань можливе лише за умови готовності вчителів фізичної культури до зазначеної роботи.

Проблема вимірювання професійної готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності пов'язана із визначенням критеріїв та рівнів її сформованості. Аналіз педагогічної літератури виявив значні розбіжності до критеріальних характеристик професійно-педагогічної готовності. Автори визначають такі критерії оцінки ступеня розвитку готовності до педагогічної діяльності: мотиваційно-ціннісне відношення до роботи з учнями; інтелектуальну та комунікативну включеність в навчально-професійну діяльність; проявлення до неї рефлексивності, гнучкості та широти мобілізаційних, орієнтаційних, розвивальних, соціально-перцептивних та операціональних вмінь; креативність як здібність та готовність до продуктивної творчості у процесі вирішення різнобічних реабілітаційно-педагогічних завдань, вміння розробляти та складати здоров'язабезпечуючі програми для загальноосвітніх шкіл (Г.А.Степанова, Г.А.Булатова, Р.М.Гимазов); мотиваційна стабільність ставлення до обраного фаху, тривалість входження у службову діяльність, надійність роботи в напружених умовах (С.О.Кубицький); характер і стійкість емоційного ставлення до діяльності; швидкість і точність адаптації поведінки у змінюваних умовах діяльності; доцільність педагогічних дій; достатній рівень сформованості педагогічних здібностей (А.Ф.Ліненко); ціннісне відношення до педагогічної діяльності, технологічна активність, творча активність,

педагогічне мислення, професійно-педагогічне самовдосконалення (І.Ф.Ісаєв).

Аналіз стану готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи вказує на необхідність істотного вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до зазначеної діяльності [4].

Ми вважаємо, що вищі педагогічні навчальні заклади повинні здійснити оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, яка має забезпечувати: набуття навичок викладача-організатора позакласної роботи з фізичного виховання в школі; оволодіння навичками ефективного навчання й тренування у масовому спорті; опанування майбутніми вчителями структурою та змістом основних документів планування, обліку і звітності з агітації та пропаганди спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в школі; оволодіння майбутніми вчителями практичними вміннями щодо проведення методичної роботи: з іншими вчителями-предметниками, класними керівниками – для надання методичної допомоги в організації та проведенні ними фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів; з учнями – щодо формування навичок самостійних занять фізичною культурою і спортом.

На основі цього нами були розроблені критерії які визначають рівень готовності майбутніх учителів фізичної культури до проведення позакласної роботи з учнями основної школи:

Мотиваційно-ціннісний критерій – характерна зацікавленість і наявність соціально значущих мотивів до організації та проведення позакласної роботи з учнями основної школи. Виражена потреба у додаткових заняттях фізичною культурою і спортом. Наявність особистого стилю в організації відповідних занять, готовність впливати на учнів основної школи з метою залучення їх до систематичних занять фізичною культурою і спортом, бажання досягти успіху у професійній діяльності.

Операційно-діяльнісний критерій – наявність цілісної системи знань і практичних умінь щодо організації та проведення позакласної роботи з фізичного виховання. Вміння застосовувати особистісно-орієнтовані технології, вільне володіння технічними та прийомами застосування різних методів, форм і засобів фізичного виховання у процесі позакласної роботи, її планування та аналіз. Високий рівень

сформованості навичок самостійної роботи, що надає позакласній діяльності творчого характеру, обов'язкове врахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей учнів основної школи. Впевнене здійснення контролю за фізичним станом школярів та консультативної допомоги.

Розвиваючо-вольовий критерій – усвідомлення важливості занять фізичними вправами з учнями основної школи. Систематичний та творчий характер самоаналізу власної професійної діяльності і узагальнення досвіду інших. Комунікативні навички спілкування з учнями, батьками, колегами сформовані на рівні співтворчості. Вміле внесення коректив у роботу і спілкування. Яскравий прояв ініціативності, рішучості, самостійності, лідерських якостей, впевненості в успіху.

Одночасно за кожним критерієм доцільно визначати й рівні готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи (початковий, достатній, високий). Систематичний та об'єктивний облік успішності, який буде здійснюватись за цими критеріями мобілізує студентів, стимулює їх до навчання, а викладачеві дозволить отримати об'єктивну інформацію про рівень їхньої готовності до зазначеної діяльності, а значить своєчасно коректувати її за нинішньою системою підготовки.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи розглядається як результат професійної підготовки студента вищого навчального закладу, який виражений у здатності до формування особистої фізичної культури учнів і здійснення ролі координатора здоров'язабезпечуючої освіти в основній школі та виражається у сформованості мотивацій (усвідомлення важливості додаткових занять фізичними вправами з учнями основної школи, зацікавленість цією роботою, постійний інтерес до професії), знань (форм і методів організації спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів, основ медико-біологічного і науково-методичного забезпечення занять фізичною культурою, структури та змісту основних документів планування обліку та звітності з позакласної роботи), умінь (вдало організувати навчально-тренувальний процес: відбір, комплектування спортивних секцій, груп, гуртків, проведення занять і змагань; надавати методичну допомогу у проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня іншим

вчителям; систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності щодо узагальнення власного досвіду та досвіду інших), комунікативних навичок та якостей майбутніх учителів фізичної культури (навички комунікативної та творчої діяльності).

Список використаних джерел

1. Державна програма «ВЧИТЕЛЬ» / Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. №379 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №10 (травень). – С. 2-28.
2. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / А. Ф. Ліненко. – К., 1996. – 43 с.
3. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / Сериков В. В. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
4. Стасенко О. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл / Олексій Стасенко // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту, – 2009. – Вип. 13. – Т. 2. – С. 166-172.

*Л.В.Жихарева,
Э.У.Эмирасанова,
соискатель Харьковского
Национального университета,
преподаватель КИПУ*

АНАЛИЗ ВРЕМЕННЫХ РАМОК ПРОТЕКАНИЯ ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

У цій статті говориться про те що на сьогоднішній день на жаль не існує єдиної усіма визнаної класифікації вікових періодів розвитку людини, хоча у різний час застосовували численні випробування створення загальної вікової періодизації.

У статті проводиться теоретичний аналіз періодизації різних авторів (Л.С.Виготський, С.Б.Братусь, Л.Ф.Обухова, Е.Еріксон, І.Г.Маякіна-Пих, К.Н.Поліванова, В.І.Слободчиков та ін.). В уявленні що до вікових криз розвитку початковим є членування періодів розвитку на окремі етапи. А основою проблематики є нечіткість меж які відокремлюють початок і кінець кризи вікових меж. Результатом цього є поява багатьох різних класифікацій, а єдина класифікація так і не була створена.

вчителям; систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності щодо узагальнення власного досвіду та досвіду інших), комунікативних навичок та якостей майбутніх учителів фізичної культури (навички комунікативної та творчої діяльності).

Список використаних джерел

1. Державна програма «ВЧИТЕЛЬ» / Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. №379 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – №10 (травень). – С. 2-28.
2. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / А. Ф. Ліненко. – К., 1996. – 43 с.
3. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / Сериков В. В. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
4. Стасенко О. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл / Олексій Стасенко // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту, – 2009. – Вип. 13. – Т. 2. – С. 166-172.

*Л.В.Жихарева,
Э.У.Эмирасанова,
соискатель Харьковского
Национального университета,
преподаватель КИПУ*

**АНАЛИЗ ВРЕМЕННЫХ РАМОК ПРОТЕКАНИЯ ВОЗРАСТНЫХ
КРИЗИСОВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

У цій статті говориться про те що на сьогоднішній день на жаль не існує єдиної усіма визнаної класифікації вікових періодів розвитку людини, хоча у різний час застосовували численні випробування створення загальної вікової періодизації.

У статті проводиться теоретичний аналіз періодизації різних авторів (Л.С.Виготський, С.Б.Братусь, Л.Ф.Обухова, Е.Еріксон, І.Г.Маякіна-Пих, К.Н.Поліванова, В.І.Слободчиков та ін.). В уявленні що до вікових криз розвитку початковим є членування періодів розвитку на окремі етапи. А основою проблематики є нечіткість меж які відокремлюють початок і кінець кризи вікових меж. Результатом цього є поява багатьох різних класифікацій, а єдина класифікація так і не була створена.

Ключові слова: вікової періоди, вікові кризи розвитку, онтогенез, зрілість.

In given clause to be spoken that for today, unfortunately, there is no uniform standard classification of the age periods of development of the person though numerous attempts of creation of the general age periodization were at various times undertaken.

The theoretical analysis periodization different authors (S.B.Bratus, L.F.Obukhova, E.Ericson is spent, A. O. Malkin-Pih, K.N.Polivanova, V. I.Slobodchikov ...). In representation about age crises of development partitioning the period of development on separate stages is initial. And the basic problematic is vagueness of the borders, separating has begun also the end of crisis from adjacent age. As a result of it there was a set of various classifications, and uniform classification and has not been created.

Key words: analysis periodization, crises development, stable period, periods of changes.

Постановка проблеми. Возрастные кризисы возникают при переходе от одной возрастной ступени к другой, связаны с системными качественными изменениями в сфере социальных отношений человека, его деятельности и сознания [4; 6]. В представлении о возрастных кризисах развития исходным является членение периода развития на отдельные этапы, а основной проблематикой является неотчетливость границ, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов.

Проблемой градации возрастных кризисов занималось большое количество психологов, как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке, среди них Л.С.Выготский, С.Б.Братусь, Л.Ф.Обухова, Э.Эриксон, И.Г.Малкина-Пых, К.Н.Поливанова, В.И.Слободчиков и многие другие.

Актуальность данной проблемы имеет междисциплинарный характер и открывает реальные перспективы как для интеграции разных отраслей знания о человеке, так и для комплексного изучения человека в рамках одной науки. На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания общей возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было создано.

Цель данной статьи заключается в обзоре, анализе и сравнении критических точек развития в некоторых возрастных переодизациях развития.

Л.С.Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис — это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» [3, с.384]. Кризис — это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. На это указывала и Л. И. Божович, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка.

Первым в научной литературе был описан кризис полового созревания. Позднее был открыт кризис трех лет. Еще позднее был изучен кризис семи лет. Наряду с ними выделяют кризис новорожденности и кризис одного года. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов [8].

По мнению Выготского, кризисы в отличие от стабильных периодов, длятся не долго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий, как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Это поворотные пункты в детском развитии, для которых характерно наличие кульминационных точек, или «вершин» кризиса. Л.С. Выготский предложил принимать начало кризиса, в период — ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста. Эти

«вершины»), характеризуют все критические возрасты, и резко отличают их от стабильных эпох детского развития. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой логическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической [4, с.244-256].

Таким образом, Л.С.Выготский представил возрастную периодизацию в следующем виде.

Кризис новорожденности.

Младенческий возраст (2 мес. — 1 год).

Кризис одного года.

Раннее детство (1 год — 3 года).

Кризис 3 лет.

Дошкольный возраст (3 года — 7 лет).

Кризис 7 лет.

Школьный возраст (8 лет — 12 лет).

Кризис 13 лет.

Пубертатный возраст (14 лет — 18 лет).

Кризис 17 лет.

Периодизаций возрастного развития довольно много. Как-то так повелось в возрастной психологии, что ни взрослость, ни кризис взрослости почти не изучаются специально, поскольку считается, что данные других отраслей психологии (психология познавательных процессов, психология творчества, клиническая психология, социальная психология, психология труда и многие другие) в комплексе, так или иначе освещают разные аспекты этого периода жизни [12]. Наиболее детально разработанными и содержательными являются периодизации развития в детстве и отрочестве. Это не случайно. Первый этап в жизненном цикле человека — истоки, время становления психических функций, и личностных образований; он очень значим в генетическом плане и хорошо изучен. В зрелости уже не будет качественных изменений в развитии психологических процессов: взрослый человек имеет творческое мышление, произвольную смысловую память и произвольное внимание, развитые формы речи, включая письменную, и т.д. Отдельные их показатели колеблются в том или ином диапазоне, но таких существенных сдвигов, как в детстве, в зрелости не наблюдается [6, с.137]. А переломы и сдвиги в развитии возникают именно тогда, когда налицо

несоответствие между наличными возможностями, областью знаний и умений и системой смысловых связей с миром [1; 10]. В точках значительного расхождения этих сторон деятельности и происходят мало изученные доселе нормативные кризисы зрелости.

Можно указать, по крайней мере, следующие отличия этих кризисов от кризисов детства. Они возникают реже, с большим временным разрывом (7-10 лет), не столь строго привязаны к возрасту и более тесно зависят от «социальной ситуации развития» (Л.С.Выготский, 1984), наконец, они проходят достаточно осознанно и куда более скрыто, интериоризовано, не демонстративно (последним во многом и обусловлена их малая изученность в научной психологии) [9, с. 448-449].

По мнению Б.С.Братуся движущей силой психического развития выступает накапливающееся противоречие между мотивационно-потребностной сферой и операционально-технической стороной ведущей деятельности. Позднее Б.С. Братусь предложил сделать это противоречие предметом психологического анализа и не только в детском возрасте, но и зрелом, обосновав это тем, что возрастное развитие в зрелом возрасте также неизменно предполагает переоценку смыслообразующих мотивов и стремление согласовывать свои реальные практические возможности (инструментальная сторона деятельности) с мотивами и актуальными целями [1].

Характеризуя зрелый возраст, Б.С.Братусь, отмечает: «Так или иначе, здесь не редко прежние мотивы, прежние представления о себе, своих возможностях и перспективах перестают соответствовать на деле изменившимся возможностям, изменившейся внешней «социальной ситуации развития», изменившемуся соотношению между пройденным и оставшимся жизненным временем» [1; 8]. К основным же изменениям, которые укладываются в понимание «социальной ситуации развития» в этом возрасте, можно отнести, прежде всего, отношение к человеку со стороны окружающих, в котором определенные надежды, которые на него возлагались, сменяются ожиданием реального их подтверждения.

По мнению Б.С. Братуся, выход из ситуации нормативного кризиса может быть двояким. Необходимо либо найти пути дальнейшего совершенствования и тем самым достигнуть соответствия между своими возможностями и мотивами, либо изменить смысловую ориентацию в том направлении, в котором будет

возможно поступательное развитие личности. Невозможности осознания этой альтернативы, по утверждению того же автора, приводит к аномальному развитию личности, реактивному преодолению сложившегося противоречия. Например, к появлению разного рода «защитных» мотивов, которые толкают к осуществлению ложнокомпенсаторной деятельности. Смысл этой деятельности сводится к тому, чтобы «законсервировать» [5, с.157], оставить прежним внутренне противоречие и тем самым приспособиться к нему.

Б.С.Братусь обозначил следующие периоды жизни, с прохождением которых чаще бывают, связаны личностные сдвиги: 28-34 года, 40-45 лет, 50-55 лет, наконец, изменения позднего старческого возраста. Это время нередких кризисов личности, тогда как развитие в интервалах между обозначенными возрастными рамками обычно происходит более сглажено. Можно предполагать, однако, что именно в эти интервалы происходит постепенное накопление тех противоречий (в частности, между операциоально-технической, познавательной и смысловой сторонами деятельности), которые предстанут в явном виде во время кризиса. «Следует, видимо, особо подчеркнуть, что указанные возрастные рамки являются достаточно условными. Как характер, так и сроки тех или иных кризисов могут заметно варьироваться в зависимости от конкретных особенностей двух основных условий протекания психических процессов: физиологических условий (например, длительная и тяжелая болезнь, гормональные сдвиги и т.д.) и – что наиболее важно – внешних социальных условий (изменение внешних требований, социальных ожиданий и т.д.). Указанные сроки можно рассматривать лишь как нормативные, т. е. достаточно типичные для нормального, не отягощенного болезнями или особыми социальными потрясениями хода развития личности...» [9, с. 446].

По Левинсону (Levinson D., 1978), жизнь состоит из чередования периодов стабильного состояния и периодов изменения. В период стабильного состояния различные компоненты жизни человека (его работа, семья, дружеские отношения, идеалы) находятся в состоянии равновесия между собой. При этом один-два компонента являются центральными. По Левинсону, этот период продолжается обычно 6 – 8 лет [10].

Период изменения наступает, когда человек, относительно довольный своей жизнью, начинает видеть ее в новом свете. Собственное отношение к различным ценностям жизни кажется ему уже неправильным. Он начинает понимать, что некоторые моменты в своей жизни переоценивал, в то время как другие недооценивал. Он может прийти к выводу, что не сумел самореализоваться, проявить способности, утвердить свои ценности и идеалы. Наконец, ему может просто показаться, будто в его жизни что-то не так. Возникшая неудовлетворенность требует от личности поисков выхода. Человек должен понять, что ему нужно изменить в своей жизни, от чего он должен отказаться, чтобы найти что-то новое [10].

Развитие личности происходит лишь тогда, когда ей в период изменения удастся совершить ту духовную работу, которой требует жизненная ситуация. Человек должен адекватно оценить эту ситуацию и принять решения, которые лягут в основу его следующего жизненного периода [10].

Период изменения, или нормальный кризис, можно разделить на несколько этапов. Во время первого из них человек старается не видеть, как изменилась его жизненная ситуация, хотя при этом может чувствовать себя несчастным, разочарованным, испытывать депрессию или ощущать нависшую над ним угрозу (у него могут даже обнаруживаться соответствующие психосоматические симптомы). Второй этап начинается, когда личность обращает внимание на эти сложные чувства, приближается к ним, одобряет их, считает своими, не отказывается думать о них. На третьем этапе человек начинает выяснять, как эти чувства связаны с его жизненной ситуацией, ищет причины недовольства собой и той жизнью, которую ведет. На последнем этапе принимается решение, какой путь в жизни избрать, что оставить и с чем расстаться, чтобы освободить место для нового [13, с. 420].

Левинсон выделил переходы:

К ранней взрослости – 17 – 22 – года;

Переход 30-летия – 28 – 33 года;

К средней взрослости – 40 – 45 лет;

Переход 50-летия – 50 – 55 лет;

Переход к поздней взрослости – 60 – 65 лет.

Переходные периоды автор считает стрессовыми, так как в это время цели, образ жизни подвергаются пересмотру и переоценке [13, с.294].

Американская журналистка Гейл Шихи, вдохновленная поисками Левинсона, применила автобиографический метод в сравнительном анализе жизни супругов. Ее выводы во многом подтвердили данные Левинсона.

Развитие в период зрелости зависит от разрешения проблем предшествующих периодов (от рождения до ранней зрелости): обретение доверия, автономии, инициативы, трудолюбия, идентичности. Г. Шихи считает, что вопросы идентичности остаются актуальными на протяжении всего периода зрелости. Процессы достижения идентичности обеспечивают чувство непрерывности опыта взрослой жизни [7, с. 32].

Гейл Шихи в своих исследованиях также отмечает, что при переходе с одной ступени развития на другую, у человека разрушается существующая защитная структура, но и приобретает новая, постепенно приспособляясь к окружающим условиям. Этот переход может продолжаться несколько лет. По преодолении этого периода человек попадает в продолжительный период стабильности, приобретая чувство равновесия. Г. Шихи утверждает, что личность обладает скрытой тенденцией к изменению, которая реализуется под воздействием знаменательных событий. Вехами нашей жизни являются знаменательные события такие как, например: окончание учебного заведения, брак, развод, прием на работу и т.п. а ступень развития определяется изменениями, которые происходят в личности в эти переходные периоды. Г. Шихи выделяет 4 измерения жизни, которые могут служить своеобразными критериями наличия возрастного кризиса [2]:

1. Отношение к другим. Появление дистанцированности от других.
2. Чувство опасности. Потеря безопасности, опоры в жизни.
3. Восприятие времени. Ощущение, что не успеваю жить. Время бежит, а жизнь проходит мимо.
4. Тело. Ощущение физического спада.

Предложила следующую периодизацию возрастных кризисов [13, с. 295]:

- Отрыв от родительских корней – 20 -22 года;
- 30 лет – нормативный кризис зрелости;

- Корни и расширение – после 30 лет;
- Кризис середины жизни – 40 лет;
- Обновление или покорность – после 45 лет.

Также автор указывает, что момент возникновения, продолжительность, острота кризисов могут заметно варьировать в зависимости от личных обстоятельств.

В работе В.И.Слободчикова «Категория возраста в психологии и педагогике развития», опубликованной в 1991 г. в журнале «Вопросы психологии», была сформулирована периодизация развития субъектности человека в онтогенезе. На каждой ступеньке развития человек, по мнению автора, проходит две фазы - период становления его событийности с социальной общностью и период реализации своей самобытности. Начало каждой ступени – «...это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее дары и достижения. Важно подчеркнуть, что сама последовательность ступеней – это не просто условное членение как бы непрерывного процесса эволюционирования, а прежде всего смена режима индивидуальной жизни: как кризис самости и единичности («так жить нельзя») — в кризисах рождения – и поиск новых форм со-бытийности (на стадии принятия); и как кризис со-бытийности («хочу быть, как ты») – в кризисах развития – и поиск новых способов самоопределения (на стадии освоения) [13, с. 45]. Завершающая ступень, выделенная автором, ступень универсализации показывает зрелость в мудром событии с миром как проявление предельной ответственности человека за мир вокруг себя.

Схема периодизации развития в онтогенезе по В.И.Слободчикову

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов			
	Период становления событийности		Период реализации самобытности	
	Кризисы	Стадии принятия	Кризисы	Стадии освоения
Оживление «Мы»	Родовой кризис (-2 мес) - (+3 нед.)	Новорожденность (новорожденный) 0,5-4 мес.	Кризис новорожденности 3,5 - 7 мес.	Младенчество (младенец) 6-12 мес.

Одушевление «Я сам»	Кризис младенчества 11-18 мес.	Раннее детство (дитя; 1 г. 3 мес. -3 года	Кризис раннего детства 2,5-3,5 г.	Дошкольное детство (ребенок) 3 года - 6,5 лет
Персонализация «Я лично»	Кризис детства 5,5-7,5 лет	Отрочество (отрок) 7-11,5 лет	Кризис отрочества 11-14 лет	Юность (юноша) 13,5-18 лет
Индивидуализация «На том стою и не могу иначе»	Кризис юности 17-21 года	Молодость (молодой человек) 19-28 лет	Кризис молодости 27—33 года	Взрослость (взрослый) 32-42 года
Универсализация «Если не я, то кто»	Кризис зрелости 39-45 лет	Зрелость (зрелый муж) 44-60 лет	Кризис зрелости 55-65 лет	Старость (старик) 62 года -
	Кризис индивидуальной жизни			

Вывод. Так в периодизации предложенной Л.С. Выготским, онтогенез представляет собой чередование, смена определенных периодов развития. В переодизациях Г. Шихи, Б.С. Братуся, В.И. Слободчикова основанием для выделения кризисных периодов считается положение человека в общественной системе отношений.

Стивок використання джерел

1. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте/ Б.С.Братусь // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1980. – № 2. С. 3-13.
2. Байков Ю. Возможности кризиса среднего возраста / Ю. Байков // Психологическая газета. http://www.psy.su/prof_society/articles/2142/
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1984. – т.4. – 433 с.
4. Возрастные кризисы/ О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
5. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности/ Б.В.Зейгарник, Б.С.Братусь // М.: Изд-во МГУ, 1980.
6. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Изд-во: Сфера, 2005.

7. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с. – (Справочник практического психолога).
8. Психология человека от рождения до смерти/ Под ред. А.А.Реана. – СПб., 2003.
9. Психология развития /Под ред. А.К.Болотовой и О.Н.Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
10. Проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1982. – С. 133-139.
11. Слободчиков В. И.: Категория возраста в психологии и педагогике развития. – М., 1991. – 373 с.
12. Сапогова Е. «Відкритий урок: розробки, технології, досвід». – 2005. – №7-8 Видавництво «Плеяди».
13. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.

*О.В.Пахомова,
асистент,*

Криворізький ДПУ

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СКЛАДНОГО ІНТЕГРАТИВНОГО УТВОРЕННЯ

У статті аналізується структура професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, виокремлюється варіативна і інваріантна складові професійної компетентності як складного інтегративного утворення.

В статье анализируется структура профессиональной компетентности будущих учителей филологических дисциплин, выделяется вариативная и инвариантная составные части профессиональной компетентности как сложного интегративного образования.

The article deals with the structure of professional competence of the future teachers of the philological subjects, the variant and invariant constituent of the professional competence as a complex integrative unit.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, структурний компонент, варіативна частина, інваріантна частина.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, структурный компонент, вариативная часть, инвариантная часть.

Key words: professional competence, competency, structural component, variant constituent, invariant constituent.

З огляду на новітні тенденції (постановка проблеми) розвитку суспільства, основні принципи і вимоги Болонської декларації;

7. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы взрослости. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с. – (Справочник практического психолога).
8. Психология человека от рождения до смерти/ Под ред. А.А.Реана. – СПб., 2003.
9. Психология развития /Под ред. А.К.Болотовой и О.Н.Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
10. Проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1982. – С. 133-139.
11. Слободчиков В. И.: Категория возраста в психологии и педагогике развития. – М., 1991. – 373 с.
12. Сапогова Е. «Відкритий урок: розробки, технології, досвід». – 2005. – №7-8 Видавництво «Плеяди».
13. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.

*О.В.Пахомова,
асистент,*

Криворізький ДПУ

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК СКЛАДНОГО ІНТЕГРАТИВНОГО УТВОРЕННЯ

У статті аналізується структура професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, виокремлюється варіативна і інваріантна складові професійної компетентності як складного інтегративного утворення.

В статье анализируется структура профессиональной компетентности будущих учителей филологических дисциплин, выделяется вариативная и инвариантная составные части профессиональной компетентности как сложного интегративного образования.

The article deals with the structure of professional competence of the future teachers of the philological subjects, the variant and invariant constituent of the professional competence as a complex integrative unit.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, структурний компонент, варіативна частина, інваріантна частина.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, структурный компонент, вариативная часть, инвариантная часть.

Key words: professional competence, competency, structural component, variant constituent, invariant constituent.

З огляду на новітні тенденції (постановка проблеми) розвитку суспільства, основні принципи і вимоги Болонської декларації;

створення єдиного ринку праці та інтелектуального простору, підвищення мобільності кадрів, особливо великого значення набуває формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін. Нові суспільні відносини в умовах трансформації суспільства зобов'язують особистість самостійно і вільно орієнтуватися та компетентно діяти у реальному житті і трудовій діяльності. Отже, цілком природно посилюється інтерес до питання формування професійної компетентності як важливої складової становлення особистості майбутніх учителів філологічних дисциплін. Проте, в теорії та практиці вищої школи виникла суперечність між суспільною потребою у висококваліфікованих учителях і традиційним підходом до здійснення їх професійної підготовки. Л.В. Кондрашова зазначає, що «аналіз повсякденної практики дозволяє говорити про те, що вища школа не завжди формує у своїх випускників в повній мірі готовність до життя і праці в нових умовах» [2, с. 20].

Проблемі формування професійної компетентності (загальний аналіз останніх досліджень і публікацій) майбутніх фахівців присвячені праці українських дослідників О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.І.Локшиною, О.Я.Савченко, С.Є.Трабачевої, Л.І.Парашенко. У російській педагогічній і психологічній літературі вивченням питання компетентності займалися В.І.Байденко, Н.В.Кузьміна, Б.Д.Ельконін, В.В.Серіков, А.В.Хуторський, В.Д.Шадріков, Г.І.Ібрагімов, Ю.Г.Татур, Є.Ф.Зеєр, С.Є.Шишов. Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити роботи В.А.Адольфа, В.А.Болотова, В.Н.Введенського, К.Б.Віаніс-Трофименко, І.О.Зимньої, М.І.Лук'янової, О.В.Морозова, Н.Ю.Сенягіної, В.Я.Синенко, Т.М.Сорокіної, Д.В.Чернілевського.

Окремі аспекти професійної підготовки сучасного педагога представлені у працях А.К.Маркової, яка розробляє психологічну модель професійної компетенції вчителя; І.І.Риданової, О.А.Абдуліна, які розробляли комунікативні вміння в структурі педагогічної майстерності; Л.А.Петровської, яка досліджує педагогічну компетентність у спілкуванні.

Професійна компетентність – категорія багатоаспектна. Її структура визначається цілями й завданнями сучасної освіти і являє собою цілісну систему. Проте, незважаючи на розробленість певних аспектів досліджуваної теми, на сучасному етапі питання структури

професійної компетентності залишається до сих пір остаточно невизначеним. Загалом структура професійної компетентності майбутніх учителів визначається дослідниками через набір певного числа компетенцій, але різні науковці виокремлюють абсолютно різні види компетенцій, які складають структуру професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін (ПКМУ ФД). Отже, (формулювання мети статті) метою нашої статті є аналіз структурних компонентів професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін і виокремлення її інваріантної і варіативної складових.

Не викликає сумніву, що зміст і структура професійної компетентності (виклад основного змісту публікації) обумовлені специфікою професійної діяльності (Байденко В.І., Гончарова Н.Л., Зєєр Е.Ф., Зимня І.А.). Провідним положенням для нас є те, що професійна компетентність за своєю структурою є сукупністю компетенцій, які диференціюються за різними ознаками, а за змістовним наповненням з певного числа компонентів.

В структурі ПКМУ ФД дослідниками були виявлені наступні основні види компетенцій: комунікативна, психологічна, соціальна, фахова (предметна, спеціальна), методологічна, методична (дидактико-методична), етична або моральна, операційна (практико-діяльнісна, технологічна, функціональна), загальнокультурна, управлінська, інформаційна, рефлексивна, аутокомпетентність, загальнонаукова.

За результатами аналізу наукових досліджень можна укласти порівняльну таблицю.

Таблиця 1

Види компетенцій в структурі ПКМУ ФД

Види компетенцій	Зміст компетенцій	Дослідники
Фахова (предметна, спеціальна)	ЗУН у сфері конкретного навчального предмета. Передбачає обізнаність у відповідній спеціальності, науковій галузі, авторитетність, а також спеціальні фахові вміння і навички застосування наукових знань на практиці.	Адольф В.А., Кузьміна Н.В., Маркова А.К., Синенько В.Я.

Види компетенцій	Зміст компетенцій	Дослідники
Психологічна (соціально-диференційно психологічна)	Здатність використовувати психологічні ЗУН при організації взаємодії в освітній діяльності, вміння певним чином структурувати ці знання і застосовувати їх при організації ефективної педагогічної взаємодії, володіння сукупністю професійно важливих психологічних якостей на професійному рівні.	Демченко С.О., Кузьміна Н.В., Маркова А.К., Метелський Г.І.,
Соціальна	У загальному змісті: вміння жити та працювати з навколишніми, в професійному змісті: здатність до співпраці і професійного спілкування на високому рівні у професійному колективі і з учнями.	Маркова А.К., Мітіна Л.М., Овчарук О.В.,
Комунікативна	У загальному змісті: володіння усною і писемною комунікаціями, здатність до іншомовного спілкування, навички володіння ІКТ, в професійному змісті: вміння спілкуватись професійно.	Зимня І.А., Жуков Ю.М., Шаламова О.
Методична (дидактико-методична)	Знання цілей і завдань певної дисципліни на сучасному етапі розвитку, вміння орієнтуватися в сучасній методичній літературі, володіння методичними прийомами, методами й методиками викладання і навчання, знання сутності процесу навчання.	Адольф В.А., Бічич О.Б., Карпова Л.Г., Сластьонін В.О.,
Операційна (практико-діяльнісна)	Набір навичок і вмінь необхідних педагогу для здійснення різних видів професійної діяльності:	Карпова Л.Г., Маркова А.К., Сластьонін

Види компетенцій	Зміст компетенцій	Дослідники
	освітньої, виховної, розвивальної, діагностичної, організаційної, комунікативної, самоосвітньої, умінь мотивувати і планувати діяльність, визначати її зміст, впливати на учнів.	В.О., Мельниченко Г.В.
Загальнокультурна (культуро-логічна)	Знання культури України та світового мистецтва, розвинена культура мови та поведінки, вміння жити в соціумі згідно культурних норм і правил, знання сутності педагогічної культури і вміння виконувати професійну діяльність згідно норм і правил педагогічної культури.	Бабанський Ю.К., Бездухов В.П., Мішина С.Є, Правдіна О.В., Хоружа Л.Л.,
Етична (моральна)	Система професійних норм і правил поведінки вихователя, психолого-педагогічний інструмент впливу вчителя через особистісну поведінку на внутрішній світ дитини.	Бездухов В.В., Гришин Є.А., Добудько Т.В., Лобанова А.Н.
Аутокомпетентність (аутопсихологічна)	Володіння вміннями і навичками управління вольовою та емоційною сферами, технологіями подолання професійної деструкції, сформованість рефлексії, здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, поінформованість педагога про себе, сильні і слабкі сторони власної особистості і діяльності,	Гузій Н.В., Д'яченко М.І., Карпова Л.Г., Кузьмін Є.С., Ємельянов Ю.Н.,
Загальнонаукова	В загальному змісті: володіння концептуальним апаратом і основними підходами у пізнанні і методами сучасної науки; в	Байденко В.І., Татур Ю.Г., Хуторський А.В.

Види компетенцій	Зміст компетенцій	Дослідники
	професійному змісті: знання основ педагогічної науки, розуміння і володіння методами і методиками науково-педагогічних досліджень.	
Методологічна	Знання принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної діяльності, знання загальнонаукової методології, уміння організувати і проводити педагогічні дослідження,	Даутова О.Б., Карпова Л.Г., Христофоров С.В.
Інформаційна	Володіння інформаційними технологіями, розуміння їх переваг і недоліків, вміння опрацьовувати різні види інформації, володіння засобами оперативного отримання і обробки інформації, вміння використовувати отриману інформацію для ефективного виконання професійної діяльності.	Віаніс-Трофименко К.Б., Даутова О.Б., Жукова М.М., Тришина С.В., Шаламова О.
Управлінська	Здатність до управління освітнім процесом, включає знання основ теорії управління, інформаційні, аналітичні, організаційні, планувальні вміння, цілепокладання, контролюючи, діагностичні навички і вміння, вміння організувати виховну і навчальну діяльність.	Єпішева О., Карпова Л.Г., Маркова А.К., Майер В., Присяжна А.Ф.
Рефлексивна	Вміння осмислювати та аналізувати власні досягнення, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, вміння передбачати і порівнювати своє розуміння себе з оцінками інших учасників педагогічного процесу.	Мельниченко Г.В.

Аналізуючи різноманітні види компетенцій, які визначені дослідниками в складі ПКМУ ФД і представлені в таблиці 1, слід зазначити, що згідно класифікації професійних компетенцій, запропонованої Я.І.Кузьминовим, Д.В.Пузанковим, І.Б.Федоровим, В.Д.Шадриковим [1, с. 7], в структурі ПКМУ ФД можна виділити дві складові – інваріантну, до якої відносяться ключові (загально професійні або базові компетенції), і варіативну, до якої входять спеціалізовані і вузькоспеціалізовані компетенції.

Інваріантна частина професійної компетентності базується на системі макро-, міді- і міні вмій, необхідних для здійснення основних видів практичної діяльності і щільно пов'язана з певною професією або групою професій [3, с. 74].

Отже, згідно результатів, що подані у таблиці 1 до інваріантної частини ПКМУ ФД ми можемо відносити: психологічну, соціальну, комунікативну, загальнокультурну, морально-етичну, загальнонаукову і методологічну компетенції.

Детально розглянувши змістове наповнення соціальної і комунікативної компетенцій, яке є дуже східним, ми об'єднуємо їх в одну соціально-комунікативну компетенцію. Оскільки соціальна взаємодія, співпраця і професійне спілкування невідривно пов'язані з комунікацією, а вміння спілкуватися професійно і ефективна педагогічна взаємодія завжди відбуваються у соціальному контексті.

Продовжуючи змістовий аналіз інваріантної частини ПКМУ ФД ми також об'єднуємо в одну компетенцію загальнонаукову і методологічну, тому, що зміст останньої по суті складає частину змісту загальнонаукової компетенції.

Що стосується загальнокультурної та морально-етичної компетенцій, спираючись на їхній зміст ми не можемо розглядати їх як повноцінні компетенції, а скоріше вони є аспектами, компонентами компетенцій інших видів. Тому, що незважаючи на те, що компетенції є «органічною сполукою знань, алгоритмів дії, досвіду, вмій і навичок, і проявляються в певних педагогічних ситуаціях» [4, с. 81], майбутній вчитель має бути носієм культури і моралі не лише певних ситуаціях педагогічної діяльності, а завжди і в усіх сферах життя. Тому ми розглядаємо загальнокультурну і морально-етичну компетенції, які є предметами дослідження інших науковців, як компоненти або змістовні елементи ПКМУ ФД, а не як види компетенцій.

До варіативної складової ПКМУ ФД ми включаємо фахову (предметну, спеціалізовану), методичну, оскільки методика викладання певної дисципліни щільно пов'язана з її змістом і сутністю, а також операційно-діяльнісну (технологічну, функціональну) і аутопсихологічну, які обумовлені особливостями стилю педагогічної діяльності та індивідуально-психологічними особливостями вчителя.

Беручи до уваги узагальнення нашого дослідження, а також висновки інших науковців (В.П.Бездухова, В.А.Болотова, Є.С.Крижановської, А.Н.Лобанової, А.К.Маркової, Л.М.Мітіної, С.Є.Мішиної, М.А.Пазюкової, О.В.Правдіної, А.Ф.Присяжної, В.В.Серікова, Т.М.Сорокіної, Ю.Г.Татур, Л.Л.Хоружої, А.В.Хуторського) ми розглядаємо операційно-діяльнісну компетенцію як компонент у змісті ПКМУ ФД.

Інформаційна, управлінська, рефлексивна компетенції не розглядаються нами як самостійні види компетенцій, на той підставі, що за своїм змістом і наповненням інформаційну і управлінську можна віднести до операційно-діялісного компоненту, а останню до аутопсихологічної компетенції.

Таким чином, (висновки) у структурі ПКМУ ФД нами були виокремлені наступні види компетенцій: психологічна, соціально-комунікативна, загальнонаукова як інваріантна частина ПКМУ ФД, і предметно-фахову, методичну і аутопсихологічну як варіативну частину.

Список використаних джерел

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: [монография]. – М.: Логос, 2004. – 328с.
2. Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе/ Л.В.Кондрашова. – Кривой Рог: КДПУ, 2000. – 218с.
3. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателя и обучаемых/ А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – №5. – С.71-78
4. Шаламова О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка / О. Шаламова // Высшее образование в России. – 2006. – №12. – С.81-84.

Т.М.Пляченко

канд. пед. наук, доцент

Кіровоградський ДПУ

ім.Володимира Винниченка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА УЧНІВСЬКИХ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОЛЕКТИВІВ

Автором статті розроблено комплекс професійних якостей майбутнього керівника учнівських оркестрів та інструментальних ансамблів. Проаналізовано його складові – особистісні якості, здібності, знання, навички, уміння. Ключові слова: професійна підготовка; професійні якості; знання, уміння, навички; учнівські музично-інструментальні колективи.

Автором статті розроблено комплекс професійних якостей майбутнього керівника учнівських оркестрів та інструментальних ансамблів. Проаналізовано його складові – особистісні якості, здібності, знання, навички, уміння. Ключові слова: професійна підготовка; професійні якості; знання, уміння, навички; учнівські музично-інструментальні колективи.

The author of the article is develop the complex of professional qualities of future leader of student's orchestras and instrumental bands. His constituents – personality qualities, capabilities, knowledges, skills, abilities are analysed. Keywords: professional preparation; professional qualities; knowledges, abilities, skills; student's musically-instrumental collectives.

Організація та успішність роботи шкільних музично-інструментальних колективів залежить від рівня фахової підготовки їхніх керівників. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями є складним динамічним процесом, який спрямований на формування в студентів: а) інтегрованої системи знань, умінь і навичок у галузі інструментального виконавства, методики роботи з оркестром (ансамблем), методики музичного виховання школярів; б) комплексу професійних якостей, необхідних для цього виду фахової діяльності; в) готовності їх реалізувати у практичній роботі з дитячо-юнацькими оркестрами та інструментальними ансамблями. Саме цей аспект професійної підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічному університеті ще не знайшов належного наукового обґрунтування, що й визначило актуальність нашого дослідження.

Аналіз наукових публікацій показав, що окремі аспекти підготовки студентів до роботи з оркестрами та ансамблями вже

розглядалися в педагогічних і мистецтвознавчих працях (Ю.Бай, І.Барановська, П.Бононос, Т.Бранішка, В.Грищенко, М.Гуральник, В.Дряпіка, О.Льченко, Ж.Клименко, І.Лаптев, В.Лапченко, В.Лебедев, І.Маринін, О.Нежинський, О.Олексюк, В.Откидач, Л.Паньків, Я.Сверлок, С.Сондецькіс, М.Терлецький, В.Федоришин та ін.). Але комплекс професійних якостей керівника учнівських музично-інструментальних колективів, ще не розроблено.

Наявність цієї проблеми визначила завдання цієї роботи – на основі професійних функцій керівника учнівських музично-інструментальних колективів розробити узагальнюючу теоретичну модель фахівця даного профілю, визначити комплекс професійних знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю музики для роботи з дитячими оркестрами та інструментальними ансамблями. Розглянемо окремі складові запропонованої нами моделі.

Особистісні якості. Риси характеру педагога, його манера поведінки та зовнішній вигляд – усе це має велике значення у виховній роботі. Керівник дитячого оркестрового колективу повинен оволодіти основами педагогічної майстерності, розвивати в собі здібності організатора й педагога, бути компетентним музикантом і диригентом, постійно удосконалювати власну професійну майстерність.

В оркестровому виконавстві значення диригента як художника-інтерпретатора і натхненника колективу безперечно. Його виразний погляд (застережливий, підбадьорюючий, захоплювальний, вдячний) сприймається миттєво і знаходить втілення у грі юних музикантів. Очі диригента – дзеркало, яке відображає внутрішній стан людської душі, – своєю гіпнотичною силою здатні нагадати і викликати бажаний емоційний стан, зацікавити творчістю і повести за собою найбільший виконавський колектив. Лише спільна діяльність диригента й оркестру створює яскраве мистецтво, яке захоплює самих виконавців і вражає слухачів.

Вимогливість керівника треба поєднувати з доброзичливістю, спостережливістю й уважним ставленням до своїх вихованців. Тому ефективність роботи керівника дитячого музично-інструментального колективу залежить від дотримання ним наступних педагогічних умов: повага та шанобливе ставлення до кожного оркестранта; знання дитячої психології; вивчення індивідуальних особливостей та рівня загального музичного розвитку учасників колективу; врахування їхніх вікових можливостей та естетичних смаків; максимальний розвиток

природних музичних здібностей учнів; формування правильних ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва.

Авторитет керівника (диригента) залежить від його педагогічного таланту, рівня професійної підготовки і загальної культури, такту, терпіння, вимогливості до себе і до всіх учасників оркестру, вміння прислухатися до думки виконавців. Форма його спілкування з оркестром повинна бути коректною, спокійною і діловою.

Здібності: організаторські (здатність до організації різних форм роботи з оркестрантами – індивідуальної, групової, колективної; здатність готувати і проводити різноманітні виховні й культурно-просвітницькі заходи); конструктивні (забезпечують можливість добирати, систематизувати й адаптувати музичний матеріал для роботи з певним складом виконавців; здатність планувати роботу колективу); творчі (дозволяють створювати оригінальні варіанти інтерпретації музичних творів та втілення її в диригентських жестах і звучанні оркестру чи ансамблю; здатність до аранжування, обробки, перекладення, інструментування музичних творів; застосування елементів композиції); музичні (природний музичний слух – мелодичний, гармонічний, ритмічний, тембровий; музична пам'ять; відчуття динаміки й агогіки; миттєва реакція; координація зорового сприйняття, слухової уяви та мануальної техніки; спроможність одночасно чути й аналізувати звучання всіх оркестрових партій); дидактичні (дають можливість керівникові спрямовувати свою діяльність на творчий розвиток кожного учасника колективу засобами колективно-інструментального виконавства; здатність формувати в учнів знання, уміння й навички у галузі музичного мистецтва); виховні (забезпечують можливість виховання в учнів культури поведінки, навичок творчого спілкування, артистизму та сценічної майстерності, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій); дослідницькі (спонукають до експерименту, пошуку й упровадження в практику нестандартних методів і прийомів роботи з колективом; дозволяють досліджувати науково-методичні основи оркестрово-ансамблевого виконавства, аналізувати й узагальнювати досвід роботи провідних музичних колективів і диригентів); комунікативні (забезпечують можливість передачі необхідної інформації як вербальним способом, так і засобом диригентських жестів; взаємодія керівника з окремими виконавцями,

оркестровими групами та всім колективом; здатність до навіювання і вольового впливу на вихованців).

Знання: концептуальних положень загальної мистецької освіти та програмних вимог з музичного мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів; професійних вимог до керівника шкільного оркестру (інструментального ансамблю); змісту фахових дисциплін (психолого-педагогічного, музично-теоретичного, інструментально-виконавського, диригентсько-хорового циклів, методики музичного виховання); специфіки гри на різних оркестрових інструментах; методики індивідуального, групового і колективного навчання гри на музичних інструментах; психологічних особливостей оркестрово-ансамблевого виконавства; основних форм організації інструментального музикування школярів; особливостей музично-просвітницької діяльності; методики роботи з учнівськими колективами загальноосвітніх і мистецьких навчальних закладів, позашкільних установ; принципів класифікації музичних інструментів; критеріїв класифікації оркестрів та інструментальних ансамблів; різноманітного за стилевими і жанровими ознаками музичного матеріалу (технічного і художнього), придатного для роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами; принципів добору репертуару для оркестрів та інструментальних ансамблів з урахуванням рівня музичної підготовки, вікових особливостей і фізичних можливостей виконавців; методів аналізу партитур (музично-теоретичного, художньо-виконавського); специфіки читання оркестрових партитур за фортепіано; основ аранжування та інструментування музичного матеріалу для певного складу виконавців; сучасних комп'ютерних технологій.

Навички: музично-теоретичні (визначення форми й тонального плану твору, фактури викладу матеріалу, особливостей оркестрування, засобів музичної виразності, прогнозованих виконавських труднощів); слухові (внутрішньослухова уява звучання музичного твору в процесі аналізу партитури; визначення за допомогою функціонального слуху недоліків виконання); інструментальні (вільне володіння одним або кількома оркестровими інструментами; виразний показ прийомів гри на певному оркестровому інструменті; навички читання оркестрових партитур за фортепіано); диригентські (володіння елементами диригентського замаху; правильне відтворення в диригентському жесті ритмічного

рисунку в різних метричних схемах; вільний розподіл функцій рук; володіння диригентськими штрихами й різними типами звуковедення; свобода диригентських рухів, їх графічна ясність і художня доцільність); комплексного виконавства (репетиційна техніка – ілюстрація голосом деяких партій з одночасним диригуванням і зоровим охопленням основних елементів оркестрової партитури; одночасний спів однієї оркестрової партії та вибіркового виконання на фортепіано інших партій; гра однією рукою фрагментів оркестрової партитури з одночасним диригуванням іншою рукою); інструментування (перекладення та інструментування творів, написаних для іншого складу виконавців; обробка та аранжування музичного матеріалу; застосування елементів композиції); комп'ютерного аранжування та звукозапису.

Уміння: поєднувати різні види професійної діяльності (науково-методичну, організаційну, навчально-виховну, музично-виконавську, культурно-просвітницьку); організувати в навчальному закладі роботу різноманітних інструментальних гуртків (оркестрів, ансамблів, солістів); планувати роботу музичного колективу відповідно до завдань виховної роботи навчального чи позашкільного закладу; визначати оптимальний для даного складу виконавців варіант поєднання різних форм навчання (індивідуальної, групової, колективної); добирати й систематизувати навчальний матеріал з урахуванням віку, загального музичного розвитку й виконавських можливостей учнів; визначити найбільш ефективні методи роботи в колективі, органічно поєднувати музично-теоретичну підготовку оркестрантів з практикою гри на музичних інструментах; правильно визначати музичні здібності та індивідуально-психологічні особливості учасників колективу з метою добору раціональних методів і прийомів навчання гри на музичних інструментах; знаходити нестандартні ефективні засоби вирішення педагогічних і художньо-виконавських завдань; створювати на заняттях та під час концертних виступів сприятливий психологічний клімат і обстановку творчого піднесення, що дозволить оркестрантам максимально розкрити свої музичні здібності; правильно планувати самостійну підготовку до репетицій і концертних виступів (підготувати цікаву для дітей музично-історичну та музично-теоретичну інформацію; визначити виконавські завдання в процесі опрацювання партитури оркестрового твору; прогнозувати оркестрові та диригентські труднощі; проектувати

різні педагогічні ситуації тощо); аналізувати й оцінювати власні педагогічні дії та діяльність учнів, звучання окремих оркестрових груп, солістів і всього колективу в цілому; систематично вдосконалювати власні науково-методичні, музично-теоретичні та інструментально-виконавські знання і навички.

Такий поділ комплексу професійних якостей керівника учнівського музично-інструментального колективу на окремі складові є умовним, тому що в практичній діяльності вони органічно поєднуються і доповнюють одна одну, утворюючи єдину систему.

Дослідження процесу музично-інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів уможливило зробити наступні висновки: формування означених професійних якостей має здійснюватися на засадах міжпредметної взаємодії, взаємообумовленості теоретичного і практичного аспектів фахового навчання, впровадження інтегративного спецкурсу з методики роботи з музично-інструментальними колективами.

Список використаних джерел

1. Оркестровий клас (камерний оркестр): Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету / Укл. Пляченко Т.М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 36 с.
2. Пляченко Т.М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами: Навчальна програма з спецкурсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету (Спеціальність: 6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. «Музична педагогіка і виховання»). Спеціалізація: «Художня культура». Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр). – Кіровоград:РВВ КДПУ імені В, Винниченка, 2008. –28 с.

*А.М.Пригодій,
Чернігівський ДПУ
імені Т.Г. Шевченка*

**ПРИНЦИПИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядаються основні принципи адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в освітніх закладах, а також розкривається закономірності процесу професійної адаптації

різні педагогічні ситуації тощо); аналізувати й оцінювати власні педагогічні дії та діяльність учнів, звучання окремих оркестрових груп, солістів і всього колективу в цілому; систематично вдосконалювати власні науково-методичні, музично-теоретичні та інструментально-виконавські знання і навички.

Такий поділ комплексу професійних якостей керівника учнівського музично-інструментального колективу на окремі складові є умовним, тому що в практичній діяльності вони органічно поєднуються і доповнюють одна одну, утворюючи єдину систему.

Дослідження процесу музично-інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів уможливило зробити наступні висновки: формування означених професійних якостей має здійснюватися на засадах міжпредметної взаємодії, взаємообумовленості теоретичного і практичного аспектів фахового навчання, впровадження інтегративного спецкурсу з методики роботи з музично-інструментальними колективами.

Список використаних джерел

1. Оркестровий клас (камерний оркестр): Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету / Укл. Пляченко Т.М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 36 с.
2. Пляченко Т.М. Методика роботи з музично-інструментальними колективами: Навчальна програма з спецкурсу для студентів мистецького факультету педагогічного університету (Спеціальність: 6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти. «Музична педагогіка і виховання»). Спеціалізація: «Художня культура». Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр). – Кіровоград:РВВ КДПУ імені В, Винниченка, 2008. –28 с.

*А.М.Пригодій,
Чернігівський ДПУ
імені Т.Г. Шевченка*

**ПРИНЦИПИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядаються основні принципи адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності в освітніх закладах, а також розкривається закономірності процесу професійної адаптації

майбутніх вчителів в період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: професійна адаптація, професійна діяльність, вчитель, принципи адаптації, навчально-виховний процес.

В статті розглядаються принципи адаптації студентів педагогічних спеціальностей к професійній діяльності в навчальних закладах, а також розкриваються закономірності процесу професійної адаптації майбутніх учителів в період навчання в вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, профессиональная деятельность, учитель, принципы адаптации, учебно-воспитательный процесс.

In the article a basic principle of adaptation of students of pedagogical specialities are examined to professional activity in educational establishments, and also opens up conformity to the law of process of professional adaptation of future teachers in the period of studies in higher pedagogical educational establishment.

Key words: professional adaptation, professional activity, teacher, principles of adaptation, educational-educate process.

Постановка проблеми. Соціально-професійна адаптація студентів є процес поступового пристосування ще в період навчання у вузі до педагогічної професії та підготовки до входження у відповідну соціально-професійну групу. Результатом адаптації мають бути:

- стійке позитивне відношення до педагогічної професії;
- готовність до професійної діяльності, опанування її змісту та формам на рівні, достатньому для самостійної роботи;
- готовність до входження в трудовий (педагогічний) колектив;
- готовність до ролі вчителя як організатора та керівника навчально-виховного процесу учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної спрямованості розглядалася в працях і монографіях багатьох вчених педагогів і психологів: Б.Г. Ананьєва, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалько, А.А. Бодальова, П.Я. Гальперіна, В.А. Крутецького, М.В. Кузьміна, В.М. Мясіщева, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізної, Г.І. Щукіної та інших.

Метою статті є аналіз основних принципів та закономірностей адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Однак проблеми професійної адаптації майбутніх вчителів потребують подальшої розробки. Процес

адаптації студентів обов'язково повинен бути певним чином організованим та керованим, ґрунтуватися на ряду принципів та закономірностей, що знаходяться у взаємозв'язку. У числі принципів – і загальнометодологічні, і дидактичні та специфічні. Розглянемо їх докладніше.

Принцип розвитку, найбільш спільний, передбачає дотримання ідеї розвитку в процесі професійної адаптації студента. Розвиток такого складного системного об'єкту, якою є людина, від вчорашнього школяра до вчителя вищої кваліфікації здійснюється поетапно (від семестру до семестру, від курсу до курсу) шляхом поступового накопичення обумовлених програмою елементів готовності до педагогічної діяльності. Все це сприяє тому, що відносно повільні кількісні зміни за період навчання у вузі впливають на якісне перетворення особистості студента.

Принцип науковості навчання і його зв'язок з практикою вимагає знання студентами структури та змісту основних наукових теорій та понятійного апарату науки, розуміння їх практичного значення; знання теоретичних основ виробничих процесів; знайомства студентів з новими дослідженнями та новаторськими ідеями; розвитку у них наукового мислення; формування у студентів розуміння структурно-функціональних зв'язків між різними видами наукового знання, що лежать в основі системності знань; знайомства з основами методології та методики наукових, особливо педагогічних досліджень; впровадження в навчання елементів наукової дискусії, дослідницьких та проблемних професійних завдань; розвитку уміння працювати з психолого-педагогічною, методичною, науковою та науково-популярною літературою; залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Принцип спрямованості освіти на комплексне вирішення завдань навчання, виховання та розвитку майбутніх вчителів має три аспекти, які, будучи застосованими до процесу формування професійної готовності, набувають наступного змісту [2]:

– освітній аспект: глибоке і міцне засвоєння студентами педагогічних, методологічних, культурологічних та спеціальних знань отриманих в єдності і взаємозв'язку; опанування комплексу професійних умінь та досвіду педагогічної діяльності; уміння висувати та грамотно вирішувати професійні (навчально-професійні) завдання;

– виховний аспект: реалізація в процесі професійної підготовки розумового, етичного, естетичного та трудового виховання студентів; формування педагогічної культури вчителя.

– розвиваючий аспект: розвиток професійних якостей вчителя; розвиток інтелектуальних здібностей; розвиток творчого мислення, розвиток професійних здібностей.

Принцип інтегративності (цілісності) вимагає створення безперервного, єдиного та цілісного процесу адаптації до педагогічної діяльності, що здійснюється протягом всього періоду навчання у вузі. Від реалізації цього принципу у значній мірі залежить формування у студента професійної готовності як інтегративної якості особистості. Принцип реалізується через інтеграцію змісту та методів вивчення педагогічних, методологічних, культурологічних та спеціальних дисциплін, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, інтеграцію навчальної та наукової діяльності студентів, спільну діяльність викладача та студентів. Інтеграція є найважливішою функцією управлінської діяльності викладача і досягається за допомогою педагогічних технологій та засобів.

Одиницею навчально-професійної діяльності, що реалізовує принцип інтегративності, виступає навчально-професійне завдання, розв'язання якого вимагає від студента узагальнених професійних знань і умінь, що є сукупним продуктом вивчення декількох окремих професійних дисциплін.

Ще одним важливим принципом є принцип мобільності (динамічності) – безперервний випереджаючий розвиток, здібність до швидкої дії, тобто до змін та вдосконалення, самої системи професійної підготовки. Вчитель має бути не лише підготовленим до роботи в закладах освіти, але і бути здатним самостійно ставити та вирішувати завдання, що виникають в процесі педагогічної діяльності.

Принцип акумуляції орієнтований на послідовність і безперервність в опануванні блоків професійних знань та умінь при вивченні всіх дисциплін державного освітнього стандарту, на поступове накопичення елементів готовності до педагогічної діяльності. При цьому безперервність виявляється в цілісності систем, що складаються з окремих дискретних елементів та забезпеченості їх зв'язків.

Послідовним опануванням педагогічних умінь є тривалий процес, який не може обмежуватися лише процесом вивчення

психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін. Кожна навчальна дисципліна має бути "відповідальна" за формування певних професійних знань та умінь, за свій внесок у професійну компетенцію майбутнього вчителя. Якщо врахувати, що засвоєння – це розуміння плюс запам'ятовування, а оволодіння – це засвоєння плюс використання знань на практиці, то слід вважати, що опанувати зміст навчальної дисципліни, означає, поєднати знання з практичними вміннями та деяким досвідом професійної діяльності [2; 6].

Принцип спадкоємності в розвитку професійної адаптації майбутнього вчителя вимагає обліку результатів його попередньої навчальної діяльності: рівня сформованості компетенції, мислення, загальноосвітньої, педагогічної, методологічної та інформаційної культури; якості засвоєння знань та умінь, отриманих при вивченні різних дисциплін; ступеня розвиненості особистісних якостей, що визначають професійні можливості студентів; навиків організації самостійної роботи.

Принцип спадкоємності передбачає реалізацію функціонально-діяльнісного, особистісно-орієнтованого та проблемно-дослідницького підходів на всіх етапах професійної підготовки, що сприяє створенню умов для реалізації основних функцій професійної підготовки, забезпечення якісного засвоєння теоретичних основ професійної діяльності та її практичної реалізації в конкретних навчально-професійних завданнях, що імітують ситуації майбутньої професійної діяльності; подолання протиріччя між технологією навчання, що склалася, у вузі, орієнтованої переважно на засвоєння студентом знань, а не на розвиток його самостійності, ініціативності, проблемного мислення, творчої активності і потребами сучасної освіти та розвитку його інтелекту та повного розкриття потенціалу особистості; використання психологічних засобів формування мотиваційної сфери особистості студента, спираючись на його домінуючі потреби; створення безперервного процесу моделювання педагогічного середовища при навчанні у вузі.

Принцип технологічності професійної підготовки спрямований на системне застосування науково-педагогічного знання до практичних завдань, формування професійної готовності.

Технологічний процес професійної підготовки це – послідовність дій (операцій), кожна з яких заснована на науково обґрунтованій педагогічній діяльності викладача та навчально-

професійній діяльності студента на основі комплексу навчально-професійних завдань [7].

Технологія професійної підготовки визначається змістом та методами її реалізації. Зміст професійної підготовки обумовлюється видами діяльності, якими вчитель займається в процесі трудової діяльності. Можна виділити декілька груп таких видів діяльності: навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу, управління класом або педагогічним колективом та самоосвіта тощо.

Підготовка студентів до виконання перерахованих видів діяльності визначається, по-перше, технологіями вузівської підготовки (форми та методи проведення занять, методи організації самостійної роботи, методика використання дидактичних, технічних і комп'ютерних засобів навчання та ін.), по-друге, специфічними прийомами інтеграції змісту та методів, засобів та форм навчання, що дозволяє здійснювати безперервний керований процес професійної підготовки майбутнього вчителя.

Принцип варіативності витікає з необхідності реалізації індивідуального (облік окремих, своєрідних якостей особистості студента) і диференційованого (облік схожих властивостей та характеристик особистості студентів) підходів до професійної підготовки студентів.

Варіативність змісту, форм та засобів професійної підготовки набуває особливої актуальності в системі багаторівневої освіти. Причому залежно від статусу вузу, його місця розташування можуть бути вибрані різні варіанти задоволення особистісних запитів майбутнього вчителя.

У системі вищої педагогічної освіти цей принцип реалізується у сфері вибору студентом різноманітних шляхів, засобів, технологій організації навчальної діяльності та діагностики її якості залежно від можливостей, наданих викладачем, а також особистих здібностей, життєвої позиції та професійних інтересів [9].

Зміст принципу варіативної підготовки відображає сучасні тенденції реформи освіти: спирається на психолого-педагогічні основи особистісно-орієнтованого підходу до студентів; передбачає наявність критеріїв оцінки результатів навчально-професійної діяльності студентів; виокремлення рівнів розвитку окремих компонентів професійної готовності; наявність діагностичних матеріалів для оцінки і самооцінки рівня професійної готовності; добровільність у виборі

рівня засвоєння і форм звітності (варіативна звітність); відповідність змісту контролю та оцінки рівневого підходу.

Принцип варіативної підготовки надає більше свободи викладачу у виборі змісту матеріалу, організаційних форм та технологій навчання майбутніх вчителів з врахуванням соціально-педагогічних умов, що складаються в даному регіоні, дозволяє йому швидко переорієнтуватись в разі зміни ситуації. Викладач, забезпечуючи встановлений стандарт освіти, має можливість реалізувати власні задуми, експериментувати та ширше використовувати творчу діяльність.

Процес професійної підготовки підпорядкований певним законам та закономірностям. Перш за все, в цьому процесі, виявляються найбільш спільні закони буття та свідомості, що вироблені діалектикою та сформульовані філософами. Потім, в досліджуваній нами досить вузької галузі соціального буття, діють певні закономірності – закономірності навчання, що виявлені педагогічною наукою. Вибираючи поняття "закономірність" і користуючись їм надалі, ми, як і багато інших авторів, сприймаємо закономірність як недостатньо точно пізнаний закон, впорядкованість явищ, відносна постійність, стійкість чинників, що впливають на систематичність зв'язків між об'єктами. Закономірності, які ми знаходимо, формулюємо і на яких спираємося є за своєю суттю закономірностями дидактичними: вони відображають залежності, що повторюються, стійкі між елементами навчання – діяльністю викладання, діяльністю учіння та змістом освіти [10].

Вищерозглянута група закономірностей, що обумовлює нормальний перебіг процесу професійної підготовки вчителя, має переважно суб'єктивний характер. Прояв цих закономірностей залежить від свідомої спільної діяльності викладача та студентів в належних умовах. Але в той же час їм властивий й елемент об'єктивності, бо ми маємо справу з реальним об'єктом та предметом діяльності, а сама діяльність здійснюється в об'єктивних умовах.

Зупинимось безпосередньо на закономірностях професійної підготовки вчителя. Розвиток професійної готовності вчителя відбувається інтенсивніше при реалізації контекстного навчання. Суть його виражається в тому, що основною одиницею роботи викладача і студента є не порція інформації, а спеціальна ситуація (навчально-професійне завдання). Викладач організовує і активізує в контексті

повчальної ситуації взаємодію між студентами та між студентом і об'єктом вивчення (професійною діяльністю вчителя). Навчальна діяльність студента набуває рис, в яких виявляються особливості його професійної діяльності. Розв'язання навчально-професійних завдань моделює фрагменти реальної професійної діяльності вчителя [2; 8].

Засвоєння досвіду здійснюється на основі функціонально-діяльнісного підходу, розвитку суб'єктних стосунків, активної позиції студента та його участі разом з викладачем в управлінні навчальною діяльністю. Активність студента зростає при відповідності його цілей цілям викладача, досягнення рівня професійних вимог.

У основі професійної підготовки вчителя повинна бути організована самостійна навчально-професійна діяльність студента. Зростаюча самостійність студента є стрижнем засвоєння теоретичної бази педагогічної діяльності; становлення та розвитку професійної компетентності, професійного мислення та професійної культури; формування професійних якостей особистості (організованості, ініціативності, високого рівня професійних домагань, оригінальності мислення та ін.); розвитку уміння керувати своєю пізнавальною та дослідницькою діяльністю; формування і розвитку потреби в самоосвіті та самовихованні.

Методика створення та реалізація комплексу навчально-професійних завдань як важливої форми організації навчально-професійної діяльності студентів забезпечує розвиток всіх складових професійної підготовки.

Основним засобом професійної підготовки є комплекс навчально-професійних завдань, що на завершальному етапі підготовки майбутнього вчителя найповніше реалізуються в процесі педагогічної практики. Логіка цілісності подібного комплексу передбачає підбір навчально-професійних завдань (підготовка та проведення уроків, виховних заходів, індивідуальна та групова робота з учнями та ін.), вирішення яких створює умови для розвитку основних узагальнених професійних умінь [5].

Кожне узагальнене професійне уміття структурно включає ряд окремих умінь, оволодіння якими забезпечується вирішенням блоку оперативних та елементарних завдань. Вирішення серії елементарних навчально-професійних завдань дає можливість студентові виконувати певні дії у складі окремого професійного уміття. Комплекс навчально-професійних завдань служить засобом

інтеграції та забезпечення безперервності професійної підготовки, оскільки їх розв'язання передбачається на різних етапах професійної підготовки. Розвиток професійної компетенції вчителя, професійного мислення, професійної культури відбувається у взаємозв'язку та взаємообумовленості.

Вищезазначені якості настільки тісно пов'язані між собою, що представити їх окремо можна лише умовно, тому їх розвиток у студентів відбувається практично одночасно. При цьому їх розвиток призводить до створення нової інтегративної якості особистості вчителя – професійної готовності до педагогічної діяльності.

Висновки. Рівень опанування узагальнених професійних умінь залежить від того, з якою повнотою в умовах безперервної навчально-професійної діяльності студенти опанували професійні знання, уміння та навички при вивченні усіх дисциплін навчального плану.

Узагальнені професійні уміння з успіхом формуються при вирішенні комплексу навчально-професійних завдань, що для майбутнього вчителя повною мірою реалізуються процесі різних видів практик і в першу чергу педагогічної практики. Закономірності професійної підготовки майбутніх вчителів виявлялися та формулювалися поступово в процесі дослідження проблеми, висунення припущень та їх практичної перевірки в процесі педагогічного експерименту. Реалізація вищезазначених закономірностей дозволяє підвищити рівень адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд. КГУ, 1988. – 238 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 224 с.
4. Бозаджиев В.А. Адаптация студентов младших курсов в вузе. // Вестник. – Челябинск: ЧГАКИ. – 2003. – №8. – С. 32-38.
5. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного подхода воспитания // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
6. Брудный В.И., Катаков А.Б. Адаптация студентов младших курсов вуза. – М.: НИИВШ, 1975. – 36 с.

7. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 228 с.
8. Козарь Н.И. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе // Психология. – 1979. – №16. – С. 151-156.
9. Петров А.Ю. Профессиональная адаптация студентов вуза: Монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. академии культуры и ис-ва, 2004. – 185 с.
10. Стригин В.В., Петров А.Ю. Здоровьесбережение в современном образовательном учреждении: Монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. академии культуры и ис-ва, 2004. – 171 с.

*О.М.Черненко,
О.О.Лисенко,
Академія пожежної безпеки
ім. Героїв Чорнобиля
МНС України*

РОЗВИТОК ЗАХВОРЮВАНОСТІ КУРСАНТІВ

Розглядається гігієнічна проблема щодо покращення стану здоров'я в підготовці майбутніх рятувальників до професійної діяльності, яка пов'язана з комплексом факторів щодо погіршення суспільного здоров'я молоді.

Ключові слова: популяція, захворюваність, хворобливість, акселерація, функціональний стан, варіабельність, індекс Кетле.

Рассматривается проблема гигиенической оптимизации состояния здоровья, которая связана с комплексом факторов ухудшения здоровья молодежи в обществе.

The problem of improvement of health in the training of future rescuers for professional activity is viewed, which is connected with the complex of factors of the worsening of young people's health.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства загострилася проблема здоров'я людини. Це виявляється у зниженні або призупиненні зростання середньої тривалості життя, збільшенні питомої ваги хронічних хворих, зростання смертності, інвалідності і психічної захворюваності населення, збільшенні частоти важких видів хвороб (онкологічних, системи кровообігу, нервової, травної, ендокринної і кістково-м'язової систем), більш ранньому розвитку процесів старіння організму. При цьому прогресивно знижується віковий поріг хвороб, що, зокрема, виражається в підвищеній захворюваності населення молодих вікових груп, до яких

7. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 228 с.
8. Козарь Н.И. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе // Психология. – 1979. – №16. – С. 151-156.
9. Петров А.Ю. Профессиональная адаптация студентов вуза: Монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. академии культуры и ис-ва, 2004. – 185 с.
10. Стригин В.В., Петров А.Ю. Здоровьесбережение в современном образовательном учреждении: Монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. академии культуры и ис-ва, 2004. – 171 с.

*О.М.Черненко,
О.О.Лисенко,
Академія пожежної безпеки
ім. Героїв Чорнобиля
МНС України*

РОЗВИТОК ЗАХВОРЮВАНОСТІ КУРСАНТІВ

Розглядається гігієнічна проблема щодо покращення стану здоров'я в підготовці майбутніх рятувальників до професійної діяльності, яка пов'язана з комплексом факторів щодо погіршення суспільного здоров'я молоді.

Ключові слова: популяція, захворюваність, хворобливість, акселерація, функціональний стан, варіабельність, індекс Кетле.

Рассматривается проблема гигиенической оптимизации состояния здоровья, которая связана с комплексом факторов ухудшения здоровья молодежи в обществе.

The problem of improvement of health in the training of future rescuers for professional activity is viewed, which is connected with the complex of factors of the worsening of young people's health.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства загострилася проблема здоров'я людини. Це виявляється у зниженні або призупиненні зростання середньої тривалості життя, збільшенні питомої ваги хронічних хворих, зростання смертності, інвалідності і психічної захворюваності населення, збільшенні частоти важких видів хвороб (онкологічних, системи кровообігу, нервової, травної, ендокринної і кістково-м'язової систем), більш ранньому розвитку процесів старіння організму. При цьому прогресивно знижується віковий поріг хвороб, що, зокрема, виражається в підвищеній захворюваності населення молодих вікових груп, до яких

відносяться і курсанти.

Причинами, які детермінують процес погіршення суспільного здоров'я, виступає комплекс факторів. Причому, одним із ключових для молодого покоління факторів є напружений процес тривалого навчання. Тому стаття даної роботи присвячена аналізу популяційного здоров'я курсантів. Джерелами здоров'я молоді є суспільне здоров'я всієї популяції населення як її генетико-етнічної бази. Тому для правильного розуміння процесів формування здоров'я молоді необхідний попередній аналіз здоров'я всієї регіональної популяції населення.

На сучасному етапі розвитку суспільства здоров'я людини розглядається як особиста цінність і суспільне надбання. Тому ВООЗ включає здоров'я населення в перелік провідних показників, які характеризують добробут населення країн і регіонів. У даний час проблема здоров'я людини різко загострилася в усій світі. Це виявляється у наступному вигляді: призупинилося зростання середньої тривалості життя людини, зменшується частка довгожителів серед різних популяцій населення, зросла питома вага деяких важких хвороб, особливо системи кровообігу, з'являються й активно поширюються нові хвороби, йде хронізація хвороб і відтворення неповноцінного покоління, не збільшується частка людей абсолютно здорових (залишається на рівні 10%), змінюється характер перебігу хвороб і збільшується кількість хвороб, що проходять в атиповій і схованій формах.

Постановка проблеми та її розв'язання. В Україні в останнє десятиліття відбулося істотне погіршення популяційного здоров'я, зросла смертність і став негативним природний приріст населення. У зв'язку з цим, йде постійне щорічне зменшення кількості населення. При цьому існують значні регіональні розбіжності популяційного здоров'я населення України, які визначаються неодинаковістю соціальних і екологічних умов життєдіяльності і демографічного складу населення.

Довжина тіла курсантів у віці 18-21 року знаходиться в межах $166,2 \pm 0,3$ см. Ці показники зросту досягаються до 18-ти років і надалі зріст не змінюється. Інакше кажучи, процеси зростання подовжніх параметрів тіла курсантів завершуються до 18-ти років. Причому за зростом сучасні юнаки і дівчата у віці 18-21 року стали трохи вищі, ніж їхні однолітки 70-х років ХХ сторіччя (на 2,0-2,5 см.). Про триваючу акселерацію фізичного розвитку сучасної людини, що активно охоплює курсантське середовище свідчать і інші автори [2; 4].

На фоні росту, який завершився, у курсантів 18-21 року

продовжують збільшуватися маса тіла й коло грудної клітки. Причому маса тіла дівчат-курсантів починає активно наростати після 19-ти років, підвищуючись у середньому на 1,5 кг на рік і досягаючи до 21-го року $59,4 \pm 0,5$ кг. Ця величина ваги менше в середньому на 2,0 кг, ніж у дівчат такого віку в 70-х – 80-х роках ХХ сторіччя.

Коло грудної клітки починає збільшуватися після 18-ти років, тобто трохи раніше, ніж маса тіла. Це вказує на те, що даний параметр наростає, насамперед, за рахунок збільшення об'єму грудної клітки, а не м'язової маси. У той же час після 19-ти років подовження кола грудної клітки, імовірно над усе, відбувається за рахунок збільшення об'єму грудей, м'язової маси тіла в ділянці грудної клітки і розвитку молочної залози у дівчат.

На це, зокрема, указують розбіжності темпів приросту кола грудної клітки дівчат у 18-19-літньому віці. Так, після 18-ти років середнє подовження кола грудної клітки складає 1,1 см., а після 19-ти років – 2,6 см.. При цьому, коло грудної клітки досягає в дівчат до 21 року $88,9 \pm 0,6$ см., що в середньому на 4,5 см більше, ніж у їхніх ровесниць у 70-80-х роках ХХ століття. Збільшення кола грудної клітки і маси тіла свідчить про триваючий фізичний розвиток як юнаків, так і дівчат, яке починає завершуватися до 20-21 року. Інакше кажучи, у сучасних юнаків і дівчат трохи пролонгується процес фізичного дозрівання організму, що приводить до більш виражених параметрів довжини тіла й кола грудної клітки, а також до поліпшення пропорційності форм тіла.

Експедиція грудної клітки у курсантів зменшується з віком з $7,1 \pm 0,2$ см. до $5,5 \pm 0,2$ см. Таке істотне зниження показників експедиції грудної клітки свідчить про значне погіршення функціонального стану дихальної системи. Індивідуальне формування антропометричних параметрів тіла курсантів йде у середині вікових груп не рівномірно.

Як свідчать показники середньоквадратичних відхилень (δ), висока варіабельність характерна для процесів росту, довжини тіла, розвитку грудей і збільшення маси тіла. Найвища нерівномірність індивідуальних процесів росту і формування маси тіла відзначається у 18-ти-літньому віці ($\delta_1=7,1$; $\delta_2=1,0$), а в розвитку грудної клітки у 21 рік ($\delta_3=8,0$). Індивідуальна варіабельність зросту і маси тіла істотно зменшується до 21 року, тобто індивідуальні антропометричні параметри тіла до цього вікового періоду значно вирівнюються. У той же час індивідуальна

варіабельність розвитку грудної клітки досягає максимального контрасту до 21 року ($\delta_4=8,0$).

Наскільки виражена індивідуальна варіабельність у формуванні антропометричних параметрів тіла організму підкреслює те, що цей популяційний процес проходить у курсантів, особливо дівчат, за вкрай несприятливим типом. Навпаки, більш пізні, щодо зросту, завершення формування маси тіла й кола грудної клітки приводить до пропорційнішого розвитку форм тіла, особливо дівчат. Так, індекс Кетле, який відбиває взаємозалежність маси і довжини тіла, а також індекс фізичного розвитку, що поєднує зріст, вагу й коло грудної клітки, помітно зростають до 20-21 року, що говорить про поліпшення фізичного розвитку курсантів.

Серед курсантів досить висока питома вага гармонійно розвинутих ($61,6\pm 1,8\%$) і мала кількість осіб з різко дисгармонійним фізичним розвитком ($5,8\pm 0,8\%$). Однак, з деякими показниками порушення фізичного розвитку (дисгармонійний розвиток) реєструється досить велика кількість курсантів ($32,6\pm 1,7\%$). З віком йде зменшення питомої ваги курсантів з гармонійним фізичним розвитком і збільшення кількості дисгармонійно розвинутих. При цьому найменша кількість гармонійних ($57,8\pm 2,1\%$) і найбільша кількість дисгармонійних осіб ($38,7\pm 2,1\%$) спостерігається у віковій групі 21-літніх курсантів.

Деяке погіршення фізичного розвитку курсантів, що настає до 21 року, формується переважно за рахунок недостатньої для їхнього зросту ваги. Інакше кажучи, збільшення кількості дисгармонійно розвинутих курсантів відбувається, насамперед, за рахунок зниження маси тіла. У той же час, найбільша питома вага курсантів з різко дисгармонійним фізичним розвитком спостерігається у віці 19-20 років ($7,1\pm 1,9\% - 7,5\pm 1,7\%$), а до 21 року їхня кількість зменшується більше ніж у 2 рази, складаючи $3,5\pm 1,5\%$. Причому зменшення кількості різко дисгармонійно розвинутих курсантів відбувається переважно через нормалізацію процесів формування грудної клітки і ваги.

Однією з провідних груп показників популяційного здоров'я людини є захворюваність. Захворюваність і поширеність (хворобливість) хвороб серед курсантів змінювалися в останні 10 років хвилеподібно. Захворюваність курсантів прогресивно підвищувалася в другій половині 90-х років, хвилеподібно знижувалася на початку 2000-х років і почала повторно підвищуватися з 2007-го року. У даний час рівень захворюваності курсантів знаходиться в межах 15-16 випадків на

100 осіб.

Поширеність хвороб серед курсантів також прогресивно підвищувалася у другій половині 90-х років, хвилеподібно змінювалася на початку 2000-х років і повторно стала зростати на початку 2007 року, досягнувши у 2008 році 68,8 випадків на 100 осіб.

Основний масив випадків захворюваності курсантів формують захворювання 8 класів: органів дихання, органів травлення, нервової системи, сечостатевої системи, травми й отруєння, кістково-м'язової системи і сполучної тканини, вуха і соскоподібного відростка, а також інфекційні.

При цьому прогресивно зростає серед курсантів починаючи з 2007 року кількість хвороб нервової системи, органів травлення, а також органів дихання. Разом з тим, кількість хвороб кістково-м'язової системи, травми й отруєння і, особливо, кількість хвороб сечостатевої системи істотно знизилася серед курсантів. Але стали активно зростати хронічні захворювання, які збільшилися до 2008 року у 2,2 рази відносно 1998 року. Цей рівень хронічної захворюваності курсантів має тенденцію до деякого зростання в майбутньому.

Висновки.

1. Населення сучасного великого регіону стало частіше страждати на різні хвороби, серед населення реєструється широкий спектр хвороб; найбільше поширені хвороби органів дихання і кровообігу, нервової системи й органів чуттів, органів травлення, кістково-м'язової системи і сполучної тканини, травми й отруєння, сечостатевої системи, зростає питома вага хронічних і важких видів хвороб.
2. Процеси росту довжини тіла курсантів завершуються до 18-ти років. Зріст сучасних юнаків і дівчат 18-ти років трохи (на 2,0-2,5 см) вище, ніж їхніх однолітків 70-х років ХХ сторіччя, що вказує на наявність акселерації фізичного розвитку. У курсантів відзначається дефіцит ваги і краща пропорційність параметрів тіла. Серед них велика питома вага ($61,6 \pm 1,8\%$) гармонійно фізично розвинутих та невелика кількість з різко дисгармонійним фізичним розвитком. У процесі навчання трохи зменшується кількість курсантів з гармонійним фізичним розвитком за рахунок, в основному,

дефіциту маси тіла.

3. Захворюваність і поширеність хвороб серед курсантів змінюється хвилеподібно: підвищувалася в другій половині 90-х років, хвилеподібно знижувалася на початку 2000-х років і почала повторно підвищуватися з 2007-го року. Рівень захворюваності коливається в межах 12-21 випадку, а поширеності – 40,2-93,5 випадків на 100 осіб. Основний масив захворюваності формується за рахунок хвороб 8 класів: інфекційні, нервової системи, вуха і соскоподібного відростка, органів дихання, органів травлення, кістково-м'язової системи, сполучної тканини, сечостатевої системи, травм і отруєнь.

Список використаних джерел

1. Голубев В.Н. Военно-профессиональная адаптация/ Голубев В.Н., Косенко Н.И. – Л., 1991. – С. 4-5.
2. Курило І. Проблема здоров'я нації в сучасній Україні // Журн. практ. лікаря. – 2002. – №5. – С. 2-10.
3. Наткин О.С., Шупляков Б.Я. Ткач А.Ф., Васильцев Е.С., Пеккер Е.С., Григорьев А.Д. Социально-психологическая характеристика слушателей Томского военно-медицинского института // Военная профилактическая медицина. Проблемы и перспективы. 1-й съезд военных врачей медико-профилактического профиля Вооруженных Сил Российской Федерации. Труды съезда. СПб., 2000. – С. 521-523.
4. Орлов Е.В. О влиянии образа жизни курсантов воинских частей на их самочувствие/ Е.В.Орлов // Военная профилактическая медицина. Проблемы и перспективы. 1-й съезд военных врачей медико-профилактического профиля Вооруженных Сил Российской Федерации. Труды съезда. СПб., 2000. – С. 338-339.
5. Алфімов В. М. Наукове обґрунтування особливостей гігієнічної діагностики військовослужбовців і створення системи медико-профілактичних заходів у регіоні Військово-морських сил Збройних Сил України/Алфімов В.М.: Дис. на здоб. вчен. ступ. канд. мед. наук. – 2005. – 17с. Таємно.

В.М. Міщанчук,
викладач,
Криворізький ДПУ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРОВАДЖЕННЯ СУГЕСТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядаються проблеми формування нових форм свідомості, багатовимірного мислення засобами сугестивно-педагогічних технологій; використання елементів музичної терапії у професійній підготовці майбутніх учителів музики для розкриття індивідуальних можливостей учнів, корегування емоційних станів; пропонується виконання завдань та використання методів монтажу, діалогу, аналізу, співставлення у навчально-виховному процесі для здійснення впливу на студентів з метою формування музичних уявлень, розвитку фантазії.

Ключові слова: сугестивно-педагогічні технології, сугестивний вплив, майбутній вчитель музики, музична терапія.

Теоретико-методические основы внедрения сугестивно-педагогических технологий в профессиональную подготовку будущих учителей музыки в высших учебных заведениях. В статье рассматриваются проблемы формирования новых форм сознания, многомерного мышления средствами сугестивно-педагогических технологий; использования элементов музыкальной терапии в профессиональной подготовке будущих учителей музыки для раскрытия индивидуальных возможностей учеников, корректировки эмоциональных состояний; предлагается выполнение заданий и использование методов монтажа, диалога, анализа, сопоставления в учебно-воспитательном процессе для совершения влияния на студентов с целью формирования музыкальных представлений, развития фантазии.

Ключевые слова: сугестивно-педагогические технологии, сугестивное влияние, будущий учитель музыки, музыкальная терапия.

Theoretic-methodic principles of introduction of suggestive-pedagogical technologies in professional preparation of future music masters in higher educational establishments. The problems of forming of new forms of consciousness are examined in the article, multidimensional thought of suggestive-pedagogical technologies facilities; uses of elements of musical therapy in professional preparation of future music masters for opening of individual possibilities of students, adjustment of the emotional states; implementation of tasks and use of methods of editing is offered, dialog, analysis, comparisons in an teaching-educational process for the feasantce of influence on students with the purpose of forming of musical presentations, development of fantasy.

Key words: suggestive-pedagogical technologies, suggestive influence, future music master, musical therapy.

Постановка проблеми. Перетворення в сучасній освіті України, пов'язані з інноваційними процесами, процесами глобалізації, модернізації, технологізації, потребують підготовки фахівця високого рівня освіченості, культури, професіоналізму, оволодіння під час навчання педагогічним інструментарієм діагностування особистості на основі єдності структур вербального й невербального інтелекту, інтуїції, просторових уявлень, сенсорних проб [2]. Це вимагає науково-педагогічного переосмислення ціннісних орієнтирів. У Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», у Державній національній програмі «Освіта», Національній доктрині розвитку освіти наголошується на гуманізації освіти в умовах заміни декларативності професійної підготовки її процесуальністю, забезпеченні особистісно-орієнтованого підходу в контексті потреби формування нових форм свідомості, асоціативного мислення, формування особистості нового типу, здатної до концептуалізації ідей, багатовимірною мислення, прояву духовності, синтетичних здібностей на основі інтеграції наукових і художніх методів пізнання [6]. Останнє сприятиме більш глибокому усвідомленню сутності формування національної свідомості та самосвідомості майбутніх фахівців, формуванню вмінь самореалізації в професійній діяльності.

У реалізації завдань гуманістично спрямованої освітньої парадигми важлива роль належить учителю музики, який передусім поєднує в собі риси педагога й музиканта, філософа й психолога, культуролога й митця. Учитель музики покликаний наповнити сенсом внутрішній образний світ школярів з урахуванням закономірностей музики як виду мистецтва та можливостей сучасних форм художнього мислення, а саме: концентрації уваги на факторах, які неможливо з'ясувати за допомогою понятійного мислення, осмислення принципу варіативності, закономірностей сутності вселенських біоритмів та їх відображення у музично-пластичних ритмах, осмислення закономірностей сучасного мистецтва в контексті музичної образності й законів сучасної партитури. Це ґрунтується на механізмах тези й антитези, на включенні механізмів інтуїції. Тому особливого значення в сучасному суспільстві набуває підготовка вчителя нової формації, який прагне до оволодіння інноваційними технологіями, які впливають на сферу свідомого, безсвідомого та підсвідомого й не тільки відтворюють накопичені досвідом і наукою знання, а й передбачають

утворення нових смислів, забезпечують цілісне сприйняття картин світу на основі поєднання механізмів логічного та образного мислення. До таких технологій доцільно віднести сугестивно-педагогічні технології

Нині педагогічні університети орієнтовані на впровадження інноваційних технологій. Водночас у процесі підготовки майбутнього вчителя музики існує низка невідповідностей, які потребують вивчення з точки зору теорії й практики. Зокрема є необхідність розв'язання суперечностей між потребами:

- модернізації підготовки майбутнього вчителя музики засобами сугестивно-педагогічних технологій і домінуванням традиційних методик;
- упровадження креативного навчання з використанням методів та принципів сугестивно-педагогічних технологій та недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням цього складного динамічного процесу;
- визначення особливостей моделювання програм до застосування сугестивно-педагогічних технологій, якого потребує навчально-педагогічний процес вищого навчального закладу, і недостатньою розробкою його використання в практичній діяльності майбутнього вчителя музики.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено деякий досвід, який може стати основою до використання сугестивно-педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів музики:

1) визначена сфера психологічних впливів. У працях вчених Т. Ахмедова, О. Гончарова, У. Джеймса, Л. Добровича, М. Еріксона, А. Свядоца, І. Шульца та інших надаються визначення сугестії, витоки та її розвиток, виокремлюється область застосування та дії, класифікація, методи, ланки. Т. Ахмедов під сугестією розуміє елемент комунікації між психотерапевтом та суб'єктом, який дозволяє отримати мимовільну відповідь на стимул, адресований безсвідомій частині суб'єкта [1, с. 122]. На думку В. Бехтерева, «навіювання й прищеплення психічних станів відіграє особливу роль у нашому вихованні» [1, с. 182];

2) виявлено лінгвістичні аспекти сугестивних впливів в роботах Б. Велічковського, О. Журавльова, І. Черепанової,

Л. Якубинського. І. Черепанова вважає, що сугестія є звичайним компонентом людського спілкування (можливо, не завжди усвідомленим), але може виступати як спеціально організований маніпулятивний вид комунікації, який формується вербальними та невербальними засобами. На думку дослідниці, вербальні структури, виділені за функціональною ознакою, які відповідають вимогам зв'язності й цілісності, називаються текстами. Сугестивні тексти – це спеціально створені тексти, використані для впливу на установку особистості й суспільства [8, с. 115];

3) проаналізовані розробки сугестопедичної навчальної системи Г. Китайгородської, Г. Лозанова, С. Палчевського, О. Пехоти. Г. Лозанов першим розглянув проблему використання сугестивних методів у педагогіці, де процес навчання поєднується з особистими інтересами та мотивами учнів. Він запропонував прискорений метод вивчення іноземних мов з активним використанням резервів мозку та скритих резервів розумової діяльності [5];

4) досліджено сутність впливу сугестивними технологіями на емоційну сферу особистості (І. Зязюн, Т. Рейзенкінд). Т. Рейзенкінд вважає, що сугестивні технології в ході інтеграції, яка виступає засобом тлумачення змісту складних творів мистецтва, можуть впливати на регулювання емоційної рівноваги особистості засобом зменшення негативних стимулів, сприяють створенню та удосконаленню нових механізмів творчої діяльності [6, с. 62].

Метою дослідження є систематизація знань про сугестивно-педагогічні технології та моделювання програм впливу на майбутніх вчителів музики під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Отримані результати. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати наявність досвіду використання сугестивних технологій у царині музичної терапії, лінгвістичної підготовки учнівської молоді та студентів, на окремих дисциплінах навчального циклу. На нашу думку, сугестивно-педагогічні технології – це психічний, динамічний, комплексний процес, який ґрунтується на впливах партнерів на підсвідомому рівні, у ході якого розвиваються та формуються певні музично-художні уявлення особистості, що не були притаманні їй раніше. Музична терапія – це використання музики з метою психокорекції негативних станів особистості [7, с. 185]. Її застосування в процесі підготовки майбутніх вчителів сприятиме

розкриттю індивідуальних можливостей людини, підвищенню естетичних потреб, налагодженню міжособистісних стосунків. Відбувається не лише застосування музичної терапії як психотерапевтичного методу, який використовує музику в якості лікувального засобу, для подолання різного роду конфліктів, а й упровадження в музичній педагогіці її елементів, які дозволяють людині заявити про себе світові, виразити свої почуття, стан у різноманітних мелодіях, звуках. Для налагодження комунікативних зв'язків, зниження нервово-психічного напруження та досягнення катарсису використовується рецептивна музична терапія. Активна музична терапія являє собою активну музичну діяльність (відтворення, фантазування, імпровізація на музичних інструментах або завдяки людському голосу) [9, с. 2]. Г. Семенова вважає, що вокалотерапія та імпровізація дозволяють розкрити заблоковані канали самовираження для повної адаптації в мистецтві. Г. Деккер-Фойгт під час своїх спостережень зробив висновок, що кожна людина вибирає той чи інший інструмент залежно від свого душевного стану та потреби в самовираженні. Застосування методу імпровізації, за визначенням Г. Деккер-Фойгта, на основі комунікативного спілкування між викладачем і студентом, учителем і учнем, режисером-вчителем, студентами, учнями в процесі музично-пластичної діяльності підвищує якість виконавської діяльності, впливає на розвиток синтетичних знань і вмінь, на формування асоціативного та образного мислення, сприяє формуванню вмінь самореалізації.

Саме музика як вид мистецтва впливає на людину завдяки засобам музичної виразності: висоті, гучності, тембру, довжині темпу, способу звуковидобування, артикуляції. Відомо, що кожний звук має свою вібрацію, як і кожна клітина організму людини, що має свій гармонійний і мелодійний ряд. Якщо здійснюється резонанс між вібраціями мелодій та вібраціями людини, то відбувається гармонізація її свідомості та деяких фізіологічних процесів [9, с. 1]. Застосування викладачем у професійній діяльності мелодій, які несуть гармонізуючі вібрації високих гармонійних рівнів допоможе підвищити творчу активність студентів, сформувати в слухачів певні емоційні стани, відчуття, образи та створювати нові. Г. Побережная теж дотримується думки, що кожна людина має власну частоту вібрацій, і якщо вона резонує зі Всесвітом, то отримує життєву енергію для виконання своєї місії. Саме музика може допомогти

людині налаштуватися на необхідну частоту, гармонізувати її та усвідомити свою унікальну роль у течії Космосу. Головною ціллю музичної терапії, на думку Г. Деккер-Фойгта, є об'єднання світу внутрішнього (бажання мати свій особистий простір) зі світом зовнішнім (пошук свого місця в житті). О. Фурса, О. Отич, В. Орлов наголошують на можливості опанування власних емоцій і вирішення конфлікту завдяки їх вираженню в пісні або музикуванні [7, с. 188].

Музика дозволяє змалювати всі події, які відбуваються з людиною під час спілкування її із собою та оточуючим світом. Кожна епоха має своє відображення в музиці. Знаходячись у пошуках системи впливів, ми дійшли висновку, що необхідне вивчення музики різних епох, яка має свої особливості щодо суттєвого впливу на слухачів. Наприклад, епоха бароко вважається багатьма мистецтвознавцями, поетами, педагогами-музикантами, психологами «культурною константою», яка простежується протягом всієї історії мистецтва [3, с. 194]. Вплив відбувається завдяки таким формам, як соната, концерт, *concerto grosso*, де відбувається бурхлива зміна динаміки, переключення звукових мас, співставлення частин, чергування Хаосу та Гармонії. У творах бароко відображається глибокий світ людини та її пристрастей, відбувається протистояння двох сил: небесного і земного, особистості і натовпу. Тому сучасні митці Латинської Америки А. Карпент'єр, Х. Кортасар звертаються до цього стилю для відображення бурхливої динаміки контрастних сил і поєднання в єдине ціле протилежностей. У романі Х. Кортасара «Іспит» відбувається протистояння особистості (виражена триєдністю композитор-виконавець-інструмент) і натовпу. Автор для змалювання двох протилежностей використовує Партиту d-moll для скрипки соло Й. С. Баха [3, с. 196–197]. В епоху бароко для передачі глибокого світу почуттів людини велике значення мав вибір музичного інструменту й тональності. Тому автор віддає перевагу скрипці, яка подібна до людського голосу й може передати світ людських переживань, торкнутися найтонші струни людської душі. За допомогою музичного твору, який складається з контрастних частин, письменник змальовує протистояння між двома героями. Також велику роль відіграло варіювання і постійний повтор окремих мотивів, запозичених з бароко для змалювання постійного руху, перетворень. На цьому прикладі ми змогли побачити, що застосування засобів суттєво-педагогічних

технологій базувалось на взаємодії вербальних і невербальних методів спілкування між автором і слухачем.

Методом інтроспекції вчитель може змоделювати сугестивну програму впливу на студента шляхом переведення внутрішніх почуттів, образів, за К. Станіславським, у зовнішню сферу. Звідки витікає рішення запропонувати студентам виконати, наприклад, таке завдання: вивчення авангарду на Сході та Заході, де визначаються показники схожості та відмінності.

У творах композиторів російського авангарду наголошується на дисгармонії людини з оточуючим світом, її незахищеності та крижкості буття [4, с.7]. Навіювання здійснюється завдяки застосуванню дисонансів;

- використання прийому монтажу для поєднання старих та нових традицій під час навіювання розвиває здатність формувати нові образи;
- застосування герменевтичного методу, сутність якого полягає у такому способі діяльності, метою якого є розуміння текстів на основі їх взаємодії;
- велике значення надається діалогу культур «Старого та Нового світу», який дозволить глибоше проникнути у суть явищ та краще зрозуміти твори мистецтва;
- для здійснення сугестивного впливу необхідне застосування методу редукції, який сприяє формуванню багатовимірного мислення;
- сугестивний вплив може здійснювати фольклор, який у творчості різних композиторів має свої особливості. У творах композиторів фольклорного напрямку другої половини ХХ століття відбувається не цитування фольклору, а лише його інтонаційні обороти, послівки, прийоми розвитку перетрансформовуються в авторській музиці та стають одним з елементів [4, с. 9];
- одним із засобів сугестивного впливу є вивчення символіки. Символ виступає інтегруючим компонентом, який поєднує в собі раціональне та ірраціональне, спонукає студентів до пошуку нових смислів.

Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки:

- застосування елементів музичної терапії в якості сугестивного впливу дозволить подолати міжособистісні конфлікти, налагодити

комунікативні зв'язки та сприятиме об'єднанню зовнішнього та внутрішнього світів людини;

- заняття з вокалотерапії, імпровізації сприятимуть підвищенню рівня виконавства, формуванню вмінь самореалізації;
- знання щодо акустичних можливостей звуку й застосування в професійній діяльності спеціальних мелодій допоможе підвищити творчу активність студентів, гармонізувати духовні та фізичні процеси;
- використання музики епохи бароко створює умови для сугестії та впливає на формування художнього образу;
- застосування різних методів у професійній підготовці майбутніх фахівців дозволяє впливати на студентів і сприяє збагаченню емоційно-образного досвіду, формуванню якісних новоутворень.

Подальша перспектива дослідження полягає в перевірці програми сугестивного впливу на практиці.

Список використаних джерел

1. Ахмедов Т. И. Практическая психотерапия: внушение, гипноз, медитация / Таризл Ахмедов. – М.: АСТ; Харьков: Форсинг, 2005. – 447 с.
2. Васянович Г. П. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2008. – С. 10–32.
3. Жабинский К. А. Музыка барокко в современной латиноамериканской прозе (А. Карпентьер, Х. Кортасар): опыты «художественной культурологии»? // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы Международной научно-практической конференции, 25–29 августа 1997 г. / ред. Л. П. Казанцева; сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997. – С. 193–199.
4. Музыка российских композиторов XX века в контексте культуры: тезисы Всероссийской научной конференции. – Астрахань: Изд-во Астраханской консерватории. 1999. – 96 с.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А. С. К., 2001. – 256 с.
6. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія / Т.Й.Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.

7. Фурса О. О. Психологія конфлікту: навчально-методичний посібник / О.О.Фурса, О.М.Отіч, В.Ф.Орлов. – К.: МІХМД, 2008. – 284 с.
8. Черепанова І. Ю. Человек манипулирующий (суггестия в коммуникации) / И. Ю. Черепанова // Человек говорящий: язык, культура, познание: Межвузовский сборник научных трудов / ред. А. А. Романов, А. М. Шахнарович. – Москва-Тверь: Институт языкознания РАН, Тверской Институт экономики и менеджмента, 1995. – С. 115–123.
9. Яцкевич К. В. Музыкальная терапия в онкологии // <http://www.rak.by>.

Л.В.Саприкіна,
Криворізький ДПУ

ЗНАЧЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ

У статті розглянуто та обґрунтовано значення розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вузів. Автор відводить особливе місце творчим здібностям студентів як рушійній силі підвищення творчого потенціалу особистості, розвитку у студентів здібностей до творчого трактування оточуючої дійсності, самостійного вирішення практичних задач, готовності до самовдосконалення та самоосвіти.

Ключові слова: творча особистість, творчі здібності, майбутні педагоги.

В статье рассмотрено и обосновано значение развития творческих способностей студентов педагогических вузов. Автор отводит особое место творческим способностям студентов как движущей силе повышения творческого потенциала личности, развития у студентов способностей к творческой трактовке окружающей действительности, самостоятельному решению практических задач, готовности к самосовершенствованию и самообразованию.

Ключевые слова: творческая личность, творческие способности, будущие педагоги.

The article is dedicated to review and substantiation of the importance of creativity development for the students of pedagogical universities. The author pays special attention to students' creative abilities considering them as a driving force for the personal creative potential enhancement, development of students' ability to treat reality creatively, to solve practical tasks independently, to be ready for self-improvement and self-education.

Key words: creative personality, creativity, future teachers.

7. Фурса О. О. Психологія конфлікту: навчально-методичний посібник / О.О.Фурса, О.М.Отіч, В.Ф.Орлов. – К.: МІХМД, 2008. – 284 с.
8. Черепанова І. Ю. Человек манипулирующий (суггестия в коммуникации) / И. Ю. Черепанова // Человек говорящий: язык, культура, познание: Межвузовский сборник научных трудов / ред. А. А. Романов, А. М. Шахнарович. – Москва-Тверь: Институт языкознания РАН, Тверской Институт экономики и менеджмента, 1995. – С. 115–123.
9. Яцкевич К. В. Музыкальная терапия в онкологии // <http://www.rak.by>.

Л.В.Саприкіна,
Криворізький ДПУ

ЗНАЧЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ

У статті розглянуто та обґрунтовано значення розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вузів. Автор відводить особливе місце творчим здібностям студентів як рушійній силі підвищення творчого потенціалу особистості, розвитку у студентів здібностей до творчого трактування оточуючої дійсності, самостійного вирішення практичних задач, готовності до самовдосконалення та самоосвіти.

Ключові слова: творча особистість, творчі здібності, майбутні педагоги.

В статье рассмотрено и обосновано значение развития творческих способностей студентов педагогических вузов. Автор отводит особое место творческим способностям студентов как движущей силе повышения творческого потенциала личности, развития у студентов способностей к творческой трактовке окружающей действительности, самостоятельному решению практических задач, готовности к самосовершенствованию и самообразованию.

Ключевые слова: творческая личность, творческие способности, будущие педагоги.

The article is dedicated to review and substantiation of the importance of creativity development for the students of pedagogical universities. The author pays special attention to students' creative abilities considering them as a driving force for the personal creative potential enhancement, development of students' ability to treat reality creatively, to solve practical tasks independently, to be ready for self-improvement and self-education.

Key words: creative personality, creativity, future teachers.

Постановка проблеми. Розвитку творчих здібностей студентів педвузів в процесі навчання приділяється недостатньо уваги. Таким чином, наявне суттєве протиріччя між педагогічною необхідністю розвитку творчих здібностей студентів в процесі навчання, з одного боку, та недостатня вивченість творчих здібностей в педагогічній теорії та практиці для здійснення викладачем вузу розвитку творчих здібностей студентів, з іншого.

Аналіз досліджень та публікацій. Творча активність педагога вивчалась Ю.К.Бабанським, А.В.Брушлінським, В.І.Загвязінським, проблемою творчої особистості займались Л.С.Виготський, А.Я.Пономарьов, творчу індивідуальність педагога розглядали А.І.Гільманов, В.А.Сластьонін. В тому числі досліджувались: творчий потенціал педагога (А.І.Щетинська); творча діяльність педагога (В.І.Андреев, В.І.Загвязінський, Н.Д.Нікандров); творчий стиль діяльності майбутнього вчителя (Л.В.Кондрашова); творчі педагогічні здібності (Д.Б.Богоявленська, В.С.Юркевич, В.Г.Розумовський).

Мета роботи полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вузів, оскільки від рівня розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів залежить формування творчого потенціалу особистості школяра, його світогляду.

Отримані результати. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, держави. Вона є визначальним чинником політики, економіки, культури і науки, адже рівень освіти і науки визначає місце і роль держави у світовій спільноті.

На сучасному етапі становлення незалежної Української держави «освіті надається нова функція – бути суб'єктом перебудови соціуму, сприяти розвитку самостійності і відповідальності особистості, становленню її творчої індивідуальності» [2, с.11], підвищуються вимоги до теоретичної і практичної підготовки студентів, розвитку їх творчих здібностей. Оскільки від рівня сформованості знань, умінь і навичок майбутнього педагога, рівня розвитку його творчих здібностей залежать знання, уміння і навички учнів, результативність дитячої діяльності та розвиток дитячої особистості, а «при недостатньо кваліфікованому керівництві в учнів гальмується розвиток їхніх творчих здібностей» [5, с.124].

У науковій літературі творчість визначається як діяльність зі створення якісно нового, що вирізняється неповторністю,

оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. «Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчості» [3; 14]. Основним продуктом творчої роботи особистості є створення нового, що існує не за межами особистості, а в ній самій, нових ціннісних мотивів діяльності, нових здібностей і умінь, вольових та моральних якостей. Головними ознаками творчої особистості є: інтелект, знання та досвід, широта кругозору, самостійність і сміливість мислення, здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду і навколишньої дійсності, діалектичний світогляд, індивідуальність і незалежність у прийнятті рішень, альтернативність, здатність фантазувати, широке використання наукового підходу в практичній діяльності.

Творчі здібності розуміють як такі, що визначають процес створення предметів духовної й матеріальної культури, виробництво нових ідей, відкриттів і винаходів. Іншими словами, творчі здібності визначають процес індивідуальної творчості в різних галузях творчої діяльності.

У педагогічній енциклопедії творчі здібності характеризуються як здібності до створення оригінального продукту, виробу, в процесі роботи над яким самостійно застосовані засвоєні знання, вміння, навички, проявляються хоча б в мінімальному відхиленні від зразка індивідуальність, художність. З філософської точки зору творчі здібності включають в себе здатність творчо мислити, уявляти, спостерігати, неординарно міркувати.

Важливими передумовами формування і розвитку творчих здібностей студентів є високий рівень педагогічної творчості як системи особливих відносин між педагогом і студентом. Від творчих здібностей, умінь і активності викладача залежить мотив до серйозної навчальної діяльності студентів. Нажаль, маємо ситуації, коли навчальна діяльність здійснюється в репродуктивних, нетворчих формах. Як наслідок спостерігаємо лише імітацію навчання, байдужість до розумової праці, небажання працювати з піднесенням. Тому головне в професії педагога – своє творче обличчя, індивідуальний творчий стиль діяльності. Н. Смагло акцентує увагу на

формуванні особливого «внутрішнього творчого середовища», до якого входить багато особистісних компонентів [6, с. 33].

Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу особистості є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх шаблях школи, в тому числі вищої, слід звертати особливу увагу на формування у студентів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань.

Розробка теоретичних та практичних аспектів творчого розвитку та саморозвитку особистості має багатовікову історію. Ідеї розвитку творчих здібностей людини висувались в античну епоху в працях давньогрецьких, римських, візантійських, східних мудреців та філософів (Сократ, Платон, Аристотель, Геракліт, Квінтіліан, Конфуцій), в епоху Відродження особливо виокремлювався розвиток людини, різнобічний прояв її здібностей («Про початкове виховання дітей» Е. Роттердамського, «Утопія» Т. Мора, «Еміль» Ж.-Ж. Руссо).

Цікавий досвід в педагогіці стосовно розвитку здібностей простежується в XVII ст. Так, німецький педагог Вольфганг Ратке розробив змістовне поняття навчання та відповідну методологію, встановивши критерії педагогічних досліджень здібностей. А видатний педагог-демократ, Я.А. Коменський намагався привести в систему та обґрунтувати об'єктивні закономірності виховання та навчання. Я.А. Коменський висуває три завдання виховання: пізнання себе та оточуючого середовища, керування собою, прагнення до Бога. Таким чином, перше завдання націлює на розумовий розвиток, пізнання своїх здібностей.

В XVII – XVIII ст. намітився етап генерування нових педагогічних ідей, особлива увага приділялась розвитку творчих здібностей. Так, І.Г. Песталоцці – педагог-гуманіст, ціллю виховання бачив саморозвиток природних сил і здібностей людини та розробив метод елементарного навчання через систему вправ. Ф.Фребель у своєму педагогічному творі «Виховання людини» сформулював закони виховання, яке він бачив у виявленні та розвитку творчого початку людини. І. Герbart вперше висунув ідею виховного навчання, ввів розмежування на навчання та викладання, розкрив логіку

навчального процесу, ввів нове визначення методів навчання. Він запропонував способи морального виховання. В своїх рекомендаціях вказав на врахування індивідуальності людини. А. Дістервег – німецький педагог, виходячи зі свого розуміння виховання як «збудження» задатків дитини, створює дидактику «розвиваючого навчання», згідно з якою наголошує навчати природодоцільно, згідно зі здібностями та особливостями дитячого сприйняття.

В ХХ ст. проблема розвитку творчих здібностей актуалізувалась у роботах Г.С.Альтшуллера, П.Р.Атутова, Ю.К.Бабанського, А.Г. Ковальова, О.М. Матюшкіна, В.О.Сластьоніна, В.О.Сухомлинського та ін. У 50 – 60-х рр. ХХ ст. стверджується теорія розвиваючого навчання (В.В.Давидов, Л.В.Занков, Д.Б.Ельконін). У рамках концепції розвитку творчих здібностей розробляється ряд технологій, які відрізняються цільовими орієнтаціями, особливостями змісту та методики. Система розвиваючого навчання Л.В.Занкова націлена на загальний цілісний розвиток особистості, технологія Д.Б.Ельконіна – В.В.Давидова акцентує розвиток способів розумових дій, технологія Г.К. Селевко орієнтує на розвиток самокеруючих механізмів особистості. Досягнення творчого рівня розвитку особистості вважається найвищим результатом у будь-якій педагогічній технології, саме тому з'являються технології, в яких розвиток творчих здібностей є пріоритетною ціллю: технологія технічної творчості (теорія вирішення винахідницьких завдань) Г.С.Альтшуллера, технологія виховання суспільної творчості І.П.Іванова, автора методики комунарського виховання, методики колективних творчих справ. І.П. Волков розробив та здійснив технологію творчого розвиваючого навчання, згідно з якою послідовно формуються творчі здібності на основі вільного вибору дитиною позашкільної діяльності.

Проблема розвитку творчих здібностей, формування творчої діяльності студентів педагогічних вузів за допомогою пошуку шляхів підвищення творчого потенціалу особистості стає особливо актуальною:

по-перше, в умовах кардинальних перетворень в соціально-економічних та морально-духовних сферах життєдіяльності активізувати свій творчий потенціал та використати його на добробут суспільства та самого себе – одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти на Україні;

по-друге, філософсько-соціологічна та педагогічна концепції розвитку творчості особистості слугують своєрідним ключем до розробки нових підходів до педагогічного забезпечення інноваційного процесу навчання з різних дисциплін;

по-третє, нові засоби навчання вимагають від підопічних знання умінь та навичок роботи у процесі навчально-освітньої та виховної діяльності.

Оскільки однією з основних проблем в системі сучасної освіти є розв'язання протиріч між зростаючою активністю людей, розширенням області самореалізації та творчих можливостей, виникнення нових форм життєдіяльності та реальним станом справ, що свідчить про зменшення можливостей творчої діяльності особистості, то необхідно вести дослідження по вивченню проблеми розвитку творчих здібностей студентів.

Навчально-виховне середовище вищої школи сприяє розвитку творчих здібностей студентів, а цілеспрямована робота в цьому напрямку збільшує його ефективність. В тому числі ефективність підготовки майбутніх спеціалістів в повній мірі залежить від розвитку у студентів здібностей до творчого трактування оточуючої дійсності, самостійного вирішення практичних завдань, готовність до самовдосконалення та самоосвіти відповідно до об'єктивних умов та суб'єктивних можливостей.

Оскільки специфіка підготовки «складається з того, що студент після закінчення педагогічного вузу зразу стає самостійним організатором навчально-виховного процесу, повинен виконувати всі функції вчителя» [1, с.71-72], а «сформована система підготовки майбутніх педагогів у вищій школі не завжди забезпечує умови для становлення творчої особистості її випускників, їхньої готовності до нестандартної професійно-педагогічної діяльності» [4, с.8], то особистість вчителя як унікального та неповторного феномену, який поєднує в собі загальну та професійну культуру, духовність, педагогічну майстерність, повинна бути такою, яка передає свій соціокультурний досвід підростаючому поколінню, яка здійснює педагогічну та соціально-психологічну підтримку учнів, включаючи їх в активне життя, адаптуючи до соціуму та формуючи соціальну відповідальність.

Розглядаючи проблему розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів як найважливішу умову професійної підготовки

студентів педагогічних вузів, ми вважаємо, що підсилення особистісної орієнтації, індивідуалізації та самостійності їх навчальної діяльності зробить її більш творчою. В зв'язку з цим актуальною стає проблема розвитку творчих здібностей студентів, яка потребує особливої уваги та глибокого вивчення, виявлення та наукового обґрунтування педагогічних умов підвищення творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Сучасний рівень розвитку освіти, соціальний стан та практичні потреби роблять проблему розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вузів все більш актуальною. Вирішення цього питання потребує системного багаторівневого вивчення проблеми розвитку творчих здібностей, в тому числі шляхів, умов та способів їх формування та розвитку.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Подальшого дослідження потребують теоретико-методичні основи ефективності розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вузів, зміст, форми та методи, які підвищують ефективність процесу розвитку творчих здібностей студентів педагогічних вузів.

Список використаних джерел

1. Абдулина О.А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования*/ О.А.Абдулина – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Превентивна педагогіка: навч. посіб.*/ Л.В.Кондрашова – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – 304 с.
3. Сисоєва С.О. *Основи педагогічної творчості вчителя: навч.посіб*/ С.О.Сисоєва – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
4. Кондрашова Л.В. *Формирование творческого стиля деятельности будущего учителя*. Зб. наук. праць. Пед. науки. Випуск 8. – Херсон: Айлант, 1999. – С. 8 – 14.
5. *Реклама і дизайн ХХІ сторіччя: освіта, культура, економіка: Зб. наук. праць / Ред. кол.: М.П. Ліфінцев (голов. ред.), Є.А.Антонович (упоряд. і відп. ред.), А.В. Чебикін та ін.* – К.: ШПР, 2001. – Вип. 2. – 270 с.
6. Смагло Н.С. *Сучасні аспекти розвитку творчої особистості/ Н.С.Смагло // Дайджест педагогічних ідей та технологій.* – 2002. – №3. – С. 32 – 35.

Т.Є.Столяренко,
пошукувач
Південноукраїнського
ДПУ ім. К.Д.Ушинського

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ «МЕТОДУ ПРОЕКТІВ»

Статтю присвячено питанням підготовки майбутніх вчителів історії до кваліфікованої діяльності в умовах сучасного інформаційного середовища. Мова йде про формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії, зокрема її інформаційно-технологічна складова.

Стаття посвячена вопросам подготовки будущих учителей истории к квалифицированной деятельности в условиях современного информационного пространства. Речь пойдет о формировании информационной компетентности будущего учителя истории, в частности ее информационно-техническая составляющая.

Article is devoted questions of preparation of the future teachers of history to the qualified activity in the conditions of a modern information field. Its information-technical component will be a question of formation of information competence of the future teacher of history, in particular.

Сьогодні не викликає сумніву той факт, що в умовах інформатизації освіти змінюється парадигма педагогічної науки, коригується структура і зміст освіти. Можна сказати, що освіта в багатьох країнах переживає глибоку внутрішню трансформацію; змінюється не лише усталена роками її методична база, а й сама роль освіти в сучасному світі, ставлення до неї людей, зміщуються ціннісні аспекти в самій освіті.

Незаперечним являється той факт, що комп'ютери застосовуються практично у всіх сферах життєдіяльності, й освітня галузь не є винятком. Інформатизація стосується сфери освіти не лише в якості інформаційного забезпечення навчання, але і як невід'ємна частина самого процесу підготовки школярів і студентів-істориків, що не мають безпосереднього відношення до інформатики. Тому, підготовка в галузі інформаційних технологій (ІТ) для майбутнього педагога стає не менш важливою, ніж для працівника будь-якої іншої сфери, а процес інформатизації виходить за межі виключно інженерно-технічного і набуває соціального та гуманістичного значення [3, с.8-9].

Інформатизація професійно-педагогічної підготовки має забезпечити достатній рівень інформаційної культури майбутнього

вчителя; підвищити ефективність навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання; удосконалити управління підготовкою майбутніх фахівців; інтенсифікувати наукові дослідження та методичну роботу.

Інноватизація підготовки передбачає: впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви тощо [4, с. 216- 217].

Згідно стратегічного плану розвитку Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського щодо впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес на історико-філологічному факультеті студентам спеціальності «Історія» почали читати курс «Intel@Навчання для майбутнього», який власне і був створений з метою забезпечення методичною базою впровадження новітніх технологій у навчальний процес. Змістом цього курсу являється опанування «Методом проєктів» та підготовка майбутніми вчителями учбово-методичних матеріалів для проєктної роботи з учнями із використанням сучасних комп'ютерних технологій (програмних засобів Microsoft Word, Excel, PowerPoint, Publisher), у тому числі і Інтернет.

«Метод проєктів» має за мету отримання знань, умінь та формування навичок, які дозволять використовувати ПК для вирішення професійних завдань: застосування у своїй науковій та творчій діяльності, роботі з документами, підготовці методичних матеріалів та засобів унаочнення, пошуку та обробці інформації [2]. Цей курс спирається на опрацьований ними ще на першому курсі «Основи інформаційних технологій», завдяки якому студенти – історики опанували основними прийомами роботи як із засобами Microsoft Windows так і з основами застосування текстового процесора при підготовці уроків з історії.

У курсі ж «Intel@Навчання для майбутнього» студенти вчаться використовувати засоби програми Microsoft Power Point для розробок презентацій навчального матеріалу за для унаочнення уроків історії, вчаться основам роботи з мультимедійними навчальними програмами, здобувають уміння та навички пошуку та обробки

інформації з застосуванням засобів мережі Інтернет. Тобто завданням є навчання студентів, як майбутніх вчителів історії застосовувати ПК у професійній діяльності, зокрема використовувати прикладне програмне забезпечення та мультимедійні програмні засоби для вивчення історії та підвищенні рівня знань.

Під час опанування «Методу проектів» у 2008-2009 навчальному році студенти-історики 4 курсу І групи денного відділення даного університету повинні були підготувати повне методичне мультимедійне забезпечення уроку історії у школі для проходження педагогічної практики, яка проходила у лютому-квітні у загальноосвітніх школах м. Одеси. Всі студенти обраної групи розробили власне портфоліо, яке містило весь комплекс мультимедійного забезпечення проекту, за обраною темою уроку, який передбачав складання двох презентацій (учнівську та вчительську) Microsoft Power Point, учнівську публікацію Microsoft Publisher, учнівську веб-сторінку, демонстрування навички роботи в Інтернеті. Також студенти були повинні були розробити повне методичне та дидактичне забезпечення до даних проектів, а саме план проекту, план реалізації, тести для учнів, засоби оцінювання учнівських проектів.

Всі студенти розробили мультимедійне забезпечення до своїх уроків, але не всі мали змогу продемонструвати свої проекти під час проходження педагогічної практики, через ряд суб'єктивних причин, серед яких:

1. Комп'ютери рідко використовуються для підготовки та проведення уроків історії, або не використовуються взагалі. В цілому у школах, з якими співпрацює ПДПУ ім. К.Д.Ушинського є достатня кількість комп'ютерів, але більшість із них, як правило, застарілі, або використовуються у функції друкарської машинки з можливостями зберігання та редагування текстів, рідше – у вигляді навчального посібника на заняттях з інформатики. Низька ефективність використання інноваційних комп'ютерних технологій (ІКТ) на уроках історії є наслідком низького рівня готовності вчителів історії до їх застосування у професійній діяльності.

2. Підготовка інтерактивних занять з використанням ІКТ здійснюється незначною кількістю ентузіастів-програмістів. Нерідко вчитель історії володіє ефективною методикою навчання, проте не вміє зробити це із застосуванням ІКТ, так як у нього відсутні необхідні знання та вміння. Для того, щоб отримати якісний кінцевий продукт,

вчитель змушений співпрацювати зі спеціалістами у галузі ІКТ, які, у більшості випадків, не можуть зрозуміти специфіку методики навчання історії. Відповідно, якість навчально-методичного програмного засобу втрачається, і до учня він доходить у суттєво деформованому вигляді, що не завжди забезпечує досягнення очікуваних результатів.

Як спостерігали студенти-історики під час педагогічної практики, нерідко діти більш знайомі з комп'ютерними технологіями, ніж їх вчителі. Трапляється парадокс: учні, достатньо комп'ютерно-орієнтовані, здебільшого від належного викладання інформатики у своїй школі (наприклад, у ЗОШ № 107 м. Одеси метод проектів діти опановують ще у 7 класі), не можуть у повній мірі реалізувати себе на уроці історії. Дитина не може створити власний проект за обраною темою, не може представити на розсуд вчителя та учнів презентацію, або показати своє бачення веб-сторінки з улюбленої або запланованої тематики, тому що практикуючий викладач з тих або інших причин не володіє методикою проектів, бо процес підвищення кваліфікації діючих вчителів у школах з комп'ютерного напрямку поки що просувається дуже повільно.

Здавалося б, сучасний рівень розвитку і доступність інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє підвищити ефективність навчання, якість засвоєння навчального матеріалу, але, як показують результати досліджень, нажаль, якість результатів навчально-виховного процесу у школах м. Одеси та одеської області не прямо пропорційна кількості сучасних комп'ютерів, що задіяні у навчально-виховному процесі. Однією з проблем, які стоять на заваді ефективного використання сучасних засобів навчання, є неготовність вже діючих вчителів історії і представників педагогічної науки в цілому до застосування цих засобів.

Отже, реалізація курсу «Intel@Навчання для майбутнього», саме у педагогічному ВНЗ має особливе значення. Переучувати вже зрілих вчителів відповідно до інформаційних вимог сьогодення – це прерогатива Інституту вдосконалення вчителів, а задачею нашого ВНЗ стає готувати із самого початку майбутніх вчителів історії у відповідності до найбільш ефективних підходів до формування педагогічної компетентності у використанні технічних засобів навчання.

Студенти, які все ж таки змогли застосувати мультимедійне забезпечення на своїх уроках, прийшли до висновку, що проведення уроків таким нетрадиційним способом найбільш ефективно, на відміну від традиційного, і застосування ІТ у вивченні історії свідчить про наступний позитивний досвід – мотиваційні переваги, індивідуалізація навчального процесу, необмежена кількість повторення навчального матеріалу та контролюючих вправ. Практиканти – історики впевнилися у тому, що застосування комп'ютерно-орієнтованих методів навчання у своїй професійній підготовці сприяє: розвитку уваги, фантазії, уяви, спостережливості, нестандартності мислення, інтересу до професійно-комп'ютерної діяльності, формуванню цілісного наукового світогляду, виховання системності, логічності, практичності і креативності мислення, а також працездатності, допитливості, пізнавальної самостійності та наполегливості в досягненні поставленої мети, формуванню інформаційних потреб і зацікавленості комп'ютерно-орієнтованою навчальною діяльністю, заповненню прогалин у знаннях, уміннях і навичках з інформаційних технологій, самонавчання, саморозвитку та самовдосконаленню у сфері інформаційних технологій, формуванню вмінь мислити, творити, самостійно здобувати та засвоювати знання, вміння і навички з інформаційних технологій, бачити перспективу застосування інтегративних знань у процесі формування готовності до виконання професійної діяльності.

Викладений на сторінках цієї статті матеріал передбачає подальше дослідження проблеми ефективності підготовки майбутнього вчителя історії до використання ІКТ у професійній діяльності, зокрема вивчення проблеми розвитку й вдосконалення рівня сформованості інформаційної компетенції педагога історичного профілю, що стане предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Лапінський В.В. Навчальне середовище нового покоління й особливості навчально-виховного процесу. Інформатизація освіти України: Європейський вимір: Матеріали міжнародної науково - практичної конференції. – Київ-Камянець-Подільський, 2007. – 232 с.
2. Могилев А.В. Методические рекомендации по использованию учебного курса „Intel@Обучение для будущего» в практике

педагогического

<http://www.iteach.ru/courses/metodika/metrecom.doc>.

3. Морська Л.І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів. Монографія. – Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2007. – 243с.
4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ За ред. З.Н.Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495с.

О.Смірнова,

Переяслав-Хмельницький

ДПУ ім. Григорія Сковороди

ОСНОВНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

В статті розглядається зміст когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова: когнітивний компонент, художньо-педагогічна компетентність.

В статье раскрывается содержание когнитивного компонента художественно-педагогической компетентности будущего учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: когнитивный компонент, художественно-педагогический компетентность.

The article reveals the gist of cognitive competence of artistic pedagogical competence of the future art teacher.

Key words: competence and competence, artistic and pedagogical competence.

Образотворче мистецтво – один із найсуттєвіших чинників передачі основних досягнень культури та формування цілісної творчої особистості. Як ніколи у сучасному суспільстві, перенасиченому комп'ютерно-інформаційними технологіями, все гостріше постає проблема формування компетентної особистості крізь призму декоративного мистецтва. Сьогодні загальноприйнятим є твердження про педагогічну керованість процесом формування художньо-педагогічної компетентності, оскільки саме педагогічна діяльність вчителя образотворчого мистецтва створює засади формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього педагога.

педагогического

<http://www.iteach.ru/courses/metodika/metrecom.doc>.

3. Морська Л.І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів. Монографія. – Тернопіль: ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2007. – 243с.
4. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ За ред. З.Н.Курлянд. – К.: Знання, 2007. – 495с.

О.Смірнова,

Переяслав-Хмельницький

ДПУ ім. Григорія Сковороди

ОСНОВНІ ЗАСАДИ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

В статті розглядається зміст когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Ключові слова: когнітивний компонент, художньо-педагогічна компетентність.

В статье раскрывается содержание когнитивного компонента художественно-педагогической компетентности будущего учителя изобразительного искусства.

Ключевые слова: когнитивный компонент, художественно-педагогический компетентность.

The article reveals the gist of cognitive competence of artistic pedagogical competence of the future art teacher.

Key words: competence and competence, artistic and pedagogical competence.

Образотворче мистецтво – один із найсуттєвіших чинників передачі основних досягнень культури та формування цілісної творчої особистості. Як ніколи у сучасному суспільстві, перенасиченому комп'ютерно-інформаційними технологіями, все гостріше постає проблема формування компетентної особистості крізь призму декоративного мистецтва. Сьогодні загальноприйнятим є твердження про педагогічну керованість процесом формування художньо-педагогічної компетентності, оскільки саме педагогічна діяльність вчителя образотворчого мистецтва створює засади формування художньо-педагогічної компетентності майбутнього педагога.

Виходячи з цього, сьогодні на перший план висувається процес вдосконалення вищої освіти в Україні, в основу якого має бути покладено підвищення якості підготовки фахівців.

Одним із напрямів виконання цих завдань є впровадження в систему національної вищої освіти компетентнісного підходу. Результатом такого процесу є формування художньо-педагогічної компетентності, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання й містити знання та вміння [8, с. 51].

Ми звернулися до праць учених, котрі досліджували проблему формування окремих компонентів художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Е.Іванова, І.Зимня, М.Михаськова, М.Худякова, В.Шапкін та ін.).

Сутність усебічної підготовки вчителя образотворчого мистецтва, її структура, шляхи формування ґрунтуються на загальнопедагогічних засадах тлумачення майстерності педагога, розроблених у працях сучасних педагогів і психологів (О.Бігич, І.Васильєва, С.Гончаренко, В.Гриньова, С.Єлканов, Ю.Жуков, В.Лозова, А.Лосев, Т.Тамбовкіна та ін.).

Теоретичне й практичне вивчення проблеми свідчить про необхідність формування когнітивного компонента, як складової художньо-педагогічної компетентності, реалізація якої потребує в сучасних соціально-економічних умовах обґрунтування нових підходів до визначення змісту, форм і методів організації підготовки кваліфікованих фахівців у галузі образотворчого мистецтва.

У даній статті визначені основні засади когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва.

Другим компонентом художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступає когнітивний. Когнітивний компонент – система знань про сутність, структуру, функції та особливості ефективної діяльності вчителя образотворчого мистецтва; знання про оптимальні стилі педагогічного спілкування; загальнокультурні та специфічно образотворчі знання; технологічні знання, які дозволяють створювати сучасний художній продукт; комунікативні знання, які дозволяють успішно встановлювати контакт із учнями, керувати педагогічними ситуаціями, застосовувати

конструктивні стратегії поведінки; перцептивно-рефлексивні знання, які забезпечують можливість як проникнення у внутрішній світ дитини, так і здатність інтерпретувати художні образи.

Для формування когнітивного компонента майбутньому вчителю образотворчого мистецтва необхідно мати розвинені сприйняття, увагу, мислення, уявлення й пам'ять, а це означає, що гностичні вміння утворюють інтелектуальну основу професійної праці вчителя. Ми погоджуємося з В.Гриньовою, що «інтелектуальні вміння є здатністю особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.) у процесі оволодіння системою художньо-педагогічних знань, вирішенні проблем і завдань професійної діяльності» [4, с. 129]. Сформованість цих умінь сприяє розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких художньо-педагогічних знань.

Проблема визначення змісту когнітивної компетентності досить ґрунтовно розглядається дослідниками. Так, Ю.Смельянов [5] називає цей компонент соціальним інтелектом, розуміючи під ним стійку здатність учителя розуміти самого себе, інших людей, а також прогнозувати діяльність. Він включає до нього вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки. Такої ж точки зору дотримується і Г.Васильєва [2], яка аналізує в ньому сформованість фахових знань, спостережливість. Ю.Жуков також [6] розглядає когнітивний компонент як орієнтувальну частину компетентності в педагогічній діяльності. У свою чергу, Т.Тамбовкіна [9, с.63] когнітивну компетентність учителя визначає як вміння планувати педагогічну діяльність, адекватно застосовувати методичні прийоми стосовно поставлених цілей навчання, готовність і бажання підвищувати свій професійний рівень. Найбільш широке та загальне трактування когнітивного компонента знаходимо в О.Бігич [1, с.29], що визначає її як сукупність знань, навичок, умінь, здібностей щодо формування особистості учнів.

До когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва входять професійні знання, вміння, навички. Художні знання – особлива форма духовного засвоєння результатів художнього пізнання, процесу образотворчого відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх сутності [3]. Багатогранність педагогічної діяльності вимагає від

майбутнього вчителя образотворчого мистецтва опанування різносторонніми педагогічними й спеціальними художніми знаннями, які відповідають базовому рівню професійної освіти.

Зміст когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва містить у собі:

- знання про закономірності навчання образотворчого мистецтва:
 - а) загальні психолого-педагогічні знання, б) дидактичні знання, в) специфічні методичні знання;
- знання з історії світового та вітчизняного мистецтва;
- знання з технології образотворчості.

Виокремлення когнітивного компонента в структурі художньо-педагогічної компетентності визначає пріоритетність у процесі навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, свідомого професійно-орієнтованого оволодіння знаннями, ґрунтовного формування художньо-педагогічних умінь, а також розвитку професійної самостійності, творчого підходу до педагогічної діяльності. У нашому розумінні когнітивна (гностична) компетентність становить сукупність художньо-педагогічних знань і художньо-педагогічних умінь, достатній рівень володіння якими є необхідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва відбувається в процесі сприймання, осмислення технік виконання, декоративних і прикладних можливостей творів, застосування теоретичних знань у практичних діях, що збагачує предметне наповнення навчального змісту, забезпечує підготовку студентів до збереження та відтворення художніх творів.

Когнітивний досвід відображається у ментальній структурі інтелекту. На цьому рівні ментального досвіду відбувається забезпечення, впорядкування, перетворення й відтворення в психіці людини сприйнятої інформації, стійких закономірностей навколишнього світу. До когнітивного досвіду належать архетипічні структури, способи кодування інформації, когнітивні схеми, індивідуальні семантичні та понятійні структури, віддзеркаленні у творах декоративно-прикладного мистецтва.

Когнітивні схеми є узагальненою й стереотипізованою формою збереження минулого досвіду, яка забезпечує сприймання й

перетворення художньої інформації. Ці процеси відбуваються за допомогою: художнього прототипу як узагальненого уявлення, що є основою для ідентифікації будь-яких образів, ієрархічних перцептивних схем, фрейму (ідеального образу художніх предметів, явищ), креативних сценаріїв, що сприяють уявному відтворенню послідовності етапів творення.

Проте науковість вивчення декоративно-прикладного мистецтва має бути врівноважена принципом художності, що є специфічним для процесу засвоєння художніх знань. Логіко-гностичні структури мають аналоги в предметному світі і, відповідно, можуть моделюватися й засвоюватися через відповідну предметну діяльність. Цим пояснюється висока ефективність технологій навчання, заснованих на концепціях «мисленневих дій» (П.Гальперін) і «змістової абстракції» (В.Давидов). Науковість – важливий принцип, який досить часто в мистецькій освіті розуміється вузько, ототожнюючи навчання мистецтву й навчання природничих наук. Необхідність реалізації принципу художності зумовлена тим, що інформація творів мистецтва читається не розумом, а “динамічним станом душі – співінтонуванням, пантомімічним рухом” (В.Медушевський) [7, с.87].

Для нашого дослідження є також принциповою позиція О.Лосева, який вважав, що феноменологічне пізнання мистецтва полягає в розумінні діалектичної природи буття художнього твору, що, з одного боку, є цілісним утворенням, а з другого – динамічною системою, художній смисл якої детермінований умовами функціонування й сприйняття. Процес взаємодії з мистецтвом філософ трактує як зіставлення художнього образу та духовного змісту твору – “першообразу”, який існує лише в мистецькій формі. Сутність пропонованого ним, феноменолого-діалектичного методу полягає у взаємозв’язку процесів пізнання явищ уявного світу (мистецтва) та реального буття цієї смислової сутності в предметних фактах.

Реалізація смислової сутності в предметних фактах відбувається в першу чергу в процесі творення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Практична діяльність студента відображає настанову й прагнення до включення в активні форми образотворчості, що реалізують їх творчі здібності. Практичний компонент художньо-педагогічної компетентності вчителя образотворчого мистецтва залежить від ступеня розвиненості мотиваційного та когнітивного

компонентів, а також їхнього співвідношення й взаємодії.

Практично залучаючись до відображених у декоративно-прикладному мистецтві традицій, звичаїв, обрядів, майбутній учитель образотворчого мистецтва вбирає в себе їх філософський, моральний, психологічний та естетичний зміст, поступово розширюючи й зміцнюючи зв'язок з рідним народом. Декоративно-прикладне мистецтво має педагогічний потенціал формування високої культури творчої праці студентів, стрижнем якої виступають художні здібності, які реалізують у мистецькій діяльності та забезпечують її успішність і неординарну продуктивність.

Як зазначено вище, наше дослідження проблеми формування когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва передбачає впровадження в систему навчально-виховної роботи інноваційного навчання, що спрямовано на становлення вчителя-образотворця як суб'єкта інноваційної професійної діяльності.

Розглянуті нами засади когнітивного компонента художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дозволяють виявити необхідність кожного з компонентів художньо-педагогічної компетентності. Тому існує об'єктивна необхідність у подальшому дослідженні всіх складових художньо-педагогічної компетентності, що стосується освоєння вчителем образотворчого мистецтва освітніх інновацій.

Список використаних джерел

1. Бігич О.Б. Формування у студентів методичної компетенції вчителів іноземної мови початкової школи / О.Б.Бігич // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С.27-31.
2. Васильева И.И. Психологические особенности диалога: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук / И.И.Васильева. – М., 1984. – 24с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В.М.Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 300с.
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168с.
6. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, П.В.Растеников. – М.: Изд-во

- МГУ, 1990. – 104с.
7. Лозова В.І. Питання теорії виховання / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – К., 1994.–160с.
 8. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.Пометун // Основна школа. – 2005. – №3-4. – С.51.
 9. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов / Т.Ю.Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – №35. – С.63-68.

*М.Р.Скоробогатова,
аспірантка
Таврического
национального
университета
им. В.И.Вернадского*

МОДЕЛЬ ГАРМОНИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Рассмотрены некоторые модели подготовки учителей начальных классов, в которых оптимально интегрируют личностные и профессиональные качества; указывается на необходимость изменения стратегических целей педагогического образования, перестановки акцента со знаний специалиста на его личностные качества, которые появляются в то же время и как цель, и как средство его подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, подготовка, учитель начальных классов.

Розглянуті деякі моделі підготовки вчителів початкових класів, в яких оптимально інтегрують особові і професійні якості; вказується на необхідність зміни стратегічних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту із знань фахівця на його особові якості, які з'являються в той же час і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: модель, підготовка, вчитель початкових класів.

Some models of preparation of teachers of initial classes in which optimum integrate personality and professional qualities are considered; specified on the necessity of change of strategic aims of pedagogical education, transpositions of accent from knowledges of specialist to his personality qualities which appear at the same time and as a purpose, and as a mean of his preparation to future professional activity.

Keywords: model, training, primary school teacher.

- МГУ, 1990. – 104с.
7. Лозова В.І. Питання теорії виховання / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – К., 1994.–160с.
 8. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.Пометун // Основна школа. – 2005. – №3-4. – С.51.
 9. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов / Т.Ю.Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – №35. – С.63-68.

*М.Р.Скоробогатова,
аспирантка
Таврического
национального
университета
им. В.И.Вернадского*

МОДЕЛЬ ГАРМОНИЗАЦИИ ЗНАНИЙ И КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Рассмотрены некоторые модели подготовки учителей начальных классов, в которых оптимально интегрируют личностные и профессиональные качества; указывается на необходимость изменения стратегических целей педагогического образования, перестановки акцента со знаний специалиста на его личностные качества, которые появляются в то же время и как цель, и как средство его подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: модель, подготовка, учитель начальных классов.

Розглянуті деякі моделі підготовки вчителів початкових класів, в яких оптимально інтегрують особові і професійні якості; вказується на необхідність зміни стратегічних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту із знань фахівця на його особові якості, які з'являються в той же час і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: модель, підготовка, вчитель початкових класів.

Some models of preparation of teachers of initial classes in which optimum integrate personality and professional qualities are considered; specified on the necessity of change of strategic aims of pedagogical education, transpositions of accent from knowledges of specialist to his personality qualities which appear at the same time and as a purpose, and as a mean of his preparation to future professional activity.

Keywords: model, training, primary school teacher.

Поскольку главным критерием работы вуза является профессиональный уровень его выпускников, в определенный период приоритетное значение приобретает проблема научного обоснования модели современного специалиста, которая, в свою очередь, определяется государственными документами – учебными планами и программами профессиональной подготовки.

Для успешной реализации подготовки учителя начальных классов, как профессионала, необходимо иметь четкое представление реализации конечной цели обучения – идеальную модель, какого специалиста планирует выпустить учебное заведение, после его успешного окончания. Учитывая рынок труда, экономическое и политическое положение государства, формируется социальный заказ на специалистов, в частности, учителей начальных классов.

Не вызывает сомнения тот факт, что главными качествами профессиональной подготовки будущего специалиста – учителя начальной школы являются: общепедагогическая подготовка; специальная, методическая подготовка; и воспитание личности самого студента.

В то же время на разных исторических этапах имели место некоторые регулировки в моделях образования: увеличение времени на педагогическую или практическую подготовку, обращение внимание на необходимость психологической подготовки, расстановка акцентов на воспитание патриота государства или воспитание гуманной личности; или разработка модели с уклоном на дополнительную специализацию и т.п.

Таким образом, модель подготовки учителя начальной школы – это в определенной мере синтез профессиограммы и квалификационной характеристики педагога; структура, содержание, признаки и связи в профессии, а также – требования к личности учителя.

Подтверждение находим в исследовании А. Бойко [1]. Так, автор утверждает, что в основе моделирования находится личность будущего учителя и его деятельность, профессиограмма – на основе профессиографии педагогической деятельности, а также квалификационная характеристика – на основе описания функций, умений и навыков, необходимых для профессии. Рассмотрим основные модели подготовки будущих учителей начальной школы

України, в которых гармонизируют профессиональные знания и личностные качества будущего учителя начальных классов.

Впервые модель личности советского учителя была разработана в 60-70 гг. группой ученых под руководством профессора Н. Кузьминой, которая обосновала основные подходы к созданию профессиограммы учителя, определила совокупность главных компонентов педагогической деятельности. Так, автор выделяет такие необходимые педагогические способности как:

- конструктивные – способность проектировать личность учителя, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал относительно возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- организаторские – способность включать учеников в разные виды деятельности и делать коллектив инструментом влияния на каждую отдельную личность;
- коммуникативные – способность строить правильные взаимоотношения с детьми [2, с.135-136].

Позже свойства и характеристики личности учителя были детально разработаны украинским ученым И. Чернокозовым в форме обобщенной модели поведения, которое отвечает социальным и моральным идеалам [7].

В свою очередь И. Зязюн отмечает, что модель профессионально педагогической подготовки, которая была направлена на передачу будущему специалисту необходимых знаний, умений, навыков, теряет свою перспективность. Возникает необходимость изменения стратегических, глобальных целей педагогического образования, перестановки акцента со знаний специалиста на его человеческие, личностные качества, которые появляются в то же время и как цель, и как средство его подготовки к будущей профессиональной деятельности [4].

Полностью поддерживаем данную идею. В то же время, рассматривая основные модели подготовки учителей начальных классов, обращаем внимание, что современные модели будущих учителей начальных классов в большинстве своем строятся на опыте и традициях прошлого. Поэтому считаем за необходимость изучать и анализировать модели подготовки учителей начальной школы, которые существовали в историческом прошлом, как Украины, так и других стран.

Так, одной из моделей подготовки учителей начальной школы, которая имеет широкую популярность на сегодняшний день в педагогических учебных заведениях Украины и большинстве развитых стран мира, является модель по соединенным (двойным) специальностям, совмещающих с учетом родства отраслей наук. Данная модель в Украине берет свое начало с 1954 года. Изначально это было связано с необходимостью практической подготовки педагогических работников, приближения преподавания к потребностям школьной жизни.

Модель по соединенным специальностям, которая является самой распространенной, продолжая свое развитие в условиях объединения мирового образовательного пространства, получила на сегодняшний день популярность, как интегративная модель. По нашему убеждению, к системе образования Украины в целом необходимо подходить с учетом интегральных связей отдельных ступеней образования, так как это является отражением современных тенденций образования, а также того факта, что каждая предыдущая ступень образования готовит к обучению на следующей ступени.

Так, интегративную модель подготовки учителя начальных классов, разработала М.Прокофьева [5]. Данная модель включает в себя синтез подготовки учителя начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений, представляет собой единство цели, содержания, этапов, педагогических условий, контроля, корригирования и оценки и результата ее реализации в педагогическом образовательном пространстве.

В середине 80-х гг. в теории и практике педагогического образования взгляды на профессионально-педагогическую подготовку стали обновляться с позиции теории личностно-ориентированного обучения и воспитания. В соответствии с данной идеей, педагогическое образование должно, прежде всего, обеспечивать общее и профессиональное развитие личности будущего учителя.

Широкую популярность заслужила личностно-ориентированная модель подготовки учителей начальных классов, разработанная А.Савченко [6]. Автор подчеркивает, что в основе формирования учителя должна лежать именно личностно-ориентированная модель образования, и этот процесс должен обеспечиваться органическим единством психологических, педагогических и методических знаний.

В период развития независимости Украины возникла необходимость разработки национальных моделей подготовки учителей начальных классов, основанных на особенностях истории, традициях, фольклора страны.

Так, Е.Пехота [3], предложила определить контуры новой национальной модели педагогического образования учителей начальных классов. Одним из основных признаков модели автор отмечает совершенствование формирования контингента студентов. Поиск, поддержка и стимулирование развития педагогически одаренных детей и подростков, дифференцированное обучение наиболее одаренных студентов; совершенствование механизма целевого приема, в частности на двойные специальности с целью избегания случайной части контингента.

На сегодняшний день поиск путей совершенствования системы подготовки учителей начального звена образования прогрессирует и набирает темп; продолжают развиваться исследования в области совершенствования профессиональной и личностной подготовки учителей начальных классов, повышение качества их подготовки. При наличии, на сегодняшний день, большого количества разнообразных моделей подготовки учителей начальных классов (только за последние 15 лет в Украине диссертационных исследований по данной проблеме насчитывается свыше 80), можно предположить, что все модели подготовки учителей начальных классов можно разделить на две условные группы. Так, в первую группу можно отнести те, акцент в которых поставлен на совершенствование личностных качеств, общей профессиональной подготовки учителя начальной школы. Ко второй группе моделей - те, в которых акцент поставлен больше на формирование профессиональных умений и навыков будущих учителей. К данной группе относим и те модели, которые направлены на акцентирование внимания на развитие знаний, умений и навыков в определенной научной области: экология, математика, филология, эстетика, логика и т.п.

Таким образом, для успешной модернизации отечественной профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования необходимо:

- розробити модель забезпечення особисто-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів в ході професійної підготовки;
- виявити педагогічні умови, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу;
- надати студентам варіативність вибору рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, яка буде сприяти формуванню майбутніми вчителями індивідуальної освітньої стратегії, що дозволить оптимально інтегрувати особистісні та професійні якості майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. Побудова науково-обґрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багатоступеневої освіти у вищій педагогічній школі/ А.М.Бойко // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали міжнарод. наук.-практ. конф. / В.П. Андрущенко (ред.). – К., 1996. – Ч.1. – С. 43-45.
2. Болубаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти/ Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП «Компас», 1997. – 64с.
3. Пехота О.М. Завдання кафедри педагогічних технологій в умовах ступеневої системи педагогічної освіти // Шляхи та проблеми входження освіти України в світовий освітянський простір: 36. доп. міжнарод. наук.-метод. конф./ Під ред.Б.І. Мокін. – Вінниця, 1999. – Т.2. – С.122 – 126.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб./ За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Прокофьева М.Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов: дисс...канд.пед.наук:13.00.04/ Прокофьева Марина Юрьевна.-Ялта, 2008.-203 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів/ О.Я. Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
7. Чернокозов И.И. Профессиональная этика учителя: Книга для учителя. – К.: Радянська школа, 1988. – 221 с.

Ю.В.Рева,
канд. пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИЯВЛЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ ТА ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ

У статті розкритий технологічний аспект виявлення і подолання причин неуспішності учнів та врахування індивідуального підходу в навчанні.

Ключові слова: технології, система роботи, причини неуспішності, індивідуальні особливості, гармонійний та індивідуальний підходи, прийоми і методи навчання.

В статье раскрыт технологический аспект выявления и преодоления причин неуспеваемости учащихся и учет индивидуального подхода в обучении.

Ключевые слова: технологии, система работы, причины неуспеваемости, индивидуальные особенности, гармонический и индивидуальный подходы, приемы и методы обучения.

The article presents the technological aspect of finding and solving the reasons of pupils' unsuccessfulness and taking into consideration the individual approach in teaching.

Key words: technologies, the system of work, the reason of unsuccessfulness, individual features, harmonical and individual approaches, ways and methods of teaching.

Результативне розв'язання навчально-виховних завдань, що вимагає сьогодні, визначається в тому, як учитель володіє методикою вивчення особистості школяра.

Знання та врахування індивідуальних психологічних особливостей кожного учня – запорука успіху в роботі педагога.

Індивідуальність вихованця – неповторне поєднання різних якостей особистості: структурно-динамічних властивостей його нервової системи, статево-вікових характеристик і психологічних особливостей, які проявляються в єдності, взаємовпливу, взаємодії. Індивідуальні особливості проявляються в основних видах їх діяльності, динамічних реакціях поведінки та в реакціях відповіді на педагогічний вплив.

Знання психолого-педагогічних особливостей учнів дозволяє вчителю об'єднати їх у групи за спільними ознаками, конкретизувати з урахуванням цих особливостей навчально-виховні завдання, визначити зміст, форми, методи і засоби роботи з ними.

Робота з вивчення індивідуальних психолого-педагогічних особливостей школярів різного віку повинна проводитися систематично, послідовно. Відсутність системи у вивченні індивідуальних особливостей учнів є однією із причин помилок, педагогічних прорахунків у роботі вчителя [5].

Навчання є специфічною пізнавальною діяльністю. Його метою є насамперед засвоєння учнями певної суми знань. На кожному етапі навчання вихованці йдуть від незнання до знання. Цей рух скеровується вчителем. Але засвоєння знань є їх власною діяльністю, здійснюваною за допомогою таких пізнавальних процесів, як відчуття і сприймання, пам'яті, мислення, людського типу вищої нервової діяльності, що виявляється в різному співвідношенні двох сигнальних систем. Це – художній, мисленнєвий і середній типи.

Різне співвідношення сигнальних систем визначає «своєрідність» розуму: художній тип більше схильний до конкретного, образного мислення, тоді як мисленнєвий – більше до узагальненого, абстрактного мислення. Це знаходить свій вплив у життєвій практиці. Співвідношення сигнальних систем може спричинити до значних і при цьому досить стійких відмінностей навчальної діяльності школярів. Різне співвідношення наочних образів і словесно-логічних операцій має місце при запам'ятовуванні навчального матеріалу. Одні учні в процесі запам'ятовування використовують наочні образи (у них слабо розвинена пам'ять на словесний і цифровий матеріал); інші запам'ятовують переважно за допомогою словесно логічних операцій; третя група користується і наочними образами та словесно-логічними операціями.

При розв'язуванні арифметичних задач одні учні користуються зоровими образами чи просторовими схемами, інші віддають перевагу словесно-абстрактним міркуванням, треті успішно використовують обидва способи.

З боку пізнавальних процесів школярі характеризуються відмінностями у сприйманні. Індивідуальні відмінності сприймання виявляються в його повноті, точності, швидкості. Вони можуть відзначатися цілісністю і емоціональністю, коли увагу учня привертають загалом самі факти (синтетичний тип) або переважаючою аналітичністю, коли увага спрямовується на значення і пояснення фактів (аналітичний тип), або ж поєднання спостереження та опису фактів з їх поясненням (аналітико-синтетичний тип сприймання). Різні

в учнів спостережливість, вміння бачити навколишні речі з їх специфічними ознаками. Тому пояснення вчителя, відповіді учнів, демонстрація дослідів, різноманітні засоби унаочнення сприймаються учнями неоднаково. Ця обставина вимагає певної індивідуалізації засобів та форм унаочнення, вмілого поєднання вчителем наочності й слова, опису і пояснення, конкретної характеристики та узагальнення [1].

Індивідуальною своєрідністю характеризується в кожного учня увага. Різною є стійкість уваги, мірою її сконцентрованості, зосередженості на певному об'єкті, стомлюваності, здатністю переключати увагу з одного об'єкта на інший.

Важливою умовою підтримки уваги є ділова атмосфера на уроці, яка забезпечується включенням усіх учнів у навчальну діяльність. Пам'ять розвивається шляхом вправ та наполегливою роботою по запам'ятовуванню, тривалому збереженню, повному і точному відновленню. Вчителю важливо не тільки на уроці, але і в спеціально відведений час проводити роботу з розвитку пам'яті учнів. Цю роботу доцільно починати з вивчення особливості пам'яті школярів.

Індивідуальні відмінності пам'яті стосуються насамперед способів запам'ятовування, його швидкості, точності і міцності. За переважаючим типом пам'яті одні учні краще запам'ятовують предмети, картини, обличчя, кольори (образна пам'ять), інші слова (вербальна пам'ять). Крім того, одні краще запам'ятовують те, що сприймається зором, інші те, що на слух або за допомогою слухових почуттів. Дослідженнями встановлено, що запам'ятовування матеріалу учнями різного віку визначається як характером заучуваного матеріалу, так і великою мірою способами чи прийомами запам'ятовування. На продуктивності запам'ятовування, а значить і наступному відтворенні навчального матеріалу позначаються не тільки вікові, а й індивідуальні відмінності пам'яті учнів, врахування яких, підвищує ефективність навчальної діяльності, разом з тим є і умовою вдосконалення мнемічної функції.

Сучасний процес навчання покликаний забезпечити не тільки умови певної системи знань, але і способів, прийомів, методів розумової діяльності. Результативність розв'язання цих завдань залежить від індивідуальних особливостей мислення школярів та своєчасного урахування їх педагогами в навчальному процесі. З метою

вивчення особливостей мислення учнів учитель може пропонувати їм різні завдання. Тип завдань, їх змістовна сторона може бути самою різноманітною. В практичній роботі вчитель може користуватися слідуєчими типами виявлення шаблонності мислення при розв'язуванні мисленнєвого завдання; виявлення різних якостей розуму в процесі розв'язання завдань.

Індивідуальними якостями мислення є його самостійність, критичність, швидкість, глибина розуміння навчального матеріалу. Вони виявляються в тому, як учні зміють ілюструвати правила прикладами, якими способами користуються при розв'язуванні завдань, як швидко усвідомлюють у них нове, якою мірою спираються при цьому на раніше засвоєне. Мисленнєва діяльність характеризується такими якостями: імпульсивність, обережність, гнучкість, рішучість, інертність.

Індивідуальні відмінності володіння діями та операціями полягають у рівні їх сформованості. У одних учнів вони можуть бути більш досконалими, у інших – менш досконалими. Врахування індивідуальних відмінностей як у рівні сформованості в окремих учнів розумових дій та операцій, так і в їх багатстві й різноманітності необхідною умовою їх подальшого розвитку і збагачення, а через це – й підвищення ефективності навчання.

Особистість кожного учня характеризується не тільки властивостями, що виявляються в окремих формах психічної діяльності (особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення тощо), а й суттєвими, синтетичними властивостями. До цих властивостей, що характеризують особистість у цілому, належить передусім те, на що спрямована її діяльність, якими потребами та інтересами вона мотивується, які в неї погляди, ідеали, переконання.

Діяльність учнів спрямована головним чином на навчання. Вчать вони неоднаково, і причиною цього є неоднакове їхнє ставлення до навчання. Так, уже в молодших класах розрізняють п'ять видів ставлення до навчання: свідоме й відповідальне ставлення, що супроводжується яскраво вираженим інтересом до навчання; сумлінне ставлення, проте без яскраво вираженого інтересу; позитивне, але нестійке ставлення; безтурботне; негативне. Головною ознакою тут є наявність інтересу до навчання і його стійкість.

Спрямованість особистості учня виявляється в ставленні до навчання і в мотивах та цілях, які його визначають. Причиною

неуспішності школярів є негативна мотивація навчальної діяльності. З мотивами навчання тісно пов'язані інтереси, що є складовою формою вибіркової спрямованості особистості на певні об'єкти, в якій своєрідно поєднуються пізнавальні, емоціональні та вольові її риси. Інтереси відіграють у навчальній діяльності важливу роль. Вони є засобом навчально-виховного процесу. Тому на чільному місці в роботі вчителя має бути завдання формування в учнів інтересів до навчання. Індивідуальні відмінності інтересів виявляються в їх змісті, тобто спрямованості на певні навчальні предмети, їх тривалість (довготривалі чи скороминучі), глибину, широту та дійовість. Врахування цих відмінностей є необхідною умовою індивідуального підходу у вихованні в учнів змістовних, різноманітних, стійких і дійових навчальних, пізнавальних інтересів.

Для виявлення і подолання причин неуспішності учнів та індивідуального підходу в навчанні педагогу важливо також знати особливості динамічних проявів їх особистості – темпераменту і емоціональності. У психології виділені чотири типи темпераменту людини: сангвінічний, холеричний, флегматичний, меланхолічний. Розкриємо основні показники темпераменту, що проявляються у зовнішній поведінці:

- показники сангвінічного темпераменту: висока, тривала працездатність; перемагання труднощів, що виникають на шляху до цілі; швидкий темп діяльності і висока швидкість відповідних реакцій; легкість та активність у спілкуванні з оточуючими; швидке звикання до нової обстановки;
- показники холеричного темпераменту: підвищена подразливість і нерівномірність поведінки; запальність, що приводить до частих афектів; нетерплячість; висока активність; емоціональна нестійкість;
- показники флегматичного темпераменту: здатність тривалий час з високою точністю та інтенсивністю виконувати цікаву монотонну роботу; стриманість у вчинках, спілкуванні, вміння тривалий час зберігати цікаві новини; сповільненість усієї поведінки;
- показники меланхолічного темпераменту: швидка втомлюваність при виконанні будь-якого виду робіт; нерішучість у діях, вчинках, спілкуванні, частий прояв негативних емоціональних станів; невпевненість у собі, сором'язливість, замкнутість; підвищена чутливість до зовнішніх подразників та схильність до самоаналізу.

Розкриємо показники емоційної нестійкості: явне погіршення діяльності у відповідь на зауваження, з проявом мімічних та пантомімічних реакцій; скованість рухів, мови, зміни у фонації, артикуляції, що проявляються у складних умовах; помилки в дії, невідповідні вчинки при емоційній напрузі; виражена нестриманість, метушливість, наявність запитань і відповідей з надзвичайним емоціональним забарвленням [3].

Вирішуючи подолання причин неуспішності учнів та забезпечення індивідуального підходу, треба відзначити, що в їхній основі лежить неадекватне використання своїх стійких індивідуально-психологічних особливостей, які в дослідженнях психологів та педагогів вивчаються у зв'язку із вченням про типологічні властивості нервової системи. Відповідно до сучасних уявлень властивості нервової системи мають генетичну природу й у цьому значенні розуміються як практично незмінні, стабільні характеристики людини. Цей факт означає, що не можна не зважати на індивідуально-типологічні особливості та не враховувати їх у навчально-виховному процесі. Серед природних індивідуально-типологічних особливостей найбільш вивчені зараз сила-слабкість (тобто сукупність витривалості, працездатності нервової системи, її стійкість до різного роду перешкод) і рухливість-інертність (тобто швидкість зміни та швидкість протікання процесів збудження і гальмування).

Зупинимося на слабких та інертних учнях. Саме для них багато важких навчальних ситуацій, уникнути яких частіше всього не вдається. Слабким та інертним дітям у школі приходиться "ламати" себе, пристосовуватися до вимог навчання. Інакше неминучі невдачі, конфлікти з оточуючими. Найбільш яскраві особливості слабких та інертних учнів знаходяться в суперечностях з найбільш очевидними вимогами навчання, які часто зустрічаються. Так як перебудова способів навчальної діяльності актуальна для цих категорій учнів, на їх прикладі ми і покажемо, як же можна допомогти самому собі. Щоб ця допомога стала можливою, перш за все потрібно взяти і оцінити сильні сторони проявів своїх природних властивостей.

Подивимося, які ж переваги школярів зі слабкою нервовою системою, де вони виявляються. Перш за все в ситуаціях, що вимагають монотонної, одноманітної роботи. Експериментально встановлено, що різниця між досліджуваними в силі нервової системи здійснює певний вплив на продуктивність, виконання нескладної, але

одноманітної розумової роботи. Особам з більш сильною нервовою системою важче дається виконання такої роботи, вони роблять більше помилок. Одноманітна робота викликає у них специфічний стан, який подібно стомленості супроводжується суб'єктивними почуттями втоми, млявості, сонливості. Особи із слабкою нервовою системою менше піддаються виникненню цього стану.

В школі дітям нерідко приходиться виконувати одноманітну роботу. Сюди відносяться і розв'язування однотипових задач, і виконання багатьох вправ з української мови, і заповнення контурних карт з географії чи історії тощо. Таку роботу охоче, краще та успішніше виконують учні зі слабкою нервовою системою. Крім того, останні ефективно із задоволенням діють за шаблоном, алгоритмом, єдиною схемою. Розв'язування задач за наданим алгоритмом, слабкі досліджувані швидше та з меншою кількістю помилок справляються з роботою, ніж сильні.

Слабкі учні люблять працювати ґрунтовно, крок за кроком виконуючи завдання. Тому для них сприятливі ситуації, що вимагають послідовності, плановірності, коли розписані кожний етап та їх черговість. Таких ситуацій немало в навчальній діяльності. Вони з задоволенням працювали б за алгоритмом, не відволікаючись, не перескакуючи від однієї операції до іншої, дотримуючись суворої їх послідовності [8].

Робота за шаблоном найбільш сприятлива для учнів з слабкою нервовою системою. Саме вони більш комфортно почувають себе в учителів, схильних до "шаблонізації" роботи.

Існують такі навчальні завдання і ситуації, коли школяр вимушений притримуватися розробленої схеми. Так буває, наприклад, у математиці при спрощенні складних алгебраїчних виразів шляхом послідовного застосування ряду формул. Учні з слабкою нервовою системою вражають акуратністю і точністю виконання перетворень.

Слабкі схильні до планування майбутньої діяльності, за рахунок чого, як показують дослідження, їм вдається оптимально організувати її та розрахувати свої сили таким чином, щоб їх вистачило на всю роботу. Вони успішніші у тих видах діяльності, які вимагають попередньої підготовки. За рахунок детальної підготовчої роботи, слабкі учні самостійно проникають у більш глибокі зв'язки та відношення всередині навчального матеріалу; вони глибше і ґрунтовніше засвоюють зміст шкільних дисциплін, та виявляють свої

переваги в тих випадках, коли вимагається знання предмета зверх шкільної програми. Це досягається частково шляхом систематизації знань. Класифікування, категоризація, пошук систематичності і зв'язків приносять дитині із слабкою нервовою системою інтелектуальне задоволення [4].

При експериментальному дослідженні особливостей розв'язання логічних задач, нами було помічено, що дослідні з слабкою нервовою системою прагнуть упорядкувати, класифікувати умови задачі, і виявляють при цьому велике мистецтво та винахідливість. Якщо ж їм не дати такої можливості, вони не справляються з розв'язком. Систематизація матеріалу – важлива умова успіху у виконанні деяких робіт, у тому числі і навчальної діяльності. Слабкі схильні до ретельного контролю виконання навчальних завдань та до перевірки одержаних результатів. Якщо їм надається така можливість, вони допускають менше помилок, ніж сильні.

Як показують психолого-педагогічні дослідження, серед невстигаючих школярів більше дітей із слабкою та інертною нервовою системою. Для того, щоб попередити неуспішність у таких дітей, педагогу необхідно знати ті види навчальних ситуацій, які ускладнюють діяльність учнів із слабкою нервовою системою. До таких навчальних ситуацій відносяться: тривала напружена робота, бо такий учень швидко стомлюється, а отже, втрачає працездатність, починає припускатися помилок, повільніше засвоює навчальний матеріал; відповідальна, яка потребує емоційного, нервово-психічного напруження (самостійна, контрольна), робота, особливо, якщо на неї приділяється обмежений час; ситуація, коли вчитель у швидкому темпі ставить запитання і ставить учня в положення негайної відповіді; робота в шумній обстановці; ситуація, коли потрібно на уроці засвоїти великий за обсягом матеріал; робота після невдалої відповіді, оціненої негайно.

Для того, щоб допомогти перебороти ці труднощі, таким учням необхідне дотримання з боку вчителя деяких правил: не ставити такого учня в ситуацію несподіваного запитання і швидкої відповіді на нього; бажано, щоб відповідь була у письмовій формі; не змушувати таких учнів відповідати новий матеріал цього уроку; у мінімальному ступені відволікати учня, намагатися не переключати його увагу; заохоченням підвищувати впевненість в своїх силах; обережніше оцінювати невдачі учня.

Розглянемо тепер, якими позитивними сторонами повертається для школярів інертність нервової системи, в яких навчальних ситуаціях вони проявляються. Перше, на що потрібно звернути увагу, це здатність інертних учнів працювати довго і не відволікаючись. Як показують дослідження, для них характерно повільне наростання активності, але тривале її збереження. Інертність, як одна з природних якостей, містить у собі певні передумови для навчальних успіхів дітей. Використання цих умов у великій мірі залежить від мотивації та системи особистісних відношень, від розумового розвитку і інших рис особистості, та умов її оточення.

Інертні учні, як і слабкі, схильні до одноманітної роботи, успішно справляються з нею на протязі тривалого часу. Вони віддають перевагу справі з уже засвоєним, пройденим матеріалом. Це пояснюється тим, що у них краще розвинена довготривала пам'ять, ніж короткочасна. Уже за своєю природою, інертність характеризує властивості нервової системи зберігати сліди подразнення. Тому інертність є основою пам'яті, набування звичок, закріплення навичок, збереження стереотипів.

Достоїнством інертних учнів є присутній їм високий ступінь самостійності у виконанні навчальних завдань. Вони віддають перевагу індивідуальній, незалежній від класу і вчителя роботі, тому що в такому випадку у них є можливість мимовільно її організувати. Такого типу учні приступають до термінового виконання завдання і працюють уважно, не відволікаючись. За рахунок правильної організації роботи вони здатні зробити не менший її об'єм, ніж рухливі учні. Поглиблена самостійна робота, схильність до якої мають учні з інертною нервовою системою – важливий етап розумового розвитку, а також розвитку особистості.

Розглянемо ситуації, в яких особливі ускладнення виникають у інертних учнів: пропонування завдань різноманітних за змістом і способами роботи; викладання матеріалу у високому темпі; вимога швидкого переключення уваги з одного виду роботи на інший; виконання завдань на кмітливість при високому темпі роботи.

У роботі з такими учнями з боку вчителя необхідне дотримання наступних правил: не вимагати негайного включення в роботу, тому що їхня активність у виконанні нового завдання зростає поступово; не слід проводити їх опитування на початку уроку, оскільки вони важко відволікаються від попередньої ситуації; у

момент виконання завдання не треба їх відволікати, переключати увагу на що-небудь інше.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи (ЗОСШ№37, ЗОСШ№48, ЗОСШ№78 м.Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) з апробації «Технологічного аспекту виявлення і подолання причин неуспішності учнів, та індивідуального підходу в навчанні» примінялись наступні педагогічні технології: «Активізація пізнавальної діяльності учнів при поясненні нового матеріалу», «Система роботи з відстаючими», «Метод прискореного розбору матеріалу та задач, що були задані додому», «Мікрогруповий спосіб навчання», «Метод результативного навчання», «Процедура «Шлях успіху», «Процедура «Сходи», «Метод індивідуальної підтримки», «Поліпшити і повторити», «Ланцюжок (відпрацювання вмій)». Розкриємо сутність окремих з них.

1. Метод результативного навчання. Кожен учень отримує папірець свого рівня(передбачених рівнів навчання всього три), на якому записані результати,яких він має домогтися наприкінці вивчення кожної теми. Учень спільно з учителем визначає та узгоджує навчальні цілі, понятійний апарат,можливі складності,швидкість проходження теми й форми пред'явлення результатів. Цей підхід передбачає обов'язкове проведення індивідуальних консультацій, які вносяться в навчальний план. Різномасштабна швидкість проходження кожним учнем теми передбачає продовження роботи для тих, хто обрав низький рівень. Тим, хто швидко виконує завдання вищого рівня й досягає запланованого результату,можна в рамках теми розв'язувати задачі пошукового характеру.

2. Метод прискореного розбору матеріалу та задач,що були задані додому. Учитель або спеціально підготовлені учні розбирають кожен елемент домашнього завдання. При чому вчитель робить це однаково для всіх, а учні-помічники працюють із різнорівневими групами. Можна використовувати два способи одночасно або лише один.

Сформулюємо дії вчителя, які становлять систему роботи з невідстаючими учнями: вивчення можливих причин неуспішності і по можливості нейтралізувати їх; допомогти учням у плануванні режиму дня,тісний контакт з батьками для того, щоб вони могли за необхідності допомогти школяреві; створення ситуації успіху відстаючим учням; навчати школярів прийомам самостійної роботи;

організувати постійний контроль за їхньою навчальною діяльністю; організувати систематичні додаткові заняття; індивідуалізувати роботу з ними на уроках, а також в домашніх завданнях; знайти оптимальне поєднання допомоги з боку інших учнів.

У процесі роботи з учнями на уроці часто виникають такі складнощі: не справляється із завданнями для самостійної роботи; постійно перепитує вчителя; часто відволікається на уроках; відчуває страх перед учителем; коментує оцінки та поведінку вчителя своїми зауваженнями. На деякі із них укажемо можливі психологічні причини та дамо рекомендації [7].

- Не справляється із завданнями для самостійної роботи. Можливі психологічні причини: несформованість прийомів навчальної діяльності; низький рівень довільності; відсутність мотивації навчання. Рекомендації: виконання спеціальних корегувальних вправ; урахування при навчанні індивідуальних особливостей учня.
- Коментує оцінки та поведінку вчителя своїми зауваженнями. Можливі психологічні причини: помилки сімейного виховання; особливості розвитку Я-концепції. Рекомендації: робота з батьками; коректування індивідуально-мотиваційної сфери.

Успішність індивідуального підходу залежить головним чином від конкретизації найближчих завдань виховуючого та розвиваючого навчання учнів, від уміння організувати навчальний матеріал, від гнучкості методики розвиваючого навчання, від рівня вихованості, освіченості та педагогічної майстерності вчителя. Крім того треба зазначити, що індивідуальний підхід містить у собі не тільки контакт із конкретним учнем, але і вплив на нього через колектив однолітків і сім'ю. Виходячи із цього можна сформулювати конкретні завдання вчителя при індивідуальному підході до учнів: добре знати кожного учня, його індивідуальні психологічні особливості та умови їх формування; проявляти до учнів педагогічний такт, а для цього вміти передбачати наслідки того чи іншого підходу до певного учня; при виборі та застосуванні методів і прийомів навчально-виховного впливу на школярів, урахувати їхні індивідуальні особливості [2].

Гармонічний підхід до основних ознак педагогічного такту: природність, простота звертання, щирість тону, позбавлення будь-якої фальші; довіра до школяра, поради і рекомендації без нав'язливості;

вимоги та навчання без придушення самостійності; іронія і гумор, позбавлені принижуючої насмішкватості; твердість і послідовність; розвиток самостійності.

Основні "алгоритми" індивідуальної роботи з учнями на уроці: вивчення цілісної особистості учня (виявлення його творчої своєрідності та прогалин у знаннях; умовне віднесення учня до певної групи типології школярів і проектування основного напрямку індивідуальної роботи з ним; пошук першочергових заходів-завдань у індивідуальній роботі; уточнення основного напрямку індивідуальної роботи, застосування в її динаміці найраціональніших прийомів; аналіз і узагальнення виховної роботи.

Одна із обов'язкових умов успіху виявлення і подолання причин неуспішності учнів та індивідуального підходу в навчанні - знання індивідуальних особливостей кожного школяра. Вчитель-предметник зможе обіпертися та визначити більш ефективні методи навчання школярів. Разом з тим кожен учень повинен усвідомити та використати свої достоїнства, що витікають із його психофізіологічного потенціалу, а також зрозуміти і компенсувати свої недоліки [6].

Індивідуальний підхід до учнів, який є важливою умовою і ефективним засобом продуктивної навчальної діяльності, повинен спиратися на знання не тільки рис та якостей, що входять до окремих форм психічної, зокрема пізнавальної діяльності школярів, а й властивостей, що характеризують особистість кожного учня в цілому, його загальну спрямованість.

Вивчення індивідуального підходу та виявлення і подолання причин неуспішності учнів у навчанні повинно бути педагогічно спрямованим, практично дійовим. Ніяке, навіть найдосконаліше знання дітей, само собою ще не розв'язує проблеми їх навчання. Але воно стає надійним знаряддям у руках педагогів, якщо підпорядковане конкретним завданням навчально-виховної роботи в школі.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности/ Г.Ю.Айзенк – М.: Мир, 1972. – 272с.
2. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход/ Г.Ю.Айзенк, В.Т. Козлов – М.: Знание, 1992. – 80с.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2006. – 368с.

4. Лізинський В.М. Прийоми та форми в навчальній діяльності/ Айзенк Г.Ю. В.М.Лізинський – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160с.
5. Локалова Н.Г. Как помочь слабоуспевающему школьнику/ Н.Г.Локалова – М., 1995. – 208с.
6. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психологических состояний / Под ред. Р.И.Хмелюк. – Одесса, 1991. – 269с.
7. Туріщева Л.В. Психолого-педагогічні аспекти уроку/ Л.В.Туріщева – Х.: Вид. група «Основа», 2007, – 128с.
8. Юркевич В.С. Светлая радость познания/ В.С.Юркевич – М.: Знание, 1975. – 81с.

*А.А.Балицька,
канд.пед.наук, доцент,
В.М. Покалюк,
Академія пожежної безпеки
ім. Героїв Чорнобиля*

АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ МНС УКРАЇНИ

Розглядається проблема підготовки майбутніх рятувальників до професійної діяльності, яка пов'язана з виконанням управлінських функцій.

Рассматривается проблема подготовки будущих спасателей к профессиональной деятельности, которая связана с выполнением управленческих функций.

It deals with the adaptive and developing conception of cadets' socialization in course of studying at fire fighting technical higher educational.

Постановка проблеми. Професійна діяльність фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України має поліфункціональний характер. Вона вирізняється серед інших невизначеністю, непередбачуваністю оперативних ситуацій, високою динамікою їх розвитку. Така специфіка роботи вимагає достатньо високого рівня фахової, фізичної і психологічної підготовки, здатності в екстремальних умовах приймати правильні рішення, коригувати їх у будь-який момент часу, керуючись при цьому моральними, правовими і праксеологічними критеріями оцінки професійного ризику.

4. Лізинський В.М. Прийоми та форми в навчальній діяльності/ Айзенк Г.Ю. В.М.Лізинський – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160с.
5. Локалова Н.Г. Как помочь слабоуспевающему школьнику/ Н.Г.Локалова – М., 1995. – 208с.
6. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психологических состояний / Под ред. Р.И.Хмелюк. – Одесса, 1991. – 269с.
7. Туріщева Л.В. Психолого-педагогічні аспекти уроку/ Л.В.Туріщева – Х.: Вид. група «Основа», 2007, – 128с.
8. Юркевич В.С. Светлая радость познания/ В.С.Юркевич – М.: Знание, 1975. – 81с.

*А.А.Балицька,
канд.пед.наук, доцент,
В.М. Покалюк,
Академія пожежної безпеки
ім. Героїв Чорнобиля*

АДАПТАЦІЯ КУРСАНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ МНС УКРАЇНИ

Розглядається проблема підготовки майбутніх рятувальників до професійної діяльності, яка пов'язана з виконанням управлінських функцій.

Рассматривается проблема подготовки будущих спасателей к профессиональной деятельности, которая связана с выполнением управленческих функций.

It deals with the adaptive and developing conception of cadets' socialization in course of studying at fire fighting technical higher educational.

Постановка проблеми. Професійна діяльність фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України має поліфункціональний характер. Вона вирізняється серед інших невизначеністю, непередбачуваністю оперативних ситуацій, високою динамікою їх розвитку. Така специфіка роботи вимагає достатньо високого рівня фахової, фізичної і психологічної підготовки, здатності в екстремальних умовах приймати правильні рішення, коригувати їх у будь-який момент часу, керуючись при цьому моральними, правовими і праксеологічними критеріями оцінки професійного ризику.

Виклики часу й соціальне замовлення вимагають удосконалення системи професійної підготовки майбутніх офіцерів з метою адаптації курсантів до діяльності в умовах розширення функцій служби МНС України. Вирішення даної проблеми потребує ретельного вивчення специфічних особливостей професії, урахування психологічних, психофізіологічних, педагогічних і соціологічних аспектів підготовки особистості до виконання бойових завдань, а також розробки ефективних засобів навчання і тренування курсантів з метою забезпечення комплексного підходу до розвитку їх адаптаційного потенціалу.

Аналіз досягнень і публікацій. У вітчизняній науці накопичений значний потенціал знань, необхідних для постановки і вирішення зазначеної проблеми. Ряд наукових праць присвячено дослідженню механізму адаптації особистості до умов професійної діяльності, зокрема у процесі навчання у вищій школі. Це роботи О.В.Барабанщикова, М.Г.Горліченко, Д.Н.Григоренка, Г.І.Васильєва, В.М.Павлушенка. У дослідженнях О.В.Бикової розглядається проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони. Оскільки умови професійної діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту носять екстремальний характер, вивчаючи проблему адаптації до них, ми опирались на праці К.К.Платонова та А.Н.Леонтьєва, присвячені розгляду питання екстремальності. Ми також приймаємо визначення, наведене в «Инженерной психологии» [6], що трактує екстремальні умови як надзвичайні, граничні, крайні значення тих елементів ситуації, що у своїх середніх значеннях створюють оптимальний «фон», або в крайньому випадку не сприймаються особистістю як джерело дискомфорту.

Постановка цілей публікації. Однак, питання адаптації курсантів до виконання професійних завдань оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі їх підготовки у вищому навчальному закладі не стало предметом самостійного вивчення. Теоретично не обґрунтовані й експериментально не перевірені умови професійної адаптації майбутніх офіцерів. Не досліджено можливості засобів навчання і тренування з точки зору забезпечення комплексного підходу до вирішення зазначеної проблеми. Практика роботи вищої школи потребує розробки практичних рекомендацій для командного та професорсько-викладацького складу щодо формування у майбутніх

офіцерів адаптаційних здібностей до професійної діяльності. Метою даної публікації є висвітлення результатів проведеного емпіричного дослідження процесу адаптації курсантів до умов професійної діяльності та виявлення тих об'єктивних труднощів, що його супроводжують, і можливих підходів щодо їх подолання.

Основна частина. В процесі адаптації бере участь цілісна особистість курсанта, яка володіє певними адаптивними якостями, індивідуальною організацією адаптивного процесу, власним рівнем активності. Умови навчання і виховання у ВНЗ МНС України висувають різнобічні вимоги до особистості майбутнього офіцера, спонукаючи його активно включатися в адаптаційний процес.

Адаптований до умов професійної діяльності фахівець, підготовлений у вищому навчальному закладі, – це професіонал, здатний до повноцінного розвитку особистого, фізичного, інтелектуального потенціалу. Від випускників вимагаються уміння і навички професійних дій, основані на стійких знаннях в галузі технічних, природних і гуманітарних наук, здібності оцінювати оперативну обстановку. Суттєвою складовою є також психологічна підготовка фахівців оперативно-рятувальної служби, яка базується, з одного боку на достатньому рівні професійної мотивації, готовності до роботи в умовах екстремальних ситуацій, а також на готовності до професійного спілкування, до встановлення контактів, товариських відносин усередині колективу, ведення переговорів і досягнення спільних рішень. Майбутнім командирам підрозділів також необхідно вміти кваліфіковано ставити завдання, які стосуються ліквідації наслідків і запобігання можливості виникнення надзвичайних ситуацій, керуючись не тільки формальними інструкціями, а й глибоким розумінням специфіки обставин виникнення і розвитку надзвичайних ситуацій. Ці якості формуються в процесі навчання, повсякденного спілкування в курсантському колективі і в середовищі професіоналів.

Адаптованість особи курсанта – це певний рівень прийняття ним норм, традицій, ціннісних орієнтацій колективу, глибина і широта його контактів, зв'язків з командирами і товаришами по службі, рівень задоволеності своїм положенням, статусом у колективі. Це постійний процес активного пристосування до умов соціального середовища, що стосується всіх рівнів його функціонування. Виходячи з даного

визначення, можна вести мову про стан індивіда в середовищі його повсякденної життєдіяльності.

У своєму дослідженні ми поділяємо точку зору А.В.Петровського стосовно побудови моделі розвитку особистості, згідно з якою адаптація розглядається як перша фаза особистісного становлення індивіда, який включений у відносно стабільне соціальне співтовариство. Ця фаза передбачає засвоєння діючих в середовищі норм і правил, а також оволодіння прийнятими в ньому формами і засобами діяльності.

Виходячи з цього, адаптація курсанта до професійної діяльності передбачає його активність, направлену на оволодіння комплексом теоретичних знань і практичних навичок, отриманих в результаті спеціальної підготовки і набуття досвіду практичної роботи. Процеси адаптації особистості протікають за участю не окремих ізольованих механізмів, а їх комплексів. Має місце взаємодія двох різновидів, напрямків адаптації: внутрішня – вирішення внутрішніх протиріч і проблем особистості, а також зовнішня – пристосування до умов зовнішнього середовища.

Вік курсантів коливається в діапазоні 17-23 років. В цей період настає інтелектуальна, емоційно-вольова і фізична зрілість. З досягненням повноліття завершується функціональне формування нервової системи, і організм досягає рівня розвитку дорослої людини. Інтенсивний нервово-психічний і фізичний розвиток молодої людини на фоні недостатнього досвіду самоконтролю призводить часто до домінування процесів збудження над процесами гальмування. У зв'язку з цим, І.П. Павлов говорив про необхідність вироблення у людей своєрідних «життєвих гальм».

В даному віковому періоді все більш чітко виявляється своєрідність індивідуальних рис характеру особистості. За своєрідністю і динамічними характеристиками спостерігається широка варіативність даного процесу. Вона значною мірою визначається впливом на хід адаптації індивідуально-типологічних і соціально-психологічних особливостей курсантів. З першого курсу починається і надалі продовжується формування бойового колективу. В цілому вважається, що цей процес протікає планомірно і організовано. В системі підготовки кадрів для оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України, розпочинаючи з перших місяців служби, накоплений значний досвід виховання у курсантів тих

якостей, які сприятимуть їх становленню надалі як командирів, вихователів. Вони повинні суворо дотримуватися військової дисципліни, знати особливості несення служби, підготовки до виїзду на бойову роботу, брати безпосередню в ній участь. Таким чином, відбувається поступове вироблення необхідних умінь і навичок, вольових якостей – самостійності, самоконтролю, сміливості, наполегливості, цілеспрямованості.

Адаптація курсантів нерозривно пов'язана з умовами навчання. Курсанти за своїм психічним складом, антропометричними даними мають різні здібності до навчання, а, отже, до адаптації в процесі навчальної діяльності. Нарівні з відомими принципами військової педагогіки [7], як загальними керівними положеннями: науковість у навчанні; навчати курсантів тому, що необхідно в процесі подальшої самостійної діяльності; свідомість і активність курсантів; наочність навчання; систематичність; послідовність і комплексність у навчанні; навчання на високому рівні труднощів; усталеність знань, умінь і навичок; колективізм та індивідуальний підхід у навчанні, характерні специфічні принципи, які підкреслюють пізнавальну діяльність фахівця.

Проведене нами дослідження присвячено вивченню питань адаптації до умов професійної діяльності переважно в аспектах навчальної діяльності як ведучою для даного періоду розвитку особистості майбутнього фахівця. Процес навчальної адаптації пов'язаний з організованістю мислення, тренуваністю пам'яті і уваги, старанністю і працьовитістю. Отже, він стосується не тільки інтелекту, але і особистості курсанта вцілому. Якість засвоєння навчального матеріалу як показник навчальної адаптованості характеризують результати успішності курсантів. Проаналізувавши середню успішність першокурсників, ми встановили, що середні показники свідчать про більш високий рівень засвоєння професійно орієнтованих дисциплін порівняно з гуманітарними і фундаментальними. Це може бути зв'язано з тим, що професійно орієнтовані дисципліни (пожежно-рятувальна підготовка, підготовка газодимозахисника і ін.), мають прикладний характер, з їх вивчення розпочинається знайомство з професією. У свою чергу, гуманітарні і фундаментальні дисципліни викладаються на базі шкільної підготовки на більш високому теоретичному рівні.

Висновки та перспективи дослідження. Дослідження специфіки адаптаційного процесу курсантів дозволяє виявити психолого-педагогічні умови успішної адаптації їх до професійної діяльності:

- враховування адаптаційних здібностей курсантів у процесі їх професійної підготовки;
- забезпечення комплексного підходу до розвитку адаптаційного потенціалу курсантів з урахуванням факторів, що впливають на нього;
- здійснення педагогічної корекції готовності майбутніх офіцерів оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України до професійної діяльності у різних сферах життєдіяльності.

Перспективним напрямом подальших досліджень, на нашу думку, є розробка засобів навчання і тренування курсантів для адаптації до професійної діяльності в системі підрозділів МНС України.

Список використаних джерел

1. Алексеева О.Ф. Индивидуально – психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности. – М.: Наука, 1995. – 23 с.
2. Андреева Д.О. О понятии адаптации, исследование адаптации к условиям учебы в вузе. // Человек и общество – Л., ЛГУ, 1973, – № 13. – С. 65 – 66.
3. Большая советская энциклопедия – Г., 1972. – Т.1.- 608 с.
4. Васильев Г.І. Особенности адаптационного процесса курсантов вуза «закрытого типа» – Одесса: Вестник Одесского института внутренних дел. № 4, 1997. – С.132-137.
5. Горліченко М.Г. Фактори адаптації курсантов військового вузу // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету. (Зб. наук. пр.) – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2001. – Вип. 3-4. – С. 147 – 151.
6. Инженерная психология / [ред. А.Н.Леонтьева и др.] – М., 1964.
7. Павлушенко В.М. Специфика процесса адаптации слушателей военных вузов к профессиональной деятельности // Сборник научных трудов № 18, Ч. II. – Хмельницький: Издательство НАПВУ, 2001. – С. 292-296.
8. Платонов К.К. Краткий словарь психологических понятий. – М., 1981.

9. Сельє Г. Стресс без дистресса / Общ. ред. Е.М. Крепса, предисловие Ю.М. Саарма. – М. : Прогресс, 1982. – 128 с.

*Т.В.Захарчук,
асистент Кременецького обласного
гуманітарно-педагогічного
інституту імені Тараса Шевченка*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкривається проблема формування творчих професійних умінь майбутніх учителів використовуючи інноваційні методи навчання, узагальнюються педагогічні умови формування творчої активності майбутнього вчителя.

Ключові слова: творчість, педагогічні технології, засоби масової інформації, телебачення, майбутні вчителі.

В статті розкривається проблема формування творческих профессиональных умений будущих учителей используя инновационные методы обучения, обобщаются педагогические условия формирования творческой активности будущего учителя.

Ключевые слова: творчество, педагогические технологии, средства массовой информации, телевидения, будущие учителя.

The article covers the problem of forming of creative professional abilities of future teachers; opens up using the innovative methods of teaching, the pedagogical terms of forming of creative activity of future teacher are summarized.

Keywords: creation, pedagogical technologies, mass mediums, television, future teacher.

На відміну від попередніх етапів розвитку виробництва, під час яких основна частина суспільної праці мала репродуктивний характер, доля творчої праці сьогодні істотно зростає, оскільки розвиток науково-технічного прогресу залежить від кількості і якості творчо розвинутих фахівців, від їх здатності забезпечити швидкий розвиток науки, техніки, виробництва. Їх спрямованість на інновації дає гарантії чіткого бачення недоліків і обмежень наявних технологій, плідного пошуку і творчого розроблення нових, своєчасного впровадження альтернативних рішень, які створюють конкурентні переваги і забезпечують бажану ефективність функціонування виробничої, невиробничої чи іншої системи [1, с. 27]. З кожним роком підвищується «ступінь інноваційності робітничих місць» як наслідок зростає попит на творчих людей. Це означає, що однією з головних

9. Сельє Г. Стресс без дистресса / Общ. ред. Е.М. Крепса, предисловие Ю.М. Саарма. – М. : Прогресс, 1982. – 128 с.

*Т.В.Захарчук,
асистент Кременецького обласного
гуманітарно-педагогічного
інституту імені Тараса Шевченка*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкривається проблема формування творчих професійних умінь майбутніх учителів використовуючи інноваційні методи навчання, узагальнюються педагогічні умови формування творчої активності майбутнього вчителя.

Ключові слова: творчість, педагогічні технології, засоби масової інформації, телебачення, майбутні вчителі.

В статті розкривається проблема формування творчих професійних умінь майбутніх учителів використовуючи інноваційні методи навчання, узагальнюються педагогічні умови формування творчої активності майбутнього вчителя.

Ключевые слова: творчество, педагогические технологии, средства массовой информации, телевидения, будущие учителя.

The article covers the problem of forming of creative professional abilities of future teachers; opens up using the innovative methods of teaching, the pedagogical terms of forming of creative activity of future teacher are summarized.

Keywords: creation, pedagogical technologies, mass mediums, television, future teacher.

На відміну від попередніх етапів розвитку виробництва, під час яких основна частина суспільної праці мала репродуктивний характер, доля творчої праці сьогодні істотно зростає, оскільки розвиток науково-технічного прогресу залежить від кількості і якості творчо розвинутих фахівців, від їх здатності забезпечити швидкий розвиток науки, техніки, виробництва. Їх спрямованість на інновації дає гарантії чіткого бачення недоліків і обмежень наявних технологій, плідного пошуку і творчого розроблення нових, своєчасного впровадження альтернативних рішень, які створюють конкурентні переваги і забезпечують бажану ефективність функціонування виробничої, невиробничої чи іншої системи [1, с. 27]. З кожним роком підвищується «ступінь інноваційності робітничих місць» як наслідок зростає попит на творчих людей. Це означає, що однією з головних

властивостей сучасного фахівця стає не лише великий обсяг професійних знань, умінь і навичок, а й здатність до творчого вирішення професійних завдань, до нових винаходів і відкриттів, сучасною мовою – до інновацій.

Актуальність проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають творчу особистість.

Розвитку творчих здібностей вихованців приділяли значну увагу видатні педагоги минулого й сучасності: Ф.-В.-А.Дістервег, Й.Песталоцці, Я.Коменський, М.Монтессорі, В.Сухомлинський, К.Є.Цюлковський, Ш.Амонашвілі, С.Русова, Г.Ващенко та ін. Зокрема, українська письменниця С.Русова писала, що треба звернути «велику» увагу на формування розуму, на впорядкування розумових сил, на вироблення самого розуму й активної думки, а не на накидання в голову учня різноманітних знань” [4, с. 85], а один із творців української освітньо-виховної системи Г.Г.Ващенко доводив, що дитині потрібні «логічне мислення і творча фантазія» [5, с. 61].

Становлення особистості як професіонала тісно пов'язане з вмінням студента вчитися – формуванням самостійності в діяльності. Самостійна робота є основою будь-якого навчання, а особливо навчання у вищій школі. Самостійність – ознака творчості. При підготовці творчого спеціаліста всі інші форми навчальної діяльності є лише допоміжними, вказує А.Молибог [1]. Для самостійної роботи майбутнього фахівця необхідно реалізувати мотиваційне заохочення, методом використання інноваційних технологій.

У психолого-педагогічній і методичній літературі досліджуються питання використання періодичної преси з метою формування творчої особистості виявлення впливу засобів масової інформації на студентство (С.А.Абдоков). Оpubліковано посібники і науково-методичні рекомендації (Н.В.Баранова, Д.В.Малявін, М.С.Латушкіна, Є.В.Розен і ін.) з питань форм і методів роботи з газетним матеріалом. Проте в педагогічній науці не знайшли відбиття проблеми, пов'язані з розробкою теоретичних і методичних питань формування творчої особистості, використовуючи матеріали, які пропонуються газетою, радіо, телебаченням.

Метою статті є узагальнення інноваційних підходів до процесу формування творчої особистості як основи конкурентоспроможного фахівця.

Педагогічна технологія у вузі враховує тезу психологічної науки про те, що «творчість – показник продуктивної діяльності». Творчість, за словником С.І.Ожегова, – створення нових за задумом і реальним втіленням культурних та матеріальних цінностей. У психологічному словнику творчість подається як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Педагогічна енциклопедія визначає творчість як вищу форму активності та самостійної діяльності особистості. Творчість у широкому розумінні слова – це те, що народжує щось нове.

Творчість педагогічна – прийняття і здійснення педагогом оптимальних і нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу. Ученими виділено такі складові творчості: багата уява, фантазія, оригінальність (здатність відійти від шаблону), вміння бачити проблему та бажання нестандартно розв'язати її, новизна реагування на певну ситуацію, здатність знаходити аналогії, вміння комбінувати з багатьох можливих, гнучкість (уміння зрозуміти нову точку зору, відмовитися від тієї, що була засвоєна раніше).

На практиці проблему формування творчих якостей розв'язують викладачі і вчителі навчальних закладів. Проблема полягає в тому, що не можна навчити креативності, передаючи її з рук в руки, з уст в уста, як набір готових знань, як підручник, конспект чи лекцію. Вона має стати особистісною якістю, її поступовому формуванню слід приділяти увагу на кожному етапі, у кожній ланці складного ланцюга навчально-виховного процесу, починаючи від дошкільного й закінчуючи видимим навчальним закладом. Проте цю особливість розвитку творчого мислення зовсім не враховувала система так званого підтримувального навчання, що склалася в минулому.

Творчий процес дуже складний і багато в чому визначається індивідуальними особливостями особистості Л.С. Виготський писав: «...творчі заняття дітей не можуть бути ні обов'язковими, ні примусовими і можуть виникати тільки з дитячих інтересів». Ми погоджується з думкою вітчизняних та зарубіжних авторів, котрі вважають, що навчання критичному мисленню варто сприймати як одну з базових форм підготовки до успішної життєдіяльності в

інформаційному та постінформаційному суспільстві. Але, проаналізувавши більшість шкільних підручників, ми маємо нагоду спостерігати, що висновки і твердження науковців ніяк не знаходять підтримки і відгуку в шкільній програмі. На практиці бачимо, що більшість завдань, пропонувані учням, залишаються в рамках традиційної системи навчання. Тобто, більшість питань носять описовий, відтворюючий характер, мінімум проблемних ситуацій, практично відсутні питання дискусійного плану, питання, які спонукали б до критичного мислення, висловлення власної точки зору, до прийняття рішення власною персоною.

Наявна проблема вимагає удосконалення навчально-виховного процесу, введення інноваційних форм, методів та засобів навчання. Креативними формами роботи з пресою можна назвати захисти рефератів на політичні теми, дискусійні політклуби, політичний театр, «суди» історії, тематичні стіннівки, інтернетгазети [1]. Використовуючи різноманітні засоби, велику увагу віддають телебаченню, учні повинні оволодіти навичками «критичного перегляду телевізійних програм».

Водночас стимулювання творчої активності закладено в проектній діяльності учнів на основі мультимедійних презентацій. На перших етапах презентації можуть бути продемонстровані викладачем, опрацювавши відповідний матеріал, викладач пропонує створення власних слайд-шоу на вільну тему, розглядається проблематика дисципліни, яка вивчається.

Саме в проектній роботі учні спрямовуються до творчої діяльності, у них виникає потреба до творення: підсилюється мотивація, зростає необхідний емоційний настрій, підвищується ступінь власної активності особистості.

Для розвитку критичного мислення, запроваджуються спеціальні курси починаючи вже з початкової школи. Наприклад, професори Дороті та Джером Сінгер запровадили курс критичного мислення у 3-5 класах, що включав 7 тем: «Реальність та вимисел на телебаченні», «Ефекти камери та спецефекти», «Реклама та телебізнес», «Ідентифікація із образами екрану», «Стереотипи на ТБ», «Як глядачі можуть вплинути на ТБ» [7].

Першу серйозну ініціативу з боку Міністерства освіти США було започатковано за часів Джиммі Картера (1978), коли було проведено конференцію «Телебачення, книга, клас» (Television, the

Book and the Classroom), а наступного року для фінансування було відібрано чотири програми, що містили методичні розробки, підручники та книги для учнів, вчителів і батьків [6].

Всі ці спілки та програми концентрують свої зусилля навколо організації конференцій, тренінгів, публікацій, різноманітних програм, посібників з медіаосвіти, медіакритики, медіаграмотності. Значної уваги заслуговує проект «Дивись критично» (Project Look Sharp); комп'ютер який дає нові можливості для творчого розвитку студентів і викладачів, дозволяє звільнитися від нудного традиційного навчання і розробити нові ідеї, дає можливість вирішувати цікавіші і складніші проблеми [8].

Впровадження інноваційних технологій, засобів масової інформації не тільки корисне для підтримки традиційних форм і методів навчання, а й спонукає створенню нових варіативних методик викладання, які, в свою чергу, сприяють розвитку креативності, компетентності та формуванню конкурентоспроможного майбутнього вчителя.

Умови формування творчої активності майбутнього вчителя. Педагогу необхідно:

- дотримуватися санітарно-гігієнічних норм, режиму дня, харчування, фізичної та розумової активності, що створюють умови для здорової життєдіяльності, продуктивної професійної діяльності.
- створити широку наукову та методичну базу, з метою залучення особистості до проблемно-пошукової діяльності, вироблення критичного мислення;
- широко використовувати засоби наочності, технічні засоби навчання, засоби масової інформації, прагнути до оптимальної складності рівня наочного матеріалу, технічних засобів та мови повідомлення.
- урізноманітнювати виклад матеріалу, використовувати засоби активізації, акцентувати увагу на найважливішому та найскладнішому.
- впливати емоційним фактором на активність майбутнього вчителя. Чим важливіший та складніший навчальний матеріал, тим емоційніше потрібно розкривати його;
- знати, що постійне спілкування з вузьким колом людей знижує взаємний інтерес.

Викладачі та студенти вважають, що спільна творча діяльність неможлива без психологічної атмосфери взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодовіри і моральної рівності. Американський професор Д.Герbst, проводячи лекції присвячені проблемі розвитку критичного мислення наголошував на тому, що сьогодні усталений спосіб навчання молоді вже нікого не задовольняє, що сучасному суспільству потрібні мислячі індивідуальності, а не маса сліпих виконавців. Завдання педагогіки вищої школи – спрямувати спеціаліста у завтрашній день (Ш.О.Амонашвілі). Спрямування відбувається за допомогою розвитку критичного мислення.

Актуальним у розвитку педагогічної технології вузу є засвоєння закономірності психологічної науки щодо «центральної миті співробітництва» з метою розвитку креативності. Відомий психолог Л.С. Виготський писав: «У співдружності, під керівництвом, з числом-небудь допомогою особистість завжди може зробити більше і розв'язати складніші завдання, ніж самостійно».

Отже, одна із особливостей сучасного розвитку системи педагогічної освіти полягає в пошуку оптимального співвідношення традиційного й інноваційного в процесі навчання. Досягнення єдності між традиціями та нововведеннями забезпечить фахівцю мобільність у професійній підготовці та використання власного творчого потенціалу в педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Галета Я. Особливості становлення особистості в умовах інформаційного суспільства/ Я.О.Галета // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 47-49.
2. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: Інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. – К., 2005.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка/ Неля Євстахівна Мойсеюк Навчальний посібник. – К., 2007. – 566 с.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. Посібник/ А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак – К.: Видавничий центр «Просвіта»; Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посібник / [ред. І.А. Зязюн, О.М. Пехота]. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.

6. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – Х., 2001. – 530 с.
7. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань // дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2008. – 244 с.
8. Ресурси Інтернет: Singer, Dorothy, Diana Zuckerman & Jerome Singer, "Helping Elementary School Children Learn About TV," *Journal of Communication* 30(3), summer 1980: 84-93, 86.
9. About Project Look Sharp: Partners and Affiliates," www.ithaca.edu/looksharp/about/partners.html.

*В.М.Покалюк,
Академія пожежної
безпеки ім. Героїв
Чорнобиля*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядається питання адаптації курсантів до умов професійної діяльності фахівців пожежно-рятувальної служби

Ключові слова: діяльність, адаптація, професійна діяльність, пожежно-рятувальна частина, начальник караулу.

Рассматривается вопрос адаптации курсантов к условиям профессиональной деятельности специалистов пожарно-спасательной службы

Ключевые слова: адаптация, профессиональная деятельность, пожарно-спасательная часть, начальник караула.

The problem of cadets' adaptation to the conditions of professional activity of fire-rescue service.

Key words: activity, adaptation, professional activity, fire-rescue station, commander of the guard

В контексті сучасних суспільно-політичних та соціально-економічних перетворень, що відбуваються в українському суспільстві на тлі світових інтеграційних тенденцій, помітно змінюється система підготовки фахівців з попередження і ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природного й техногенного походження. Поряд з набуттям майбутніми фахівцями професійних знань, оволодінням прикладними вміннями й навичками актуальним сьогодні є звернення

6. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – Х., 2001. – 530 с.
7. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань // дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2008. – 244 с.
8. Ресурси Інтернет: Singer, Dorothy, Diana Zuckerman & Jerome Singer, "Helping Elementary School Children Learn About TV," *Journal of Communication* 30(3), summer 1980: 84-93, 86.
9. About Project Look Sharp: Partners and Affiliates," www.ithaca.edu/looksharp/about/partners.html.

*В.М.Покалюк,
Академія пожежної
безпеки ім. Героїв
Чорнобиля*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ДО УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядається питання адаптації курсантів до умов професійної діяльності фахівців пожежно-рятувальної служби

Ключові слова: діяльність, адаптація, професійна діяльність, пожежно-рятувальна частина, начальник караулу.

Рассматривается вопрос адаптации курсантов к условиям профессиональной деятельности специалистов пожарно-спасательной службы

Ключевые слова: адаптация, профессиональная деятельность, пожарно-спасательная часть, начальник караула.

The problem of cadets' adaptation to the conditions of professional activity of fire-rescue service.

Key words: activity, adaptation, professional activity, fire-rescue station, commander of the guard

В контексті сучасних суспільно-політичних та соціально-економічних перетворень, що відбуваються в українському суспільстві на тлі світових інтеграційних тенденцій, помітно змінюється система підготовки фахівців з попередження і ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій природного й техногенного походження. Поряд з набуттям майбутніми фахівцями професійних знань, оволодінням прикладними вміннями й навичками актуальним сьогодні є звернення

до потреб розвитку здатності особистості до їх практичного застосування в умовах непередбачуваності та швидкоплинності, притаманних сучасній діяльності пожежно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України. Увагу педагогів і психологів все більше привертають питання формування у майбутніх фахівців здатності до активної побудови конструктивної взаємодії з оточуючим середовищем, розвитку особистого адаптаційного потенціалу. Це й зумовлює актуальність нашого дослідження.

У педагогіці радянських часів процеси адаптації до умов вищого навчального закладу досліджували Г.П.Медведев, В.Г.Рубін, Ю.С.Колесніков. В роботах цих авторів представлені два аспекти проблеми, а саме: соціальна й професійна адаптація. Інші вчені, зокрема Ф.Б.Березин, В.С.Штифурак розробляли питання професійної та соціально-психологічної адаптації як студентів, так і молодих спеціалістів. В дослідженні Т.О.Степанової висвітлені дидактичні аспекти адаптації учнів професійних училищ, В.Г.Асєєва – адаптації молоді до навчальної та трудової діяльності. В науковій педагогічній літературі, зокрема в працях Т.А.Кухарчук, О.Г.Мороза, О.П.Савченко, В.Я.Солоніцина, Т.Д.Щербана розкрито закономірності протікання адаптації молодих фахівців, зокрема педагогічних працівників, до умов професійної діяльності.

Психологічні особливості адаптації курсантів до навчальної, службової та суспільної діяльності вивчались В.М.Павлушенком, В.Я.Яблонко, іноземних курсантів – А.Г.Терещенком. Окремо слід зупинитись на наукових працях, присвячених підготовці фахівців у відомчих закладах освіти системи МНС України. Це дисертації О.В.Бикової, В.П.Бути, В.В.Вареника, Г.С.Грибенюка, О.Є.Горохівського, М.С.Коваля, М.М.Козяра, М.А.Кришталя, О.М.Парубка.

Питання адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби України до умов професійної діяльності у ході навчання не стало предметом самостійного наукового вивчення. На нашу думку, потребує аналізу навчально-виховний процес профільного вищого навчального закладу на предмет виявлення умов ефективного управління перебігом адаптаційного процесу.

В ході дослідження попередньо вивчались зміст і умови професійної діяльності фахівця МНС України, визначались вимоги даного виду діяльності, які повинна задовільняти особистість фахівця.

Зважаючи на те, що первинною посадою випускника є посада начальника караулу пожежно-рятувальної частини, ми проаналізували керівні документи МНС України, які регламентують його діяльність, посадові інструкції, окреслили вимоги до особистості фахівця за даними опитування незалежних експертів. Ними виступили досвідчені працівники органів управління різних рівнів та практичних підрозділів МНС України, ветерани Державної пожежної охорони, ветерани служби цивільного захисту. Одержані дані дозволили нам виявити важливі для даного фаху якості особистості й необхідні професійні знання, вміння та показники предметно-практичної діяльності. На підставі аналізу посадових інструкцій та інших відомчих нормативних документів ми виділили три основні відносно самостійні сфери професійної діяльності начальника караулу пожежно-рятувальної частини МНС України:

- організаційно-управлінська,
- оперативно-тактична,
- соціально-гуманітарна.

Для успішного виконання завдань в межах кожної з цих сфер начальник караулу пожежно-рятувальної частини повинен володіти достатнім обсягом знань та рівнем розвитку професійно важливих якостей. На наш погляд, основні професійно важливі якості можуть бути представлені групами:

- нормативно-професійні;
- психофізіологічні;
- комунікативні;
- психо-емоційні;
- мотиваційні;
- лідерські;
- пізнавальні;
- моральні;
- вольові.

З метою порівняння динаміки формування визначених якостей у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби МНС України в процесі професійної підготовки нами була проведена діагностична робота з курсантами двох профільних вищих навчальних закладів – Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України м. Черкаси (далі – АПБ ім. Героїв Чорнобиля) та Гомельського інженерного інституту МНС Республіки Білорусь (далі – ГІІ). В

дослідженні брали участь курсанти 1, 2 та 4 курсів загальною кількістю 894 особи.

Проводилось емпіричне дослідження:

- сили мотивації для досягнення цілі та успіху (тест запропонований Т. Елерсом);
- рівня захисту особистості, мотивації до уникнення невдач, страху перед невдачею (за тестом, запропонованим Т. Елерсом);
- відношення до ризику;
- організаторських та комунікативних умінь і здібностей (за методикою КОЗ – 1);
- лідерських якостей особистості;
- вольових якостей (шляхом самооцінки);
- стресостійкості (за методикою актуальності стресового стану);
- здатності працювати в напруженій обстановці (за тестом «Чи можете ви працювати в напруженій обстановці?»);
- адаптаційного потенціалу особистості (за багаторівневими особистісним опитувальником «Адаптивність»).

Статистичний аналіз результатів опитування засвідчив, що адаптаційний процес та набуття майбутніми фахівцями професійно важливих якостей у ході навчання має чітку динаміку як в Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля, так і в Гомельському інженерному інституті. Високими є показники особистісного адаптаційного потенціалу курсантів першого та випускного курсів. Кількість курсантів першого курсу, віднесених до високого рівня за методикою «Адаптивність», склала 89,8% (АПБ ім. Героїв Чорнобиля) та 95,5% (ГІІ) від загального числа опитаних. На випускному курсі – відповідно 90,2% та 90,0%. Натомість ми спостерігаємо закономірне зниження цих показників на другому курсі. Спад більш виражений в українських курсантів на противагу білоруським респондентам. Так 4% українських другокурсників потрапили в розряд осіб з низьким адаптаційним потенціалом. На першому і на випускному курсах такі особи відсутні. Це, на нашу думку, засвідчує ефективність проведеного професійного відбору до вищого навчального закладу.

Окремо слід проаналізувати динаміку формування у курсантів організаторських здібностей, зважаючи на їх домінуюче значення в професійній діяльності начальника караулу пожежно-рятувальної частини. Подібно до зміни адаптаційного потенціалу, спостерігаємо на другому курсі спад кількості осіб з високим рівнем розвитку

організаторських здібностей. Водночас закономірно зростає число респондентів-другокурсників з низькими показниками.

Підсумовуючи результати чотирирічної виховної роботи, на випускному курсі констатуємо незначне зростання серед білоруських курсантів числа респондентів високого рівня розвитку організаторських здібностей (+10,9%) і менш виражене у курсантів АПБ ім. Героїв Чорнобиля (+3,7%) за рахунок зменшення числа осіб з низьким рівнем розвитку цієї якості як в українських (-5,3%), так і в білоруських (-16,4%) респондентів. Показники середнього рівня на момент завершення навчання зросли незначною мірою: +1,6% в українських та +5,5% у білоруських курсантів.

Таким чином, на підставі результатів опитування маємо всі підстави констатувати більш ефективну роботу щодо розвитку організаторських здібностей у білоруських курсантів. Загалом число осіб високого й середнього рівня сформованості даної якості зросло на 16,4%. В той час як у наших респондентів число зростання склало 5,3%, рахуючи високий і середній рівень.

Особливу увагу привертають дані статистичного аналізу, отримані під час обробки результатів психодіагностики лідерських якостей респондентів, що представлені на Рис. 1.

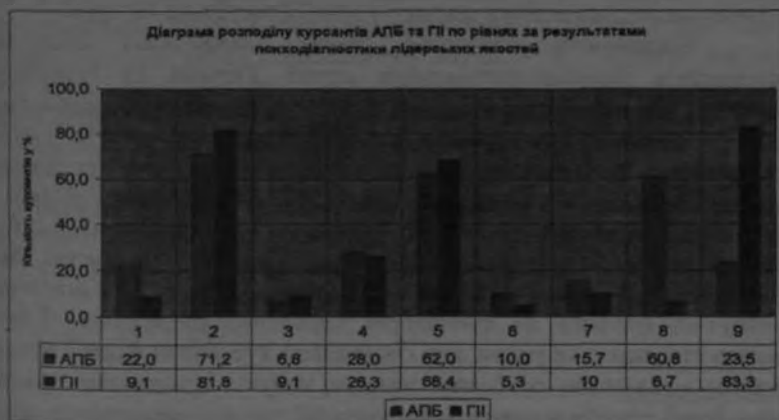


Рис. 1. Діаграма розподілу курсантів Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України та Гомельського інженерного інституту МНС Республіки Білорусь за результатами психодіагностики лідерських якостей.

1- 1-ий курс низький рівень;

- 2-1-ий курс середній рівень;
- 3-1-ий курс високий рівень;
- 4-2-ий курс низький рівень;
- 5-2-ий курс середній рівень;
- 6-2-ий курс високий рівень;
- 7-4-ий курс низький рівень;
- 8-4-ий курс середній рівень;
- 9-4-ий курс високий рівень.

Аналізуючи діаграму, ми бачимо, що динаміка набуття курсантами Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України та Гомельського інженерного інституту МНС Республіки Білорусь якостей лідера на першому та другому курсах відбувається подібно, але на четвертому курсі ми спостерігаємо, що кількість курсантів, віднесених до середнього рівня сформованості лідерських якостей становить 60,8% від загальної кількості опитаних в АПБ ім. Героїв Чорнобиля МНС України та 6,7% загальної кількості опитаних ГП МНС Республіки Білорусь. Кількість курсантів, віднесених до високого рівня сформованості лідерських якостей, становить 23,5% від загального числа опитаних в Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України та 83,3% загальної кількості опитаних Гомельського інженерного інституту МНС Республіки Білорусь.

Враховуючи аналогічні умови професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних служб України та Республіки Білорусь, ідентичні вимоги даного виду діяльності до особистості фахівця, подібні програми теоретичної підготовки та умови проживання курсантів, ми схильні віднести відмінні результати розвитку професійно важливих якостей на рахунок різниці в організації навчально-виховного процесу у відомчих вищих навчальних закладах. В Гомельському інженерному інституті МНС Республіки Білорусь значна увага приділяється професійній підготовці майбутніх фахівців як командирів первинних підрозділів. З цією метою створюються умови для опанування курсантом форм і методів роботи з підлеглим особовим складом, набуття практичного досвіду організації служби в пожежно-рятувальній частині, керівництва діями при виконанні оперативних завдань, набуття досвіду оцінки обстановки, прийняття рішення та віддання наказу підлеглим.

Подальше дослідження проблеми адаптації курсантів ВНЗ системи МНС України до умов професійної діяльності командира

первинного підрозділу ми пов'язуємо з аналізом навчально-виховного процесу на предмет виявлення тих чинників, що визначають його ефективність.

Список використаних джерел

1. Наказ МНС України від 06.03.2008 № 177 «Про затвердження Настанови щодо організації соціально-гуманітарної роботи з особами рядового і начальницького складу та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту».
2. Наказ МНС України 07.02.2008 № 96 «Про затвердження Тимчасового статуту дій у надзвичайних ситуаціях».
3. Бондаренко К.К., Григоренко Д.Н. Применение дифференцированного подхода в критериях оценки специальной подготовленности курсантов //Чрезвычайные ситуации : образование и наука. – 2007.– № 2. – С. 105-112.
4. Егоров В.В. Особенности приспособления первокурсников к условиям КИИ МЧС при наличии и отсутствии упреждающей адаптации //Вестник КИИ МЧС Республики Беларусь. – 2008. – № 2.– С. 26-30.
5. Корольчук М.С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності // Вістник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. – К.: Правові джерела, 2002. – Вип. 2. – С. 191 - 211.
6. Шапкин С.А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности //Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. - М.: Изд-во "Ин-тут психологии РАН", 1999. – С. 132-165.
7. The conceptual self in context: culture, experience, self-understanding / ed. U. Neisser and D. Jopling. - Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 1997. – 285 p.

Н.О.Побережна

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВУЗУ**

У статті розроблено методику і репрезентовано комплекс дидактичних умов використання інформаційних технологій у процесі навчання студентів вузу.

первинного підрозділу ми пов'язуємо з аналізом навчально-виховного процесу на предмет виявлення тих чинників, що визначають його ефективність.

Список використаних джерел

1. Наказ МНС України від 06.03.2008 № 177 «Про затвердження Настанови щодо організації соціально-гуманітарної роботи з особами рядового і начальницького складу та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту».
2. Наказ МНС України 07.02.2008 № 96 «Про затвердження Тимчасового статуту дій у надзвичайних ситуаціях».
3. Бондаренко К.К., Григоренко Д.Н. Применение дифференцированного подхода в критериях оценки специальной подготовленности курсантов //Чрезвычайные ситуации : образование и наука. – 2007.– № 2. – С. 105-112.
4. Егоров В.В. Особенности приспособления первокурсников к условиям КИИ МЧС при наличии и отсутствии упреждающей адаптации //Вестник КИИ МЧС Республики Беларусь. – 2008. – № 2.– С. 26-30.
5. Корольчук М.С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності // Вістник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. – К.: Правові джерела, 2002. – Вип. 2. – С. 191 - 211.
6. Шапкин С.А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности //Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. - М.: Изд-во "Ин-тут психологии РАН", 1999. – С. 132-165.
7. The conceptual self in context: culture, experience, self-understanding / ed. U. Neisser and D. Jopling. - Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 1997. – 285 p.

Н.О.Побережна

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВУЗУ**

У статті розроблено методику і репрезентовано комплекс дидактичних умов використання інформаційних технологій у процесі навчання студентів вузу.

В статтє разработана методика и репрезентирован комплекс дидактических условий использования информационных технологий в процессе обучения студентов вуза.

In the article the methods and complex of didactic conditions of information technology appliance in the educational process of students in a higher educational establishment have been elaborated and represented.

Ключові слова: процес навчання, інформаційні технології, дидактичні умови.

Перша з дидактичних умов полягає в наступному: процес навчання з використанням інформаційних технологій проектується із залученням програмних, технічних і методичних елементів комп'ютерних навчальних середовищ. Вона є визначальною для всіх наступних умов. Виходячи з цього, окрім удосконалення технічної бази (hard ware), необхідно своєчасно отримувати найбільш повну інформацію про появу нових на педагогічному й інформаційному ринку інноваційних програмних продуктах (soft ware) для того, щоб оперативно оновлювати базу навчальних програм та інтегрувати їх до навчального процесу.

Наявність сучасного парку комп'ютерів і програмного забезпечення – першочергове у період інформатизації освіти завдання управління навчального закладу, оскільки без предметних, програмних і технічних складових комп'ютерних навчальних середовищ інформаційні технології реалізовані бути не можуть. Крім того, для навчального процесу досить важливою є наявність методичного супроводу інформаційних технологій. Такий елемент комп'ютерних навчальних середовищ розроблявся нами в період організації дослідно-експериментальної роботи у вигляді робочої програми, методичних рекомендацій, методичних указівок щодо вивчення тем спецкурсу, дидактичного матеріалу та рекомендацій із виконання підсумкових робіт.

Таким чином, ми передбачили, що лише за наявності сучасних комп'ютерних навчальних середовищ можна очікувати зустрічних дій щодо використання інформаційних технологій в освітньому процесі. Проте, зазначені дії мають настати тільки в тому випадку, якщо суб'єкти навчання (студенти й педагоги) матимуть позитивну мотивацію до використання. Лише активне ставлення педагогів і студентів до самої проблеми допоможе розпочати практичне залучення. В іншому випадку, як засвідчує наше дослідження, ніяка

агітація, заклики й демонстрування роботи комп'ютерів у навчальному процесі не зможуть привести до бажання їх використовувати.

Оскільки під час констатувального експерименту нами було виявлено достатньо сильну (92 %) позитивну установку суб'єктів освітньої діяльності на використанні комп'ютера в навчанні, і окремі викладачі вже тоді фрагментарно залучали комп'ютер до своєї професійної діяльності, – то було зроблено висновок про те, що на цьому етапі дослідно-експериментальної роботи рівень забезпеченості дидактичних умов є стихійно-інформаційним. При цьому будь-які спроби викладачів, що не працюють на фізико-математичному факультеті, заслуговували на увагу й підтримку педагогів названого вище факультету, а отримані результати все більше посилювали їх мотивацію до подальшого застосування засобів інформатизації у процесі навчання.

Однак у цей період практичне використання технічного засобу не мало під собою теоретичного підґрунтя самого процесу впровадження. Варто наголосити, що такий, власне емпіричний, шлях використання інформаційних технологій у практику навчання не є пріоритетним, бо відповідно до сильнодіючих на психіку й дорогих програмних і технічних засобів, метод спроб і помилок неприпустимий. Відтак, усе зазначене вище є передумовою до проведення формувального експерименту, який ґрунтується на науковому підході до використання ІТ, що можна віднести до інформаційно-технічного рівня реалізації дидактичних умов упровадження інформаційних технологій у процес навчання студентів вузу.

Оскільки на етапі констатувального експерименту було виявлено низький і середній рівень компетентності педагогів в опануванні ІТН та недостатній рівень комп'ютерної грамотності студентів, то у процесі формувального експерименту передбачалося проведення практичних і консультативних занять з педагогами з метою ліквідації прогалин у знаннях і вміннях.

Тому в аспекті реалізації наступної дидактичної умови – забезпечення високого рівня інформаційної компетентності педагогів для здійснення освітнього процесу з використанням інформаційних технологій – було розроблено й апробовано на етапі формувального експерименту методичний посібник по роботі з освітнім порталом. У методичному посібнику подано матеріал з устаткування, локалізації й

експлуатації освітнього порталу, створеного на основі технології Clever Path компанії Computer Associates. У посібнику наведені приклади, необхідні для відпрацювання навичок роботи на порталі. Робота орієнтована на студентів і викладачів з метою підвищення якості й ефективності навчання і викладання та створена як підґрунтя для здійснення міжпредметних зв'язків у системі дисциплін вузівської освіти.

Інформаційний портал ефективно розв'язує такі важливі завдання, зокрема:

- надання користувачеві особистого робочого місця з можливістю переглядати потрібну інформацію й відфільтровувати усе інше;
- можливість пошуку відповідної інформації за максимально короткий проміжок часу, при цьому пошук не обмежується лише внутрішніми ресурсами, він стосується Інтернету загалом, поділ збереженої інформації за категоріями (тобто процес категоризації), автоматизація процедури категоризації результатів індивідуального пошуку;
- організація робочого місця користувача. З робочого місця користувачеві доступні не тільки дані й додатки, наявні в університеті, але й інші засоби, необхідні для користувачів: e-mail, засоби комунікації, різноманітні новини, інформація різного типу (документація) тощо;
- гарантований авторизований доступ користувачів до інформації;
- забезпечення інтеграції з різними за складністю програмними продуктами.

Зразком зазначеного вище може бути приклад розроблених нами методичних рекомендацій щодо експлуатації порталу.

Вхід до порталу

Підключення до порталу:

1. Відкрийте браузер.

2. В адресне поле уведіть адресу порталу й натисніть Enter.

Наприклад, адреса може бути такою:

http: [servername]:[port#]/servlet/portal, де

[servername] – ім'я сервера (або його IP);

[port#] – порт, який відстежує сервер порталу.

Відкриється діалогове вікно підключення до Порталу.

3. Уведіть ім'я користувача й пароль у відповідні поля та натисніть ОК. На Порталі відкриється розділ Робоче місце.

Якщо Ви забули свій пароль, клацніть Поновити пароль? Після виконання цієї команди відкриється діалогове вікно, де потрібно вказати ім'я користувача. Пароль буде відіслано на електронну пошту.

Вихід із Порталу

Для того щоб вийти із сесії користувача, необхідно натиснути Вихід у Меню Порталу.

З'явиться діалог входу до Порталу Вхід до порталу, який показує, що Ви успішно вийшли з порталу.

Зміна паролю

Адміністратор порталу не дозволяє, як правило, користувачам змінювати свій пароль, щоб гарантувати інформаційну безпеку і безпеку особистої інформації. У випадку, якщо адміністратор відкриває доступ до паролю, то його зміну можна здійснити таким чином:

1. У головному Меню Порталу оберіть Мій Профіль. Відкриється Форма Профілю.

2. У полі Пароль уважно наберіть новий пароль.

3. У полі Знову уважно введіть той самий пароль.

4. Натисніть кнопку ОК.

Ваш новий пароль буде збережено на Порталі. Після цього Ви повинні використовувати новий пароль при наступному підключенні до порталу.

Робота з Профілем

Профіль створюється при додаванні звітного запису Адміністратором Порталу до групи користувачів Порталу. Щоб змінити інформацію, відображену у Профілі, та визначити шаблон для відображення Клієнта Порталу, оберіть Мій профіль у головному Меню Порталу.

Як користуватися довідкою

Для того щоб отримати повну інформацію про роботу порталу, виберіть головний розділ Contents на лівій панелі цієї сторінки. Кожний розділ довідки має своє підменю.

Натисніть Index для того, щоб вивести список усіх розділів довідкової інформації в алфавітному порядку і здійснити пошук за ключовим словом у довідковій системі порталу.

Клацніть Пошук на правій панелі, щоб відобразився засіб пошуку довідкової інформації за ключовим словом. Уведіть ключове слово і натисніть клавішу Enter, і у спеціально відведеній площині

нижче відобразиться список розділів, що задовольняють Вашому запиту. Натискуванням миші оберіть розділ, який цікавить Вас, і він відобразиться на правій панелі.

Як вище уже зазначалося, метою методики застосування інформаційних технологій в освітньому процесі вузу стала організація колективного розуміння ролі й місця інформаційних технологій у вузі, створення певного освітнього середовища, до якого входять сучасні інформаційні технології. Зазначене дозволило реалізувати третю дидактичну умову: створення позитивної психолого-педагогічної мотивації суб'єктів навчання – студентів і педагогів – до використання інформаційних технологій.

Мотивація – це ніби внутрішня рушійна сила дій і вчинків особистості, одна з необхідних умов її активного залучення до навчальної роботи. Викладач намагається стимулювати її, використовуючи як впливові педагогічні, психологічні, дидактичні, а також технічні (технологічні) засоби, у тому числі й такі, що ґрунтуються на інформаційних технологіях.

З педагогічного погляду на перший план мотивації висувається активний момент створення педагогом засобів й умов формування позитивних мотивів у тих, хто навчається. Індивідуальний мотив як суб'єктивне ставлення до своїх вчинків у досягненні поставленої мети спрямовує людину і може пояснити спонукальні причини тих чи інших її дій. З іншого боку, важливою функцією викладача є спонукання студентів до активної пізнавальної діяльності та стимулювання шляхом формування й розвитку позитивних мотивів навчання, пов'язаних із суб'єктивними потребами, поглядами, емоціями, почуттями тощо.

Людина, як відомо, свідомо вкладає певний смисл у виконання кожної дії та співвідносить її з мотивом провідної діяльності. Отже, будь-яка усвідомлена дія формується тією або іншою діяльністю, яка й визначає її психологічні особливості (А.Н.Леонтьєв, 1975). Услід за теорією діяльності, що розроблена А.Н.Леонтьєвим, І.А.Зимня аналізує механізм мотивації говоріння та виокремлює в ньому:

- а) «вмикання» потреби;
- б) зустріч потреби з предметом говоріння – думкою співрозмовника;
- в) емоційне переживання цієї потреби, тобто інтерес;
- г) його вольову регуляцію;
- ґ) підтримку інтересу.

Для того щоб ефективно задіяти мотиваційну сферу тих, хто навчається, потрібно мати відомості про найбільш ефективних засобах впливу в кожному окремому випадку: які зовнішні фактори сприяють формуванню найбільш оптимального для засвоєння матеріалу внутрішнього стану; що допоможе регулювати увагу того, хто навчається, та підтримувати на робочому рівні його розумову активність, виробляти в нього позитивне ставлення до навчальної діяльності і свій когнітивний стиль; яке технічне забезпечення, психогігієнічні й ергономічні умови необхідні для реалізації навчання тощо. К. Д. Ушинський стверджував, що якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна, перш за все, пізнати її в усіх аспектах.

Важливо враховувати, що мотиваційно-ціннісна сфера особистості (потреби, спрямування, цінності) лежить в основі будь-якої пізнавальної діяльності. Відповідно, той, хто учить, намагається знати не лише ближні, але й далекі цілі навчання та шляхи їх досягнення, впливати на цей процес й оцінювати його успішність. При цьому потреби, трансформовані в мотиви, сприяють утворенню різноманітних рівнів мотивації професійного становлення особистості в умовах вузу. Загалом виокремлюють три такі рівні.

Початковий (зовнішній) рівень мотивації пов'язаний з тим, що потребу в професійному розвитку спонукає зовнішній, соціальний чи вузько особистісний мотив (посадові обов'язки, службова кар'єра тощо). Він обумовлює зовнішнє (формальне) ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Основний (внутрішній) рівень мотивації досягається тоді, коли потреба майбутнього спеціаліста "знаходить" себе в навчальному предметі, що забезпечує його об'єктивно необхідними для подальшої фахової діяльності знаннями, уміннями, навичками. Така "опредмечена потреба" стає внутрішнім мотивом професійно спрямованого розвитку студента.

Вищий (внутрішній) рівень мотивації відображає потребу того, хто навчається, у розвитку і продуктивній реалізації свого творчого потенціалу. Його піддрунтям постають високі претензії на самореалізацію в навчально-пізнавальній діяльності, яка визнається ним як вищий і головний пріоритет. Залучення творчого потенціалу забезпечує найкраще задоволення потреби в самореалізації.

На зазначеному рівні мотивації помітну роль відіграє мотивація досягнень, що характеризується намаганням студента виконати справу на вищому рівні якості скрізь, де є можливість виявити свою власну майстерність та індивідуальні можливості. При цьому кожна проміжна мета повинна бути досягнута, а рівень поставлених завдань відповідати рівню підготовки тих, хто вчиться. В іншому випадку мотивація швидко знижується.

Щоб ефективно задіяти мотиваційну сферу студента, необхідно мати відомості про те, які засоби впливу найбільш ефективні; які зовнішні умови сприяють формуванню внутрішнього стану й найбільш сприятливі для засвоєння навчального матеріалу; що може регулювати увагу того, хто навчається, та підтримувати на робочому рівні його розумову активність, виробляти в нього позитивне ставлення до навчальної діяльності і свій когнітивний стиль. Важливо, що мотивованим має бути саме процес отримання знань, а не інші фактори, наприклад, гарна оцінка, бо в цьому випадку відбувається підміна понять.

Слід зазначити, що ступінь усвідомлення потреби поповнювати свої знання у різних людей не однакова. У студентів (особливо менших курсів) часто на перший план висуваються прагматичні мотиви, пов'язані з розв'язанням часткових, ситуативних завдань (зокрема, надання більшої значущості таким причинам вивчення іноземної мови, як мода, бажання бути не гірше від інших, отримати добру оцінку, відповідати чужим очікуванням тощо).

У таких умовах використання інтернет-технологій забезпечує додаткові заходи щодо стимулювання навчальної діяльності, підтримуванию позитивної мотивації в навчанні, створення сприятливого режиму роботи. Це, як відомо, дозволяє долучити студентів до самостійного навчання, імітуючи практику, багаторазово підсилюючи можливості аналізу й синтезу явищ і процесів. У цьому випадку студенти починають отримувати задоволення від самого процесу навчання, незалежно від зовнішніх мотиваційних факторів. Особливе значення у створенні позитивної мотивації за допомогою застосування інформаційних технологій у педагогічному процесі має можливість технологічного керування пізнавальною діяльністю, за якого кожний студент об'єктивно поставлений в умови, коли він не лише отримує інформацію з Інтернету, а змушений обробляти її, аналізувати, шукати найбільш вагомий її частину і на цій підставі

здійснювати чужомовне спілкування як опосередковане, так і безпосереднє на зразок говоріння.

Формування спеціаліста в умовах інформатизації освіти спирається на функціональні і психофізіологічні можливості того, хто вчиться, активне використання ним власних інтелектуальних зусиль. Досягнення високого рівня пізнавальної діяльності студентів у процесі використання інформаційних технологій досягається ціною достатньо серйозних нервово-психічних затрат. Відтак, навчання, основане на багатовимірній активізації пізнавальної діяльності студента, може бути ефективним тільки за умови суворого дотримання психофізіологічних потреб та особливостей студентів.

Четвертою дидактичною умовою є здійснення процесу навчання з опорою на міждисциплінарну інтеграцію, що сприяє збагаченню, систематизації й ущільненню знань з різних наукових галузей. Розроблений нами спецкурс апробовано на першому курсі та мав на меті пропедевтичну підготовку студентів до використання інформаційних технологій у подальшому процесі навчання. Нижче наведена таблиця, у якій зазначені міжпредметні зв'язки спецкурсу «Застосування інформаційних технологій в освітньому процесі студентів вузу» з іншими дисциплінами спеціальності 620100 «Лінгвістика й міжкультурна комунікація» (табл. 1).

Таблиця 1

**Структура міжпредметних зв'язків спецкурсу
«Застосування інформаційних технологій в освітній процес
студентів вузу» з іншими дисциплінами спеціальності 620100
«Лінгвістика й міжкультурна комунікація»**

Спецкурс «Застосування інформаційних технологій (ІТ) в освітній процес студентів вузу»	
Розділ 1. ІТ і процес навчання	Розділ 2. ІТ і міжкультурне спілкування
ЄН.Ф.02. Концепції сучасного природознавства	ГСЕ.Ф.04. Культурологія
ОПД.Ф.01. Вступ до природознавства (мовні контакти)	
ОПД.Ф.01.2. Загальне мовознавство Соціально-діяльнісні засади вербальної комунікації Нові інформаційні технології	
	ОПД.Ф.01.3. Історія мовознавства (комунікативна лінгвістика)

	ОПД.Ф.02.03. Лексикологія (соціальна й територіальна диференціація словникового складу)
	ОПД.Ф.02.04. Теоретична граматики (комунікативна цілісність тексту)
ОПД.Ф.02.5. Стилїстика	
	ОПД.Ф.03. Вступ до теорії міжкультурної комунікації
	ОПД.Ф.04. Практичний курс першої і другої іноземної мови (розвиток загальної та комунікативної компетенцій)
СД.01. Педагогічна антропологія (сучасні інформаційні технології організації освітнього процесу)	
СД.02. Теорія навчання іноземним мовам Міжкультурна компетенція Навчання спілкуванню Нові інформаційні та телекомунікаційні технології в навчанні іноземним мовам	
	СД.03. Практикум з культури мовленнєвого спілкування

Таким чином, можна стверджувати, що реалізація наведених вище умов застосування інформаційних технологій у процесі навчання студентів вузу сприяє розвитку готовності до самостійного опанування знань у царині професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

*О.Є.Остапчук,
канд. пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

В статті аналізується проблема узгодженого функціонування освітніх систем, які визначають якість підготовки майбутніх учителів. До ключових позицій автором віднесені налаштованість соціальних систем на відкриту багатоканальну взаємодію та інноваційну стратегію розвитку. Зазначається, що гармонізація освітньої системи і особистості відбувається на рівні концептуального самовизначення майбутнього учителя.

	ОПД.Ф.02.03. Лексикологія (соціальна й територіальна диференціація словникового складу)
	ОПД.Ф.02.04. Теоретична граматики (комунікативна цілісність тексту)
ОПД.Ф.02.5. Стилїстика	
	ОПД.Ф.03. Вступ до теорії міжкультурної комунікації
	ОПД.Ф.04. Практичний курс першої і другої іноземної мови (розвиток загальної та комунікативної компетенцій)
СД.01. Педагогічна антропологія (сучасні інформаційні технології організації освітнього процесу)	
СД.02. Теорія навчання іноземним мовам Міжкультурна компетенція Навчання спілкуванню Нові інформаційні та телекомунікаційні технології в навчанні іноземним мовам	
	СД.03. Практикум з культури мовленнєвого спілкування

Таким чином, можна стверджувати, що реалізація наведених вище умов застосування інформаційних технологій у процесі навчання студентів вузу сприяє розвитку готовності до самостійного опанування знань у царині професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

*О.Є.Останчук,
канд. пед.наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ СИСТЕМ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

В статті аналізується проблема узгодженого функціонування освітніх систем, які визначають якість підготовки майбутніх учителів. До ключових позицій автором віднесені налаштованість соціальних систем на відкриту багатоканальну взаємодію та інноваційну стратегію розвитку. Зазначається, що гармонізація освітньої системи і особистості відбувається на рівні концептуального самовизначення майбутнього учителя.

Ключові слова: якість освіти, гармонізація освітніх систем, стратегія оптимізації, інноваційна стратегія, професійне самовизначення.

В статті аналізується проблема согласованного функционирования образовательных систем, которые определяют качество подготовки будущих учителей. К числу ключевых позиций автором отнесены настроенность социальных систем на открытое многоканальное взаимодействие и инновационную стратегию развития. Указывается, что гармонизация образовательной системы и личности происходит на уровне концептуального самоопределения будущего учителя.

Ключевые слова: качество образования, гармонизация образовательных систем, стратегия оптимизации, инновационная стратегия, профессиональное самоопределение.

In article the problem of the coordinated functioning of educational systems which define quality of preparation of the future teachers is analyzed. To number of key positions by the author are carried a mood of social systems on open multichannel interaction and innovative strategy of development. It is underlined that harmonization of educational system and the person occurs at level of conceptual self-determination of the future teacher.

Key words: quality of educational, harmonization of educational systems, optimization strategy, innovative strategy, professional self-determination.

Підвищення якості освіти виступає незмінним стратегічним завданням суспільного розвитку. Пошуки невикористаних ресурсів ведуться в напрямку посилення суб'єктності, особистісної значущості освітнього процесу для кожного його учасника. Мова йде про вивільнення інтелектуальних, креативних, духовних потенціалів людини через упровадження ефективних педагогічних технологій як у загальноосвітній, так і у вищій школі.

Результати наукових досліджень (соціологічних, педагогічних, психологічних) виявляють суть проблеми: найбільші резерви втрачаються через неузгодженість базових систем: суспільства, загальноосвітньої школи, особистості вихованця, особистості учителя, системи професійної педагогічної освіти. Так, очевидною є невідповідність умов навчання в загальноосвітній школі суспільним вимогам і очікуванням щодо компетентності випускників; державних освітніх стандартів – особистісним інтересам, пізнавальним і творчим потребам учнів; якості підготовки учительських кадрів – новим викликам часу. Тому гармонізація даних систем на концептуальному, духовному, когнітивному, креативному, технологічному, методичному рівнях – генеральний напрямок розвитку освіти в цілому. У зв'язку з

чим, потребує на свою відповідь питання: що виступає фундаментальною основою даного процесу?

Мета статті: визначити концептуальні основи гармонізації базових соціальних систем (суспільства, школи, учителя, системи підготовки учителів), які визначають якість освіти.

В контексті даної проблематики особливої уваги заслуговують наукові праці, в яких досліджуються найбільш ефективні способи модернізації освітніх систем та узгодження їх ресурсів. Чи не єдиною на сьогодні розробленою теорією і технологією вдосконалення навчально-виховного процесу залишається теорія і технологія оптимізації Ю.К.Бабанського. Стратегія оптимізації – це стратегія розвитку педагогічних систем, за якої ефективність визначається і разом з тим обмежується наявними ресурсами системи. Оптимізація розглядається як ефективний спосіб узгодити ресурси навчально-виховної системи (навчального закладу, окремого уроку тощо), особистісні і професійні ресурси учителя, інтелектуальний, творчий і особистісний потенціал учня з державними вимогами. При такому підході механізм розвитку педагогічної системи реалізується через пошуки оптимальних способів розв'язання проблем в межах наявного потенціалу системи. У зв'язку з цим зростають ризики перетворення педагогічної системи на консервативну, замкнену на власний резерв.

Нову якість освіти пов'язуємо з інноваційною стратегією розвитку, модернізації, вдосконалення освітніх систем. Аксиоматичним в даному разі є твердження: зміни є наслідком взаємодії. Узгодити соціальні системи означає налаштувати їх на багатоканальну взаємодію, яка виступає механізмом розвитку кожної з систем. Через чисельні взаємодії з оточуючим середовищем і внутрішні взаємозв'язки система постійно оновлює свій потенціал і переходить у стан стабільного розвитку, що є принциповою характеристикою ефективності. Так, щоби відбулися прогресивні зрушення в освіті, важливим є рефлексивне реагування системи підготовки майбутнього учителя на нові вимоги шкільної практики і стратегії її розвитку. З іншого боку, школа як освітня система повинна бути налаштована на сприйняття педагогічних інновацій заради ефективного вирішення проблем навчання і виховання учнівської молоді.

Гармонізація освітніх систем і особистісних якостей головних суб'єктів освітнього процесу базується на таких положеннях.

1. Якість освіти знаходиться в прямій залежності від можливостей і рівня розвитку суспільства. Суспільство висуває вимоги до школи, школа для розв'язання поставлених завдань актуалізує необхідні якості учителя. В результаті зазнає відповідних змін система вищої педагогічної освіти, «продуктом» якої є учитель, готовий визначати і реалізувати стратегію розвитку освіти. Це ідеальний стан узгодженого функціонування соціальних систем. Проте не рідкість, коли нові ідеї приходять в стару систему. Як наслідок, інноваційні технології, методики і концепції поступово трансформуються у попередні схеми управління і освітню ідеологію. Так, гуманізація освітнього процесу, виявлення самотності кожного не може забезпечуватися в умовах директивних схем управління, чіткої визначеності і тому обмеженості педагогічних дій.

2. Система впливає на людину, особистість висуває вимоги до системи, через що система змінюється. Нова система забезпечує нові вимоги до людини. Людина первісна відносно системи, тому слід рухатися від особистості до системи. Якість освітньої системи – це якість людини (її освіченість, компетентність у різних видах діяльності, мотивація до саморозвитку, рівень самоактуалізації). Наскільки особистість глибше самореалізується, настільки вирає суспільство, особливо громадянське.

3. Стрижень буд-якої соціальної системи – людина, системоутворюючий фактор – міжособистісні зв'язки. Чим вище спроможність освітньої системи актуалізувати потенціал особистості, тим вище її ефективність і тим відчутніший її розвиток. Началом, що гармонізує соціальну систему і людину, виступає моральна мета. Саме моральна мета визначає, яким є місце людини у суспільстві, таким є ставлення до неї і в освітньому процесі. Управління моральною метою та чинники змін – джерело якості освіти. Мета і зміни живлять і доповнюють одне одного. Крім того, разом вони продуктивні, мають внутрішню здатність до самокорекції і постійної перебудови.

4. Гармонізувати освітню систему вищої школи і особистість майбутнього учителя – означає узгодити вимоги і умови, що формуються даною системою, з потенціалами і перспективами розвитку особистості майбутнього спеціаліста. Якість освітньої системи визначає якість фахівця. Існує і зворотний рух – людина змінює систему, що залежить від міцності особистості (її самооцінки, волі, сформованості Я-концепції, характеру). Слід брати до уваги, що в

системі вищої педагогічної освіти перебуває особистість майбутнього учителя, яка лише на шляху власного професійного становлення, тому потужність впливу освітньої системи набагато сильніша, ніж можливості студента протидіяти їй. Освітня система, яка є штучно створеною для виконання освітніх функцій, не повинна пригнічувати природну складову – задатки, інтереси, спрямування, стосунки між суб'єктами взаємодії тощо. Іншими словами, вплив штучної складової освітньої системи не повинен перевищувати вплив її природної складової.

5. Формулою гармонізації якості вищої освіти і якості особистості виступає співвідношення зорієнтованості системи на особистість (концептуальне підґрунтя, внутрішні технологічні резерви системи) і ступеня задоволеності потреб в особистісному розвитку суб'єктів системи. Оптимальним варіантом є конгруентність можливостей освіти як системи психолого-педагогічних умов навчання і виховання біопсихосоціальним і духовним потребам розвитку особистості майбутнього учителя. В разі «рівності» («резерви освітньої системи» дорівнюють потенціалам системи «особистість учителя») можливості освітньої системи не обмежують перспективи розвитку особистості. Якщо ж можливості системи більші за наявний потенціал особистості, то студент перебуває в просторі, багатому освітніми пропозиціями, що розвиває, виводить на новий рівень, розширює перспективи його професійної самореалізації. Освітній простір стає розвивальним середовищем, процес навчання стає випереджальним щодо процесу розвитку. Дієвою стає модель освітнього процесу, в центрі якої знаходиться особистість майбутнього учителя, який реалізує свою суб'єктність на основі проектування індивідуальної освітньої траєкторії.

6. Сучасне суспільство формує соціальне замовлення на особистість духовну, моральну, креативну, інтелектуально розвинену, фізично здорову, соціально активну. Такою людиною може стати в системі, яка володіє відповідними потенціалами. Щоби освітня система набула відповідних характеристик, її слід помістити у відповідну «систему координат». Наразі, освітні системи функціонують у вимірі лінійності, встановленого порядку, закритості, «повернення до норми», чіткої визначеності і прогнозованості, сталості і збереження, що становить фундаментальну основу авторитаризму педагогічної дії. Все визначено наперед: від початкових

вимог до майбутнього учителя до кінцевого результату, яким він має бути. Проте так людина, її психіка, її особистість (тим більше індивідуальність) не розвиваються. Розвиток людини на вищих рівнях (духовному, моральному) розгортається в пошуку, в ситуації вибору і свободи прийняття власних рішень. Лише за таких умов народжується справжня відповідальність, неусвідомлені дії поступаються вчинкам, знання стають дієвими, а розвиток кожного суб'єкта працює на розвиток інших.

Це означає, що освітня система повинна володіти відповідними ресурсами для природного, поступального розвитку всіх учасників освітнього процесу – і студентів, і викладачів. Нових якостей педагогічна система набуває у новому вимірі: спонтанності, нерівноважності, невизначеності, ймовірнісного існування, коеволюційності, нестійкості. Невизначеність породжує свободу вибору для особистості, ймовірнісний характер стає основою виявлення волі і відповідальності за власні рішення, коеволюційність (взаємоузгоджена еволюція складних систем) посилює прагнення до співпраці, взаємоузгодженого розвитку всіх суб'єктів.

7. Узгодження системи професійної підготовки з процесом становлення особистості майбутнього учителя на технологічному рівні висуває нові вимоги до проектування, функціонування, моніторингу ефективності функціонування і розвитку освітньої системи. Необхідність забезпечення готовності молодшої людини до життєдіяльності у відкритому суспільстві, демократичному і полікультурному за соєю суттю, порушують проблеми проектування відкритих педагогічних систем, які здатні ефективно діяти у змінюваних умовах. Ефективність у сучасних умовах – це функціонування на випередження подій і станів, що здійснюються через пошук системою нових можливостей.

Гармонізація системи професійної підготовки і особистості майбутнього учителя стає реальною через залучення студентів до розробки концепції своєї майбутньої педагогічної діяльності. На концептуальному рівні розгортається процес професійного самовизначення, самореалізації особистості майбутнього учителя, що потребує мобілізації набутих знань, професійних умінь і навичок, сформованих в процесі навчання у вузі. Із фонду знань залучаються виключно ті педагогічні ідеї, які узгоджуються з життєвою філософією

студента, що і складає зміст гармонізації вищої освіти і логіки особистісного розвитку майбутнього учителя.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Пріоритети реформування української школи дослідженнях Академії // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №1. – С.11-14.
2. Остапчук О.Є. Методологічний простір вирішення проблеми якості освіти/ О.Є.Остапчук // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методолог. семінару АПН України. 15 листопада 2006р., Київ. – К., 2007. – 336с., С.89-93.
3. Остапчук Е.Е. Инновационный потенциал авторского проектирования педагогических систем/ Е.Е.Остапчук // использование инновационных педагогических технологий в учреждениях образования. Материалы Международной научно-практической конференции. 18-19 декабря 2008г., Минск. – 2008. – С. 328-332.
4. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ/ Михайло Фуллан – Львів: Літопис, 2000.

*О.В.Казанжи,
Н.В.Стельмах,
кандидат пед. наук*

МДУ ім. В.О.Сухомлинського

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВУЗІ

У статті розкрита сутність педагогічної творчості, визначені якості творчого вчителя та подана експериментально перевірена методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

Ключові слова: педагогічна творчість, творчий учитель, методика розвитку творчих здібностей.

В статье раскрыта сущность педагогического творчества, определены качества творческого учителя и представлена экспериментально проверенная методика развития творческих способностей будущего учителя в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческий учитель, методика развития творческих способностей.

In this article the essence of pedagogical creative works is considered, some qualities of creative teacher are defined and the experimental methodic of

студента, що і складає зміст гармонізації вищої освіти і логіки особистісного розвитку майбутнього учителя.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Пріоритети реформування української школи дослідженнях Академії // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – №1. – С.11-14.
2. Остапчук О.Є. Методологічний простір вирішення проблеми якості освіти/ О.Є.Остапчук // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. – Матеріали методолог. семінару АПН України. 15 листопада 2006р., Київ. – К., 2007. – 336с., С.89-93.
3. Остапчук Е.Е. Инновационный потенциал авторского проектирования педагогических систем/ Е.Е.Остапчук // использование инновационных педагогических технологий в учреждениях образования. Материалы Международной научно-практической конференции. 18-19 декабря 2008г., Минск. – 2008. – С. 328-332.
4. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ/ Михайло Фуллан – Львів: Літопис, 2000.

*О.В.Казанжи,
Н.В.Стельмах,
кандидат пед. наук*

МДУ ім. В.О.Сухомлинського

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВУЗІ

У статті розкрита сутність педагогічної творчості, визначені якості творчого вчителя та подана експериментально перевірена методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

Ключові слова: педагогічна творчість, творчий учитель, методика розвитку творчих здібностей.

В статье раскрыта сущность педагогического творчества, определены качества творческого учителя и представлена экспериментально проверенная методика развития творческих способностей будущего учителя в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: педагогическое творчество, творческий учитель, методика развития творческих способностей.

In this article the essence of pedagogical creative works is considered, some qualities of creative teacher are defined and the experimental methodic of

development of future teachers creative abilities during university training is revealed.

Key words: pedagogical creative works, creative teacher, methodic of development of creative abilities.

Центральною ланкою розвиваючого навчання є створення оптимальних умов для розвитку загальних навчальних здібностей учнів і їхнього творчого потенціалу. У зв'язку з цим перед кожним учителем стоїть завдання виявити, закріпити у школярів прагнення і потяг до творчого самовираження, а також створити всі необхідні умови для їхнього подальшого розвитку.

Виховання творчої особистості учня неможливе без права вчителя на власну творчість, на пошуки своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття педагогічної творчості трактується по-різному. В.І. Андреев розглядає поняття педагогіки творчості як «науки про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів» [1].

В.С.Шубинський визначає педагогіку творчості як особливу галузь педагогічної науки, яка займається виявленням закономірностей формування творчої особистості [11].

Л.І.Рувинський дає визначення педагогічній творчості як пошуку вчителем нових рішень, постановки нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності [7].

Проблемою визначення педагогічної творчості займалися також М.М. Поташник, В.А. Кан-Калик і М.Д. Нікандров.

Педагогічний словник визначає педагогічну творчість як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання [5].

Таким чином, мета педагогічної творчості вчителя полягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей кожного учня в навчально-виховному процесі.

Педагогічна творчість має дві сторони: творчість самого організатора навчально-виховного процесу – учителя і творчість учнів

як необхідна умова удосконалення вчителя і розвитку творчих можливостей дітей.

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (роботи Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанського, О.О. Бодальова, В.І. Загвязінського, І.А. Зазюна, В.О. Кан-Калика, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміної, Л.М. Лузіної, М.Д. Нікандрова, М.М. Поташника, С.О. Сисоевої, В.О. Сластьоніна, Р.Х. Шакурова та ін.) можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності:

- здатність до нестандартного рішення;
- пошуково-проблемний стиль мислення;
- уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації;
- творча фантазія, розвинена уява;
- специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та ін.).

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у вузі й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування умінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

У процесі нашого дослідження ми вивчили і проаналізували досвід роботи кафедри педагогіки Миколаївського державного університету з питань розвитку творчих здібностей у студентів-майбутніх вчителів. Було виявлено, що важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому. Творчий процес – це створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей. Ми поділяємо точку зору В.С.Шубинського відносно його етапів:

- 1) зіткнення з новим, творча невизначеність;

- 2) пошуки рішення;
- 3) критика;
- 4) підтвердження і втілення.

На кожному з них формуються певні елементи творчих умінь і навичок студентів.

Досвід практичної роботи зі студентами МДУ імені В.О.Сухомлинського і результати досліджень доводять, що ефективність формування їхніх творчих умінь і навичок забезпечуються комплексним підходом до вирішення цієї проблеми.

У зв'язку з цим використовується така система:

- лекційні, семінарські, лабораторно-практичні заняття;
- самостійна робота студентів;
- робота проблемних груп, гуртків;
- спецкурси, спецсемінари;
- педпрактика;
- курсові, дипломні роботи майбутніх учителів.

Студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку. Подібні види навчально-практичної діяльності дозволяють визначити інтереси, нахили, творчі здібності і можливості, урахування яких допомагає створювати необхідні умови для їх підтримки й розвитку. Отже, процес навчання організується таким чином, щоб викликати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення і подальшого розвитку.

Привертає увагу основна форма організації навчального процесу – лекція. Розвитку творчого мислення і уяви сприяють лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначаються мета і завдання, дається історіографія, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції, використовується досвід роботи кращих учителів, шкіл, визначаються перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. На таких лекціях створюється атмосфера наукового пошуку. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчать самостійно мислити, робити висновки. Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття.

На семінарських і лабораторно-практичних заняттях із педагогіки, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: від презентацій книг на першому курсі до створення і вирішення педагогічних ситуацій, представлення передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків на другому і до проведення нестандартних уроків та виховних заходів – на третьому.

Творче аналітичне мислення і творча педагогічна уява розвиваються у студентів у процесі створення і вирішення педагогічних ситуацій. Творча педагогічна ситуація (ситуація, яка містить у собі протиріччя) дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати результат. У процесі її вирішення студенти визначають умови, у яких вона виникла, дійових осіб, основні протиріччя, аналізують дії кожного учасника і оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення й обирають оптимальне. Обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває здібність прогнозувати і передбачати дії учасників ситуації та її результати. А найголовніше – запобігати складним конфліктним ситуаціям.

Значне місце у своїй роботі викладачі МДУ імені В.О.Сухомлинського відводять рольовим, і особливо діловим іграм. Із психології відомо, що гра забезпечує гармонійну роботу головного мозку, стимулює роботу правої півкулі, а через неї - всього мозку. У процесі гри напружені всі пошукові емоції. На повну силу працює образне і логічне мислення, мобілізовані всі види пам'яті, ввімкнені вольові механізми, залучені всі таємні резерви психіки. Тому ККД ігрових методів від двох до десяти разів більший у порівнянні зі словесним навчанням. У діловій грі засвоєння знань студентами і формування педагогічних умінь і навичок відбувається не абстрактно, а в реально змодельованому навчально-виховному процесі, у динаміці розвитку сюжету ділової гри. У студентів формуються навички педагогічної взаємодії, ціннісні орієнтації й установки, актуалізуються і закріплюються знання, розвивається пізнавальний інтерес і творчий потенціал. Знання з теоретичного рівня переводяться на більш високий – практичний.

До проведення фрагментів уроків на другому курсі, уроків і виховних заходів на третьому студенти відповідно до своїх здібностей і можливостей готують роздавальний матеріал, наочність, підбирають музику, цікаві повідомлення, факти, прислів'я, приказки, пісні, складають вірші, готують завдання творчого характеру тощо.

Із метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей викладачі орієнтують студентів на підготовку і проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-казок, уроків-легенд тощо. Ці уроки позбавлені звичайних шаблонів. Їхньою характерною рисою є створення протягом всього уроку умов для творчої навчальної діяльності учнів. Студенти виступають у ролі вчителів-предметників, класних керівників, директора, завуча, методистів. Подібні практикуми сприяють більш глибокому самопізнанню, самооцінці, саморозвитку, формують уміння і навички педагогічної діяльності. Під час аналізу увага студентів зосереджується і на творчому аспекті уроку чи виховного заходу. Обговорюються: новизна й оригінальність, прийоми розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей; відповідність змісту, форм, методів, засобів, меті та рівню розвитку учнів тощо.

Враховуючи об'єктивні оцінки своїх товаришів і викладача, студенти краще усвідомлюють свої недоліки, резерви. Це є стимулом до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, створення своєї творчої лабораторії і саморозвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

Із метою виявлення ролі занять з основ педагогічної майстерності (ОПМ) у підготовці творчої особистості майбутнього вчителя, ми провели анкетування 70-ти студентів другого курсу філологічного факультету МДУ імені В.О.Сухомлинського. Усі опитані студенти зазначили, що заняття з ОПМ дають великий поштовх до розвитку творчих здібностей майбутнього педагога:

- тренують творче мислення й уяву;
- викликають бажання зацікавити присутніх на занятті;
- дають можливість творчого переймання нових ідей одними студентами в інших;
- допомагають розкрити творчі задатки і здібності.

Значна роль занять із основ педагогічної майстерності в підготовці майбутнього творчого вчителя підтверджується також результатами досліджень рівня розвитку творчої активності студентів.

Критеріями оцінки рівня розвитку творчої активності студентів ми взяли:

- уміння бачити і виділяти проблему;
- створювати проблемні ситуації в процесі навчання і виховання;
- знаходити шляхи до її розв'язування;
- відбивати і структурувати навчальний матеріал;
- виділяти головне, суттєве;
- ставлення студентів до вивчення предметів педагогічного циклу, до своєї майбутньої професії;
- ставлення до навчання, прагнення до самовдосконалення.

Дослідження показало, що рівень сформованості творчої активності залежить від загального рівня розвитку студента, від досвіду творчої діяльності, отриманого в школі і за рік навчання і вузі, від наявності задатків та здібностей.

Під час проведення першого зрізу студенти з високим рівнем активності становили лише 10 % від загальної кількості респондентів. Вони мають власний погляд на педагогічні постулати, сміливо аналізують свій і чужий досвід, уміло виділяють у ньому найсуттєвіше, висловлюють власні судження, творчо підходять до розв'язання ігрових завдань, активно працюють у проблемних групах, проводять цікаві педагогічні дослідження.

На жаль, 90 % респондентів відносились до груп із середнім та слабким проявом творчих здібностей. Вони менш самостійні у своїх діях і прийнятті рішень. Їм часто бракує досвіду творчої діяльності, притаманна низька самооцінка своїх можливостей, невпевненість у позитивному результаті. Багатьом із них властиве репродуктивне мислення, вони часто схильні до стереотипів у діяльності.

Результати другого зрізу показали, що внаслідок цілеспрямованої роботи з розвитку творчого потенціалу студентів на заняттях з предметів педагогічного циклу і особливо з ОПМ рівень творчої активності студентів значно зростає. До групи студентів із високим рівнем творчої активності належить 48 % респондентів, а з низьким рівнем – 52%. Таким чином рівень творчої активності підвищується у середньому на 38 %.

Отже, заняття з педагогічних дисциплін значно підвищують творчий потенціал, розвивають творчі здібності майбутніх учителів, адже творчість є однією з суттєвих характеристик педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Дialeктика воспитания и самовоспитания творческой личности/ В.И.Андреев – Казань, 1988. – 228 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя/В.И.Загвязинский – М.,1987.–159 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество учителя/ В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров – М., 1987. – 159 с.
4. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе/ Л.М.Лузина – Ташкент, 1986. – 102с.
5. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчально-методичний план і програма курсу для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів / [Укл. С.О. Сисоевої, В.І. Барко, І.В. Бушовський та ін.] – К., 1991. – 32 с.
6. Поташник М.М. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт. Пособие для учителя/ М.М.Поташник – К., 1988. – с. 5-60.
7. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания/ Л.И.Рувинский – М., 1957. – Т.1. – 303 с.
8. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя/ Т.Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – №5. – с. 55-57.
9. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник/ С.О.Сисоева – К.: ІСДОУ, 1994. -112 с.
10. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога/ Р.Х.Шакуров – М., 1985. – 80 с.
11. Щербакова К.І. Вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К., 1990. – 166 с.

О.П.Лещенко

**ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВУЗУ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ
ПРОФЕСІЙНО ЗУМОВЛЕНОЮ ІНШОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ**

Данная статья посвящена роли педагогического руководства учебной деятельностью студентов технического вуза в процессе овладения профессионально обусловленной лексикой. В статье рассматривается роль педагогического руководства познавательной деятельностью студентов, как компонента системы. Анализируются эффективные методы подхода к организации обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе. Особое внимание уделено методам, стимулирующим познавательный интерес студентов.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Дialeктика воспитания и самовоспитания творческой личности/ В.И.Андреев – Казань, 1988. – 228 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя/В.И.Загвязинский – М.,1987.–159 с.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество учителя/ В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров – М., 1987. – 159 с.
4. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педвузе/ Л.М.Лузина – Ташкент, 1986. – 102с.
5. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчально-методичний план і програма курсу для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів / [Укл. С.О. Сисоевої, В.І. Барко, І.В. Бушовський та ін.] – К., 1991. – 32 с.
6. Поташник М.М. Педагогическое творчество: Проблемы развития и опыт. Пособие для учителя/ М.М.Поташник – К., 1988. – с. 5-60.
7. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания/ Л.И.Рувинский – М., 1957. – Т.1. – 303 с.
8. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя/ Т.Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – №5. – с. 55-57.
9. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник/ С.О.Сисоева – К.: ІСДОУ, 1994. -112 с.
10. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога/ Р.Х.Шакуров – М., 1985. – 80 с.
11. Щербакова К.І. Вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К., 1990. – 166 с.

О.П.Лещенко

**ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВУЗУ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ
ПРОФЕСІЙНО ЗУМОВЛЕНОЮ ІНШОМОВНОЮ ЛЕКСИКОЮ**

Данная статья посвящена роли педагогического руководства учебной деятельностью студентов технического вуза в процессе овладения профессионально обусловленной лексикой. В статье рассматривается роль педагогического руководства познавательной деятельностью студентов, как компонента системы. Анализируются эффективные методы подхода к организации обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе. Особое внимание уделено методам, стимулирующим познавательный интерес студентов.

Ключевые слова: педагогическое руководство, познавательный процесс, профессионально ориентированная лексика, проблемный метод, частично-поисковый метод, поисковый метод, поэтапность, последовательность.

Дана стаття присвячена ролі педагогічного керівництва навчальною діяльністю студентів технічного вузу в процесі оволодіння професійно зумовленою лексикою. В статті розглядається роль педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю студентів, як компоненту системи. Аналізуються ефективні методи підходу до організації навчання професійно орієнтованої іноземної мови. Особливої уваги надається методам, які стимулюють пізнавальний інтерес студентів.

Ключові слова: педагогічне керівництво, пізнавальний процес, професійно орієнтована лексика, проблемний метод, частково-пошуковий метод, пошуковий метод, поэтапність, послідовність.

The given article deals with analysis of pedagogical guidance of technical students' training activity in the process of professional foreign language mastering. The role of pedagogical guidance in cognitive activity of students as a component of a system is considered. Effective methods of approach to the organization of teaching professional foreign language at technical higher school are analyzed. Special attention is devoted to the methods stimulating cognitive interest of students.

Key words: pedagogical guidance, cognitive process, professional foreign language, problems method, partially searching method, searching method, stage, consistency.

В умовах оновлення освіти в Україні, шляхи реалізації якої визначено державною національною програмою «Освіта», Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів, здатних самостійно, творчо працювати, зокрема у сфері спілкування іноземною мовою. У цьому контексті значущість іноземної мови, як засобу професійного спілкування студентів – майбутніх спеціалістів, набула вагомості у системі освіти нашої країни. Це, на думку вчених (О.М.Пехота, Л.П.Пуховська, І.В.Сусліна, О.Б.Тарнопольський, Л.Б.Якубовська), вимагає нового підходу до організації навчання іноземної мови у технічних вищих закладах освіти з метою розвитку мовленнєвої активності та вмінь практичного використання іноземної мови у професійних цілях, творчого мислення, пізнавальних процесів як невід'ємних ознак майбутніх спеціалістів.

У процесі навчання студентів професійного спілкування іноземною мовою керівництву їх пізнавальною діяльністю як компоненту системи відводиться важлива роль, яка є провідною.

Керівництво навчальною діяльністю реалізується у процесі викладання і визначається багатьма факторами, а саме: характером освітнього змісту, рівнем підготовки студентів, наявними у розпорядженні викладача навчальними засобами та інше. Діяльність учіння є залежною і тому зазначений компонент системи потребує ретельного планування діяльності викладача, яке здійснюється на основі всебічного аналізу (понятійного, логічного, психологічного, методичного, дидактичного) усіх складників навчального процесу і знаходить вираження у визначенні освітнього змісту і відповідних пізнавальних і тренувальних вправ та методів навчання (не проблемних і проблемних), організаційних форм пізнавальної діяльності студентів (колективної, групової, індивідуальної) тощо [1, с. 23]

Актуальність та перспективність проблематики зумовили мету даного дослідження, а саме розглянути роль педагогічного керівництва у процесі оволодіння студентами технічного вузу професійно зумовленої іншомовної лексики.

На першому етапі, що реалізувався у процесі вивчення загального курсу іноземної мови, одним з головних завдань було засвоєння основного об'єму лексики, необхідного для формування у студентів професійного спілкування. Для цього переважно на матеріалі текстів виконувалися вправи, що передбачали виконання такого завдання шляхом аналізу і виділення термінів з певної теми, їх семантизацію, конструювання з ними речень, а також складання і запис стислих текстів з виділенням їх головної ідеї з цими термінами тощо, наприклад:

Ex. 1. Read and translate the text. Find the English equivalents of these words and word combinations in the text: властивість, щільний, знаходження, спроможний до деформації, гнути, ламати, еластичний, влючити, склад, гартування, відпуск після гартування, формувати, прокатка, екструзія, втомленість металу, тиск (напруження), пошкодження, фрезерний верстак, форми для відливки, відливати.

METALS

Metals are materials most widely used in industry because of their properties. The study of the production and properties of metals is known as metallurgy.

The separation between the atoms in metals is small, so most metals are dense. The atoms are arranged regularly and can slide over each other. That

is why metals are malleable (can be deformed and bent without fracture) and ductile (can be drawn into wire). Metals vary greatly in their properties. For example, lead is soft and can be bent by hand, while iron can only be worked by hammering at red heat.

The regular arrangement of atoms in metals gives them a crystalline structure. Irregular crystals are called grains. The properties of the metals depend on the size, shape, orientation, and composition of these grains. In general, a metal with small grains will be harder and stronger than one with coarse grains.

Heat treatment such as quenching, tempering, or annealing controls the nature of the grains and their size in the metal. Small amounts of other metals (less than 1 per cent) are often added to a pure metal. This is called alloying (легирование) and it changes the grain structure and properties of metals.

All metals can be formed by drawing, rolling, hammering and extrusion, but some require hot-working. Metals are subject to metal fatigue and to creep (the slow increase in length under stress) causing deformation and failure. Both effects are taken into account by engineers when designing, for example, airplanes, gas-turbines, and pressure vessels for high-temperature chemical processes. Metals can be worked using machine-tools such as lathe, milling machine, shaper and grinder.

The ways of working a metal depend on its properties. Many metals can be melted and cast in moulds, but special conditions are required for metals that react with air.

Ex.2. Look at the terms in the left-hand column. Match each one with its correct definition in the right column:

- | | |
|----------------|--|
| 1. PROPERTY | A Cause something rigid to out of a straight line or surface; force into a curve or angle. |
| 2. DENSE | B Make or become flat or smooth by pressing with rolling cylinder of metal. |
| 3. ARRANGEMENT | C Special quality that belongs to something. |
| 4. MALLEABLE | D (of steel) degree of strength, hardness, etc. |
| 5. TO BENT | E (of liquids, vapour) not easily seen through. |
| 6. TO FRACTURE | F Putting (a substance) through a process. |
| 7. STRESS | G Putting in order. |
| 8. FAILURE | H Breaking or being broken. |
| 9. TO SHAPE | I (of metals) that can be hammered or pressed into new shapes. |

- | | |
|-------------------|---|
| 10. COMPOSITION | J Force exerted between two bodies that touch. |
| 11. TREATMENT | K Become liquid through heating. |
| 12. TEMPERING | L Breakdown (of machinery, power). |
| 13. ROLLING | M Substance composed of more than one material. |
| 14. TO MELT | N Metal condition of being tired. |
| 15. METAL FATIGUE | O Give a form. |

Ex.3. Think of your own sentences using the terms from the previous exercise. Write them down. Examples:

1. Some metals have dense structure.
2. There are several kinds of metal treatment.
3. Metals possess mechanical properties.
4. The properties of metals depend on the shape and composition of grains.
5. Some metals can be deformed without fracture.

Ex.4. Write a resume of the text 'Metals' using the following words and word combinations: property, dense, arrangement, malleable, to bent, to fracture, stress, failure, to shape, composition, treatment, tempering, rolling, to melt, metal fatigue.

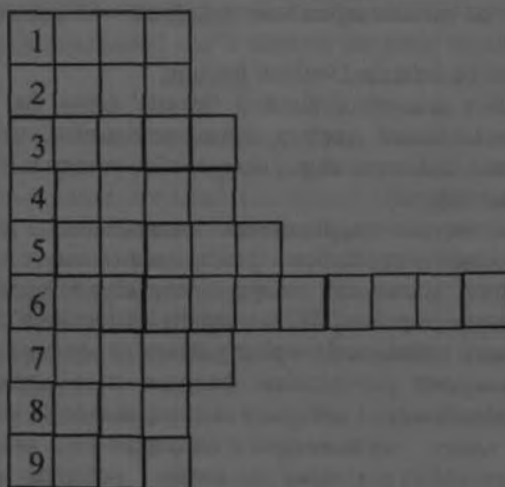
Кінцевою метою керівництва навчальною діяльністю студентів на основному етапі було усвідомлення ними структури власної професійної діяльності, зокрема структури професійного спілкування, тобто формування їх готовності самостійно визначати мотиви і мету цієї діяльності, орієнтуватися в умовах ситуації спілкування, враховуючи різноманітні фактори, накреслювати план досягнення поставленої мети і добирати відповідні засоби, спрямовані на реалізацію плану, здійснювати намічене і, насамкінець, порівнювати одержаний результат з метою, роблячи відповідні висновки.

Будь-яка діяльність особистості починається і зумовлюється певними мотивами. Вивчення проблеми формування мотивації діяльності учіння, яка на даному етапі у студентів є головною (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, А.К.Маркова, Г.І.Щукіна та ін.) показало, що досліджуваний предмет визначається такими факторами: типом цієї діяльності, розгорнутістю її структури, сформованістю компонентів, сенсом учіння для кожного студента тощо [2, с. 70].

Розвиток мотиваційного компонента діяльності починався з визначення рівнів сформованості мотивів діяльності учіння. Формування мотивів учіння здійснювалося двома взаємопов'язаними

шляхами: а) через зміст навчального предмета; б) через процес самостійної пізнавальної діяльності. Через зміст пізнавального предмета розвиток пізнавальних мотивів здійснювався завдяки використанню ряду чинників, що сприяють цьому процесу, а також врахування рівня розвитку пізнавальних мотивів. Для прикладу наведемо поданий нижче кросворд, що мав на меті засвоєння термінологічної лексики за поданими визначеннями лексем, який вони охоче виконували.

CROSSWORD



1. Soft, heavy, easily melted metal (symbol Pb) used for pipes.
2. Commonest of all metallic elements (symbol Fe) used in various forms.
3. The form of something.
4. Machine for holding and turning pieces of wood or metal while they are being shaped.
5. Force exerted between two bodies that touch.
6. Breakdown (of machinery, power, etc.)
7. The parts of which something is made up.
8. Container into which molten metal is poured to cool into a desired shape.
9. Metal in the form of a thread.
10. Become liquid through heating.

Ключ: 1) lead; 2) iron; 3) shape; 4) lathe; 5) stress; 6) failure; 7) composition; 8) mould; 9) wire; 10) melt.

Певний інтерес становили для студентів завдання з використанням ігрових ситуацій, комп'ютерних ігор тощо.

У стимуляції пізнавального інтересу студентів головну роль відігравала проблемність змісту.

Як відомо, в основі проблемності лежить суперечність. Для виявлення і загострення протиріч у процесі конструювання системи вправ з англійської мови використовувалися такі способи: а) наведення у вправах нових фактів, які неможливо пояснити відомими студентам знаннями; б) зіставлення фактів, які зовні не співпадають; в) протиставлення двох думок про один і той же факт, явище; г) зіставлення фактів, явищ, що співпадають лише за формою, але розрізняються за змістом; д) спонукання студентів до знаходження припущеної помилки і її виправлення; е) повідомлення незвичайних фактів, явищ, що суперечать звичним уявленням тощо.

Через процес самостійної пізнавальної діяльності розвиток мотивів навчальної діяльності здійснювався з опорою на процес розв'язання проблемних ситуацій, виконання вправ тощо. Із самого початку навчальних занять студенти залучалися до цілепокладання і цілевизначення з метою мотивації й активізації їхньої діяльності учіння, надання цьому процесові особистісного смислу. Чітко визначався перелік освітніх елементів для засвоєння, їх взаємозв'язки, структура. Але головними мотивоформуючими факторами виступали способи діяльності, які засвоювалися у процесі застосування проблемних методів навчання.

Мотиваційно-цільовий компонент є дуже важливим у структурі навчальної діяльності, проте не менш важливим є операційно-пізнавальний компонент [3, с. 10], який ми реалізували за допомогою методів проблемного навчання і прийомів, що входять до їх складу, а також системи вправ. У групах з порівняно невисоким рівнем освітньої підготовки, а також за умови, що навчальний матеріал був складним, ми застосовували метод проблемного викладу. Щоб надати йому динамічності, чіткості, застосовувалися такі прийоми як послідовне чергування запитань і відповідей, зіставлення протилежних тез, виділення етапів пошуку, включення цікавих елементів тощо.

Нижче наводиться приклад застосування проблемного викладу у процесі опрацювання тексту:

A.: Hello, old chap! Haven't seen you for ages. How are you getting on? You look tired.

B.: I've got a problem to solve. I invented a laser scanner that could detect all mechanical, structural or electrical defects in airplanes.

A.: Clearly, this idea has great potential to save lives and reduce the anxieties of travellers.

B.: Yes, and it also might make me a millionaire.

A.: But, to produce Air Scanners you need a manufacturing plant, workers and materials. You will also have to obtain a patent to protect your invention from would-be competitors.

B.: Besides, I shall need a research and development lab for continuous testing and improvement as well as a marketing department to demonstrate and sell the scanners.

A.: I see, from a broader economic perspective, what you have here is a resource allocation problem. At present, all of society's land, labor and capital are devoted to the production of other goods and services. Your immediate problem is defined in far simpler terms – hard cash. To acquire real resources – the land, labor and capital that can produce air scanners, you must have some means of payment.

B.: That is the problem of raising start-up funds. I could ask my relatives and friends for a loan, or even go door-to-door in the neighborhood.

A.: This method of raising funds is not likely to achieve your goals. Fortunately for you and other budding entrepreneurs most households save some fraction of their income. This flow of saving creates an enormous pool of loanable funds. Your problem is how to tap that pool to get enough funds to start building Air Scanners.

B.: I know that financial intermediaries make the job of acquiring start-up funds.

A.: A true «start-up» company like Air Scanners has nothing more than a good idea, a couple of dedicated employees and Big Plans.

B.: I cannot but mention that to fund these plans, the company can sell shares of itself. The individuals who buy the newly issued stock are putting their savings directly into the corporation's accounts. When our corporation is formed, I shall inform you. You may buy corporation's shares and become an owner.

A.: And I shall stand to profit from the corporation's business or take my lumps if the company fails. 6.: I must say because the company is incorporated, you are at a risk only for however much money you pay for your shares

A.: You've got a point there. I have to go. And let's hope for the best.

У процесі проблемного викладу студенти не лише слухають викладача і відповідають на деякі запитання, але й занотують основні положення викладу, з'ясовують незрозумілі їм місця.

Після проблемного викладу пропонувалися вправи частково-пошукового і пошукового типу, які передбачали застосування таких методів і прийомів розумової діяльності як зіставлення, конкретизація, моделювання узагальнення, формулювання висновків за аналогією, виконання навчальних дій на аналіз і виправлення помилок тощо

Частково-пошуковий метод застосовувався у формі евристичної бесіди, відмінність якої від діалогічного проблемного викладу полягає в тому, що під час її використання більшість етапів розв'язання проблеми здійснюють студенти, а викладач виконує переважно функцію керівництва їх навчальною діяльністю, застосовуючи найрізноманітніші прийоми цього методу. Цей метод застосовувався тоді, коли рівень складності матеріалу був порівняно невисоким, студенти вже володіли певними знаннями і вміннями, які могли застосувати у процесі пошуку, наприклад формулювати висновки за аналогією.

В процесі навчання ми дотримувалися послідовного виконання вправ, що передбачають мовленнєву діяльність читання, говоріння, аудіювання та письма і вносять різноманітність у навчальну діяльність студентів, стимулюють пізнавальний інтерес і забезпечують більш успішний кінцевий результат.

Таким чином, керівництво навчальною діяльністю студентів у процесі оволодіння професійно зумовленою іншомовною лексикою здійснювалося поетапно у такий спосіб, щоб вони послідовно, в доступній для них і цікавій формі засвоїли англійською мовою увесь комплекс знань, умінь і навичок для професійного мовлення.

Список використаних джерел

1. Андрійко І.Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в

- українському ВНЗ. Іноземні мови/ І.Ф. Андрійко – 2001. – №3 С.22-26.
2. Бернацька О.В. Особливості моделювання професійної діяльності у навчальному процесі. Навчально-методичний збірник/ О.В.Бернацька – Київ: КІСВ.и. – 1999. – №17. – С.68-74.
 3. Modern Languages. Learning Teaching. Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe, Education Committee. – Strasbourg, 2001. – 224 p.

Г.П.Половина

кандидат фіз.-мат.наук КДПУ,

Голоденко О.М.

педагог-організатор ЗОСШ №69

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЕКТ – ДІЯЛЬНІСТЬ ТВОРЧА

В статті розглянуто творчу діяльність як одну із основних якостей особистості в процесі підготовки майбутнього вчителя фізики.

Ключові слова: особистість, діяльність, творчість, проект, експеримент.

В статье рассмотрена творческая деятельность как одна из основных качеств личности в процессе подготовки будущего учителя физики.

Ключевые слова: личность, деятельность, творчество, проект, эксперимент.

Creative activity is considered in the article, as one of basic qualities of personality in the process of preparation of future teacher of physics.

Key words: personality, activity, creation, project, experiment.

В умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійно-значущих якостей вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти.

Сучасне життя вимагає підвищення якості освіти, універсальності підготовки майбутнього вчителя, який своєю роботою в школі зміг би забезпечувати в своїх учнів розвиток цілісної особистості.

- українському ВНЗ. Іноземні мови/ І.Ф. Андрійко – 2001. – №3 С.22-26.
2. Бернацька О.В. Особливості моделювання професійної діяльності у навчальному процесі. Навчально-методичний збірник/ О.В.Бернацька – Київ: КІСВ.и. – 1999. – №17. – С.68-74.
 3. Modern Languages. Learning Teaching. Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe, Education Committee. – Strasbourg, 2001. – 224 p.

Г.П.Половина

кандидат фіз.-мат.наук КДПУ,

Голоденко О.М.

педагог-організатор ЗОСШ №69

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЕКТ – ДІЯЛЬНІСТЬ ТВОРЧА

В статті розглянуто творчу діяльність як одну із основних якостей особистості в процесі підготовки майбутнього вчителя фізики.

Ключові слова: особистість, діяльність, творчість, проект, експеримент.

В статье рассмотрена творческая деятельность как одна из основных качеств личности в процессе подготовки будущего учителя физики.

Ключевые слова: личность, деятельность, творчество, проект, эксперимент.

Creative activity is considered in the article, as one of basic qualities of personality in the process of preparation of future teacher of physics.

Key words: personality, activity, creation, project, experiment.

В умовах нової освітньої парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійно-значущих якостей вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти.

Сучасне життя вимагає підвищення якості освіти, універсальності підготовки майбутнього вчителя, який своєю роботою в школі зміг би забезпечувати в своїх учнів розвиток цілісної особистості.

Педагогічний вищий заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їх активний взаємовплив [5]. Що ж таке особистість? Тлумачення цього поняття ми можемо знайти в багатьох літературних джерелах, що посилаються на дослідження і висловлювання щодо цього терміну видатних науковців. Проте, зупинимось на Українській радянській енциклопедії, в якій дається пояснення цієї термінології. А саме: [4] "особистість – людина, як свідома суспільна істота, суб'єкт пізнання і активного перетворення світу. Особистість характеризується світоглядом, моральними якостями, рядом суттєвих, відносно стійких властивостей: рис характеру, обдарованості, схильностей, інтересів, а також особливостей окремих психічних процесів. В своїй єдності ці риси утворюють загальне духовне обличчя особистості" [7]. Рис особистості утворюються і формуються в процесі навчання і виховання.

З досвідом роботи, за умови постійного саморозвитку і самовдосконалення вчитель стає професіоналом і майстром педагогічної діяльності.

Згідно з Наказом Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України № 428/48 від 04.09. 2000 р. [3] було розроблено критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти, де визначено основні компетенції, яких вимагає сучасне життя, а саме: громадські, ті, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, ті, що пов'язані з володінням усною і писемною рідною та іншими мовами, пов'язані з вимогами інформаційного суспільства, а також компетенції щодо бажання і готовності постійно навчатися як у професійному, так і в особистому та суспільному плані [2]. Вчитель повинен бути готовим до роботи з формування в учнів усіх зазначених видів компетенцій. Але для того, щоб здійснити це, у випускника педагогічного вищого закладу освіти мають бути сформовані не тільки усі складові професійної компетентності, а й професійно значущі якості, що необхідні сучасному вчителю для виконання професійної діяльності.

Зазначимо, що питання про те, яким бути вчителю й наскільки широким має бути спектр його професійно-значущих якостей, знань, умінь і навичок хвилювало педагогів уже давно.

Як відомо, якість особистості – це існуюча тривалий час

характеристика, яка проявляється в поведінці індивіда в різноманітних ситуаціях. «Якість спеціаліста – це сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних та професійних функцій» [6, с.24].

Педагогічна діяльність – це передусім діяльність творча. Без творчості неможливі ні виховний, ні навчальний процеси. Бо подібно до того, як скульптор ліпить свої скульптури, художник пише картини, а ювелір обробляє коштовне каміння, учитель творить нову особистість, яка житиме в цьому суспільстві, стане його невід'ємною часткою.

При всьому розмаїтті вивчення проблеми формування майбутнього вчителя як творчої особистості, підготовки його до творчої професійної діяльності, на початкових етапах його залучення до педагогічної праці існує особливо велика потреба в поглибленні теоретичної та практичної підготовки до творчої професійної діяльності, в озброєнні майбутніх учителів технологією орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток творчих можливостей учня.

Таким чином, вчитель повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності. Для цього і сам учитель повинен бути творчим, бо як добро виховує добро, так і творчість розвивається через творчість.

Отже, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності, відповідним рівнем знань предмету, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Специфічна за своєю суттю творчість педагога має багато спільного не тільки з художнім, але й із науковим. Учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям якби нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. Творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість, розвиваючи здібності,

формує педагогічну талановитість учителя.

Виховання творчої особистості учня неможливе без права вчителя на власну творчість, на пошуки своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям. Педагогічна творчість має дві сторони: творчість самого організатора навчально-виховного процесу учителя і творчість учнів як необхідна умова удосконалення вчителя і розвитку творчих можливостей дітей. Одним із способів формування і розвитку творчої особистості, розвитку її мислення, гарантії міцності знань є науково-дослідницькі роботи [4].

Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності.

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у вузі й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

Досвід практичної роботи зі студентами в КДПУ і результати досліджень доводять, що ефективність формування їхніх творчих умінь і навичок забезпечуються комплексним підходом до вирішення цієї проблеми. У зв'язку з цим використовується така система:

- лекційні, лабораторно-практичні заняття;
- самостійна робота студентів;
- робота проблемних груп, гуртків;
- педпрактика;
- курсові і кваліфікаційні роботи майбутніх учителів.

Студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку. Подібні види навчально-практичної діяльності дозволяють визначити інтереси, нахили, творчі здібності і можливості, урахування яких допомагає створювати необхідні умови для їх підтримки й розвитку.

Отже, процес навчання організується таким чином, щоб викликати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення і подальшого розвитку.

Як відомо, одним із основних методологічних принципів, на якому має будуватися модель керування творчою навчальною

діяльністю, є принцип детермінізму (детермінізм – матеріалістичний принцип, що стверджує причинну зумовленість всіх явищ природи, суспільства і людської психіки), а саме – діалектико-синергетичний підхід. Цей підхід орієнтований на максимальне використання самокерування особистості, результат якої відзначається суб'єктивною новизною, значимістю і прогресивністю для розвитку особистості, особливо її творчих здібностей [1].

На лабораторно-практичних заняттях з фізики, методики викладання фізики студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: презентації своїх лабораторних робіт, проведення фрагментів уроків, проведення нестандартних уроків, постановку і захист творчих проєктів.

Розглянемо приклади того, як при виконанні лабораторних робіт по фронтальному та демонстраційному експерименту виникає та розв'язується студентом творча задача, формуючи особистість майбутнього вчителя.

На лабораторному занятті студенти виконують демонстраційний експеримент «Механічні хвилі», використовуючи проєкцію хвилі на воді за допомогою ванни, на дна якої знаходиться дзеркало. При дослідженні стоячої хвилі, інтерференції, дифракції, відбивання та заломлення променя у студентів виникає питання: якщо хвиля в проєкції на екрані представляє світлі та темні смуги, то світла смуга – це результат проходження світлового променя через товщий чи тонший шар води?

Прямий експеримент не дає відповіді на це питання. Виникає творча задача, для розв'язання якої треба використати знання з геометричної оптики (закони відбивання та заломлення, циліндрична збірна та розсіююча лінза). Для розв'язку цієї задачі студенту слід пригадати про поверхневий натяг, змочувальні та не змочувальні рідини, йому треба побачити, що стоячі хвилі на поверхні не повздовжні і не поперечні, тому, що частинки води описують кола.

При самостійному вивченні студентом літературних джерел можливий вихід на нові теоретичні відкриття та експериментальні підтвердження з питань від'ємного відбивання електромагнітної хвилі.

Другий приклад виникнення творчої задачі при виконанні лабораторної роботи з питань фронтального експерименту – спостереження дисперсії за допомогою призми. На екрані гарно видно, що показник заломлення тим більший, чим менша довжина хвилі

(фіолетовий колір ближче до основи призми, ніж червоний). Якщо спроектувати пучок світла після призми не на екран, а в око спостерігача, то будемо спостерігати перевернуту картину. Чому?

Кожна лекція з фізики породжує творчу задачу, самостійне розв'язання студентом проблеми, що готує його до майбутньої вчительської творчої роботи.

На лекції про поверхневий натяг демонструється різання скла (товщина 1,0-1,5 мм) звичайними ножицями.

Скло в повітрі не ріжеться, воно колеться на гострі шматки (це треба робити в захисних окулярах і в рукавицях), а у воді воно ріжеться так, як різалась би карамелька.

Щоб відповісти на питання, чому так по-різному веде себе скло, треба пригадати фізику поверхневого натягу, і будову речовини, і фізичний експеримент діелектричної проникності, і взагалі, використати детермінізм.

На лекції з молекулярної фізики розглядається питання про найнижчу температуру, якої можна досягти, та причину наявності нижньої границі температур. І коли у студента виникає питання: якщо існує нижня межа температур, то чи існує її верхня межа, то це значить, що ним може бути розв'язана творча задача, бо для її розв'язку необхідно буде використати знання про механічну та внутрішню енергію, про температуру, яка пов'язана з кінетичною енергією руху частинок. В довершення цих знань треба буде використати спеціальну теорію відносності Ейнштейна, щоб відповісти: да, є верхня межа температур.

Наведені вище приклади виникнення творчих завдань, які не даються студенту викладачем, а виникають у нього при творчому сприйманні матеріалу, який він зустрічає в навчальному процесі, дають можливість розглянути процес навчального впливу викладача на студента. Такий же вплив він зможе здійснити, коли сам стане вчителем і здійснюватиме свій навчально-виховний процес.

Навчальний вплив може здійснюватись через оперативне та перспективне. На прикладі з різанням скла у воді видно, що здійснено організаційний вплив (здійснено показ різання скла в сухому стані та у воді).

Мотиваційний вплив. У студентів виникло бажання поглибити свої знання про фізику поверхневого натягу.

Оперативний вплив. Після того, як студенти зможуть використати розуміння фізичного змісту діелектричної проникності води, їм відразу ж стає зрозумілим, чому так змінюються механічні властивості скла у воді.

Опосередкований вплив. Забезпечує детермінацію творчої навчальної діяльності, де широке «поле самостійності» творчої навчально-пізнавальної діяльності.

На прикладі з дослідженням причини одержання різних результатів при спостереженні дисперсійної картини на екрані та безпосередньо оком видно, як використовується евристичний модуль перспективного впливу.

Одним із евристичних засобів керування творчою діяльністю студентів є «підказка» – інша, більш простіша задача, розв'язування якої передбачає застосування того ж способу дій, що і творча. Такою задачею-«підказкою» у питанні різання скла у воді є задача: чому глибина водоїмища завжди здається меншою, ніж насправді? Така задача доступніша, ніж попередня – творча, але вона дозволяє «відкрити» спосіб її розв'язку.

Попередні результати формування якостей особистості в процесі підготовки майбутнього вчителя-фізика можна побачити на практичних заняттях з методики навчання фізики, де проводиться ділова гра «Урок фізики». Всі студенти готуються до цього уроку: пишуть конспекти, готують демонстрації, створюють комп'ютерні моделі, які відображають реальні фізичні процеси.

На занятті один із студентів виступає в ролі вчителя, а останні виконують роль учнів. Після проведення різних типів уроків ведеться їх обговорення, зачитуються фрагменти уроків з конспектів «учнів», де «вчитель» вказує на прийоми, методи, підходи, які він використовує.

На таких заняттях у викладача педуніверситету є можливість не тільки формувати особистість студента, але і навчити цьому майбутнього вчителя, щоб він з першого року своєї роботи зміг виховувати особистість учня. Адже на таких уроках диференційний підхід сприяє вихованню індивідуальності ("теоретики", "практики", "експериментатори", "винахідники"). Тут майбутній вчитель вчиться, як спрямовувати динаміку розвитку учня як суспільної істоти, прививати йому потребу в розвитку здібностей, характеру, активності, саморегуляції, цілеспрямованості – всього того, що характеризує особистість.

Творче аналітичне мислення і творча педагогічна уява розвиваються у студентів у процесі створення і вирішення педагогічних ситуацій. У процесі їх вирішення студенти визначають умови, у яких вона виникла, дійових осіб, основні протиріччя, аналізують дії кожного учасника і оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення й обирають оптимальне. Обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває здібність прогнозувати і передбачати дії учасників ситуації та її результати.

До проведення фрагментів уроків, уроків студенти відповідно до своїх здібностей і можливостей готують роздавальний матеріал, вичерпність, підбирають цікаві повідомлення, факти, готують завдання творчого характеру тощо.

Із метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей студенти виступають у ролі вчителів-предметників. Подібні практикуми сприяють більш глибокому самопізнанню, самооцінці, саморозвитку, формують уміння і навички педагогічної діяльності. Під час аналізу увага студентів зосереджується і на творчому аспекті уроку. Обговорюються: новизна й оригінальність, прийоми розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей; відповідність змісту, форм, методів, засобів, меті та рівневі розвитку учнів тощо.

Враховуючи об'єктивні оцінки своїх товаришів і викладача, студенти краще усвідомлюють свої недоліки, резерви. Це є стимулом до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Галатюк Ю. Про особливості педагогічного керування творчою навчально-пізнавальною діяльністю / Ю.Галатюк // Наукові записки. – Вип. 72, частина 2. Серія: педагогічні науки, с.35-40.
2. Додаток № 1 до Наказу Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України № 428/48 від 04.09. 2000 р. / Інформаційний збірник Міністерства освіти України – № 19. – 2000. – С.28 – 32.
3. Наказ Міністерства освіти та науки України та Академії педагогічних наук України № 428/48 від 04.09. 2000 р. / Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 19. – 2000. – С.28 – 32.
4. Половина Г.П., Голоденко О.М. Розвиток творчо обдарованого

- учня при виконанні науково-дослідницьких робіт з фізики/ Г.П.Половина, О.М.Голоденко – Сучасна освіта творчо обдарованої молоді: ідеї, технології, перспективи / Матеріали конференції. – К.: 2008. – С.123-128.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / Под ред. С.Г.Вершловский [Л.С.Лесохина] – М.: Педагогика, 1982 – 254 с.
 6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А.Сластенин – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
 7. Українська радянська енциклопедія. – Том 10. – Київ, 1962.

О.І.Павлова,

аспірант

*Луганського національного
університету ім. Т. Шевченка*

МОДЕЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

У статті наведена модель інформаційної культури майбутнього філолога, схарактеризовані такі блоки: інформаційна культура стосунків, інформаційна культура знань, інформаційна методична культура, інформаційна культура взаємодії.

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього філолога, модель інформаційної культури майбутнього філолога.

В статті представлена модель інформаційної культури майбутнього філолога, охарактеризовані такі блоки: інформаційна культура стосунків, інформаційна культура знань, інформаційна методична культура, інформаційна культура взаємодії.

Ключевые слова: информационная культура будущего филолога, модель информационной культуры будущего филолога.

In article is presented model of the information culture of the future philologist. She consists of such block: information culture of the relations, information culture of the knowledges, information methodical culture and information culture of the interaction.

Key words: information culture future philologist, model of the information culture of the future philologist.

Сучасне суспільство знаходиться у стадії формування інформаційного типу розвитку. Саме тому проблема формування інформаційної культури сьогодні дуже актуальна. Запропонована ще у

- учня при виконанні науково-дослідницьких робіт з фізики/ Г.П.Половина, О.М.Голоденко – Сучасна освіта творчо обдарованої молоді: ідеї, технології, перспективи / Матеріали конференції. – К.: 2008. – С.123-128.
5. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / Под ред. С.Г.Вершловский [Л.С.Лесохина] – М.: Педагогика, 1982 – 254 с.
 6. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А.Сластенин – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
 7. Українська радянська енциклопедія. – Том 10. – Київ, 1962.

О.І.Павлова,

аспірант

*Луганського національного
університету ім. Т. Шевченка*

МОДЕЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

У статті наведена модель інформаційної культури майбутнього філолога, схарактеризовані такі блоки: інформаційна культура стосунків, інформаційна культура знань, інформаційна методична культура, інформаційна культура взаємодії.

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього філолога, модель інформаційної культури майбутнього філолога.

В статті представлена модель інформаційної культури майбутнього філолога, охарактеризовані такі блоки: інформаційна культура стосунків, інформаційна культура знань, інформаційна методична культура, інформаційна культура взаємодії.

Ключевые слова: информационная культура будущего филолога, модель информационной культуры будущего филолога.

In article is presented model of the information culture of the future philologist. She consists of such block: information culture of the relations, information culture of the knowledges, information methodical culture and information culture of the interaction.

Key words: information culture future philologist, model of the information culture of the future philologist.

Сучасне суспільство знаходиться у стадії формування інформаційного типу розвитку. Саме тому проблема формування інформаційної культури сьогодні дуже актуальна. Запропонована ще у

середині 10-х років XX століття японським дослідником І. Масудою ідея інформаційного суспільства вже у 70-ті роки XX століття стала панувати у західній філософії, соціології. Сучасна інформаційна культура, як і інші види галузевих культур, наприклад, мовна культура, педагогічна культура, правова культура, екологічна культура тощо, лише відшукують своє місце, визначають власні функції як в загальнолюдській культурі, так і тих напрямках науки, знання з яких вони подають. Зміст поняття «інформаційна культура» ще остаточно не з'ясований у зацікавлених колах науковців і громадськості.

Дослідженню інформаційної культури як соціального феномена приділяли увагу Г.Г.Воробйов, А.П.Суханов, В.З.Коган, В.А.Герасименко, І.Б.Новік та інші. Останнім часом окремі аспекти інформаційної культури знаходили своє відображення у виданнях, у тому числі у підручниках, підготовлених українськими та російськими культурологами. До зазначених авторів, насамперед, належать Л.М.Коган, Є.С.Маркарян, Б.С.Єрасов, Ф.В.Белялов, І.Ф.Байдуліна та інші [7; 5].

Поняття «модель» багатозначне. У словнику іноземних слів подається шість визначень слова «модель». Саме шосте значення – це те, в якому воно застосовується в цій статті: «схема, зображення або опис будь-якого явища або процесу в природі та суспільстві» [5, с.325].

Виявлені сутнісні складові інформаційної культури особистості дають можливість побудувати її ідеальну теоретичну модель як складну структуру характеристик, що забезпечують нашу життєдіяльність в інформаційному середовищі. Але при цьому не можна забувати, що кожна людина пов'язана з навколишнім світом конкретними соціальними зв'язками, які визначають структуру, рівні, зміст її інформаційної культури. В залежності від характеру взаємодії особистості і суспільства та від потреб у інформації, необхідної для її діяльності, зміст інформаційної культури у різних соціальних груп має свої відмінності. Так (при загальних підходах) можна побудувати моделі інформаційної культури:

- 1) неспеціаліста;
- 2) того, хто здобуває професію;
- 3) спеціаліста [2, с. 148-149].

Аналізуючи думки різних сучасних дослідників, можна зробити висновок, що вони, вживаючи різну термінологію, виділяють

однакові елементи інформаційної культури [3, с. 59]. З огляду на специфіку майбутнього філолога, виділимо її основні складові:

1. Інформаційна культура стосунків.
2. Інформаційна культура знань:
 - а) загальна інформаційна культура знань;
 - б) інформаційна методична культура.
3. Інформаційна методична культура.
4. Інформаційна культура взаємодії.

У свою чергу, кожний базовий елемент складається з менших компонентів.

1. Інформаційна культура стосунків охоплює:

- інформаційну культуру ставлення до навколишнього світу, інформаційну культуру як фільтр, як подолання загрози існування людства в наш час;
- інформаційну культуру ставлення до самого себе;
- інформаційну культуру відносин «людина – комп'ютер»: уміння користуватися комп'ютерною технікою.

Компонент інформаційної культури міжособистісних стосунків безпосередньо пов'язаний з професійною, педагогічною діяльністю майбутнього філолога.

На нашу думку, з названих видів лише два стосуються інформаційної культури відносин: інформаційна функціональна культура та інформаційна культура взаємодії.

2. Інформаційна культура знань (загальна) містить:

- інформаційну культуру знань про самого себе як про майбутнього вчителя-філолога;
- інформаційну культуру професійних знань майбутнього фахівця в галузі лінгвістики та літературознавства.

Знання є унікальним феноменом в інформаційних процесах, головним багатством інформаційного суспільства. Вони, з одного боку, виступають ніби складовою інформації, а з іншого – цілком незалежні від неї. Слід одразу зазначити, що ототожнення знань з інформацією неприпустиме. Ці поняття характеризують процес людського пізнання з різних підходів: знання – лише гносеологічного, інформація, головним чином, – з комунікативного [6].

Можна сказати, що знання є особливим видом інформації, що володіє низкою властивостей, яких вся інша інформація не має. До таких властивостей в першу чергу слід віднести системність.

Насправді, будь-які знання повинні бути систематизовані. В іншому випадку такі дані не можна назвати знаннями.

По-друге, знання завжди є істинним, об'єктивним відображенням реальності, що не завжди можна сказати про інформацію (інформація – відображена різноманітність). При цьому знання досить часто мають вигляд сформованих законів або теорій.

З цього випливає наступна властивість знань, яка може бути схарактеризована як статичність. Знання, як правило, є консервативними за своєю сутністю і інваріантними по відношенню до часового фактору. Тобто, після своєї появи знання, як правило, не піддаються суттєвим деформаціям. Вони можуть лише доповнюватися чи уточнюватися.

Таким чином, знання характеризують об'єкт з точки зору статичності інформаційного процесу, а інформація – з точки зору його динаміки. При цьому знання формуються шляхом переробки (систематизації, аналізу тощо) деяких суттєвих інформаційних фрагментів [7, с. 22].

3. Інформаційна методична культура охоплює:

- інформаційну культуру самовдосконалення;
- інформаційну методичну культуру прийомів професійної діяльності;
- інформаційну методичну культуру прийомів пошукової діяльності.

Оволодіння тією чи іншою частиною інформаційної культури в професійній сфері діяльності – процес поетапний.

Знання про мету, засоби, прийоми процесу навчання, тобто про всі його компоненти, у тому числі й знання про самого себе як про того, якого навчають, є першим елементом методичної культури. Другим елементом є прийоми професійної діяльності, що ґрунтуються на навичках, які становлять досвід роботи. Саме на їх основі здійснюється репродукція методичної культури (відтворення вже досягнутого). Слід зазначити, що репродукція засвоєного не може гарантувати розвиток культури, тому необхідно виділити третій елемент методичної культури – творчість, тобто продукування нового у навчанні.

Ми погоджуємося з М.Г.Колядою, що знання, уміння, здібності до творчої діяльності через інформаційну культуру переходять у вищий (логічний) рівень інформаційної культури. Четвертим елементом методичної культури є досвід емоційного

ставлення до своєї професійної діяльності. Поява такого досвіду, як здобуття знань, оволодіння прийомами, їх творче застосування – усе це пов'язано з професійною діяльністю та спрямовано на систему цінностей певної, окремої людини, на яку вона орієнтується [3, с.59, с.61-62].

Інформаційна культура пошукової діяльності повинна ґрунтуватися на виборі оптимального шляху пошуку. Серед безлічі інформаційних джерел, які є, шукаємо близькі за характером пошукового завдання. На цьому етапі використовуються каталоги, картотеки, довідкові посібники, бібліографічні покажчики, списки нових надходжень, бази даних, довідковий апарат первинних документів [2, с.128]. Майбутній філолог повинен бути ознайомлений з алфавітним і систематичним каталогами.

Засвоюючи елементи методичної культури, майбутній філолог професійно зростає, піднімається на відповідні рівні свого професіоналізму.

До моделі інформаційної культури майбутнього філолога входить четвертий базовий елемент – інформаційна культура взаємодії [1], коли інформація виступає як предмет обміну між викладачем і студентом-філологом. Це виявляється на лекціях, семінарах, індивідуальних заняттях. Вони спілкуються, навчаються, щоб підвищити власну інформаційну культуру, використовують як старі технології, так і нові: Інтернет, електронні бібліотеки.

Таким чином, модель інформаційної культури майбутнього філолога складається з наступних блоків: інформаційна культура стосунків, інформаційна культура знань, інформаційна методична культура та інформаційна культура взаємодії.

Звичайно, у межах однієї статті важко надати детальний аналіз усіх блоків моделі інформаційної культури майбутнього філолога. Тому перспективи подальшого вивчення вбачаємо у аналізі інформаційної методичної культури та інформаційної культури взаємодії.

Список використаних джерел

1. Грошев И.В. Организационная культура/ И.В. Грошев, П.В. Емельянов. – М.: ЮНИТИ, 2004. – 323с.
2. Дулатова А.Н. Информационная культура личности: Учебно-методическое пособие/ А.Н.Дулатова – М.: Либерея-бибинформ, 2007. – 176с.

3. Коляда М.Г. Формирование информационной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ Донецкий институт социального образования. – Донецк: Б.и, 2003. – 289с.
4. Пилалова-Слюсарева Л.Ш. Формирование информационной культуры у студентов творческих специальностей/ Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2005. – №12 (92). – С.132–136.
5. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1989. – 624с.
6. Сухина В.Ф. Методологічні і соціокультурні основи інформатики/ В.Ф.Сухина // Автореферат дисертації, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. – К., 1993. – 22с.
7. Хмельницький О.О. Інформаційна культура: Підготовка кадрів до інформаційної роботи: Навчальний посібник/ О.О.Хмельницький – К.КНТ, 2007. – 200с.

С.В.Сапожников

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено сім основних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні: зародження вітчизняної педагогічної освіти; становлення педагогічної освіти; пошук змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів модернізації вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму; оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, етапи розвитку, педагогічні кадри.

В статті раскрыта сутність семи основних етапов развития высшего педагогического образования в Украине: зарождение отечественного высшего образования; становление педагогического образования; поиск содержания, форм и методов строительства нового высшего педагогического образования при различных формах государственной власти; формирование и интенсивная подготовка национальных педагогических кадров; утверждение единой всесоюзной системы высшего педагогического образования; унификация его содержания, форм и методов его модернизации в условиях союзного централизма; обновление национального высшего

3. Коляда М.Г. Формирование информационной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ Донецкий институт социального образования. – Донецк: Б.и, 2003. – 289с.
4. Пилалова-Слюсарева Л.Ш. Формирование информационной культуры у студентов творческих специальностей/ Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2005. – №12 (92). – С.132–136.
5. Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1989. – 624с.
6. Сухина В.Ф. Методологічні і соціокультурні основи інформатики/ В.Ф.Сухина // Автореферат дисертації, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. – К., 1993. – 22с.
7. Хмельницький О.О. Інформаційна культура: Підготовка кадрів до інформаційної роботи: Навчальний посібник/ О.О.Хмельницький – К.КНТ, 2007. – 200с.

С.В.Сапожников

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті висвітлено сім основних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні: зародження вітчизняної педагогічної освіти; становлення педагогічної освіти; пошук змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів модернізації вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму; оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, етапи розвитку, педагогічні кадри.

В статті раскрыта сутність семи основних етапів розвитку вищого педагогического образования в Украине: зарождение отечественного высшего образования; становление педагогического образования; поиск содержания, форм и методов строительства нового высшего педагогического образования при различных формах государственной власти; формирование и интенсивная подготовка национальных педагогических кадров; утверждение единой всесоюзной системы высшего педагогического образования; унификация его содержания, форм и методов его модернизации в условиях союзного централизма; обновление национального высшего

педагогического образования на демократической основе в Украине, как независимом государстве.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, этапы развития, педагогические кадры.

There are the seven general stages of developing High Pedagogical Education in Ukraine in this article. They are: bearing of native High Education; becoming of pedagogical education; search for contain, forms and methods of building of new High Education for different ways of state power; formation and intensive training of national pedagogical staff; assertion of system of indivisible pedagogical education in conditions of united centralization; unification of its contain, forms and methods for renovating of High pedagogical education; renew of national High Education on the democratic basis in Ukraine as in independent state.

Key words: high pedagogical, stages of developing, pedagogical staff.

Глобалізація економічних, технічних і політичних процесів на початку XXI століття призвела до інтенсифікації глобалізаційних змін у галузі освіти. Приєднання України до Болонського процесу вимагає більш глибокого вивчення зарубіжного досвіду, зокрема країн Чорноморського економічного співтовариства.

Зазначимо, що Чорноморське економічне співтовариство (ЧЕС) було утворене у 1992 р. з метою координації економічного і політичного розвитку країн Чорноморського басейну, членами якого є 11 країн – Україна, Румунія, Росія, Болгарія, Грузія, Туреччина, Молдова, Греція, Вірменія, Азербайджан та Албанія. Штаб-квартира розташована у місті Стамбул (Туреччина).

Сучасний етап розвитку людського співтовариства в країнах Чорноморського регіону характеризується прогресивними змінами, у тому числі і у сфері педагогічної освіти, де здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти, що не можливо без урахування впливу країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив

інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н.Абашкіна, Г.Алексевич, О.Олексюк, Г.Єгоров, О.Ковязіна, Л.Латун, Б.Мельниченко, Є.Москаленко, О.Овчарук, О.Рибак, Г.Степенко, І.Тараненко, І.Фольварочний, О.Глузман, Л.Пуховська, Т.Панський, В.Вдовенко, В.Семілетко, Г.Воронка, Т.Осадча, Т.Кошманова та ін.). Проблеми історії, філософії та теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С.Гончаренка, І.Зязюна, Н.Ладижець, В.Лугового, В.Майбороди, Н.Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш.Чанбарісова, В.Шадрікова, І.Яковлева, М.Ярмаченка, Б.Вульфсона, С.Головка, В.Кемія, Н.Лізунова, З.Малькова, І.Марцінковського, М.Нікандрова, Л.Пуховської, Т.Яркіної, Т.Кошманової та ін. Проте, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є висвітлення основних етапів розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Згідно мети статті було поставлено такі завдання:

- виявити основні етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні;
- розкрити сутність кожного етапу.

Переконані, що вища педагогічна національна школа у своєму розвитку пройшла шість основних етапів (1661 – 1802 рр.) – зародження вітчизняної педагогічної освіти; (1803-1917 рр.) – становлення педагогічної освіти; (1917-1922 рр.) – активні пошуки змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; (1922 – 1935 рр.) – формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; (1935 – 1970 рр.) – утвердження єдиної всесоюзовної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів; (1970 – 1991 рр.) – модернізація вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму; етап оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі, триває з 1991р. по н.ч), і сьогодні знаходиться на сьомому – оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах. Розкриємо сутність кожного з них.

Так, перший бере свій початок із заснування Львівського університету, коли 20 січня 1661 року король Ян Казімір підписав диплом, що надавав Львівській ієзуїтській колегії «статус академії і титул університету з правом викладання усіх сучасних університетських дисциплін і присудження наукових ступенів» [2, с. 20-22]. Зміст педагогічної освіти, її структура, форми, методи й засоби навчання студентів, управління навчальним процесом були обумовлені конкретними історичними умовами, характером завдань, які постали перед університетами на окремих етапах розвитку. Зазначимо, що з часу заснування і до 1773 року Львівський університет був підпорядкований ієзуїтського ордену, після ліквідації якого визначили основні напрями реформ – Празького, Віденського та Львівського. Перш за все вони були пов'язані з вирішенням завдання підготовки професійних кадрів: учителів, суддів та священників. Невелика частка студентів, що виявила педагогічні здібності після закінчення університету займалася педагогічною діяльністю, після чого продовжували навчання. Особливе значення мало відкриття при університеті українського інституту (1787 р.), який мав за мету підготовку учителів для реальних та класичних гімназій, де навчалися українські діти [3, с. 20]. Незважаючи на те, що програма інституту була обмежена, прогресивне значення мало вкладання українською мовою. Український інститут у досить невеликий час свого існування (до 1808 року) був лідером гуманітарної педагогічної освіти.

Другий етап характеризується створенням закритих трирічних педагогічних інститутів, що було обумовлено проведенням шкільної реформи (1803 р.) [1, с. 293]. За статутом вони вважались відділеннями університетів. Усі студенти протягом трьох років навчання слухали певний цикл предметів, після чого переходили в «головне відділення наук відповідно до їх майбутнього стану» [1, с. 293]. Особи, які готували себе до педагогічної діяльності вступали до педагогічного інституту, де проходили підготовку до викладання всіх предметів у гімназіях. Професори університету мали присвячувати одну годину на тиждень для «особливого наставлення учительських кадрів» [1, с. 293]. Вищезазначені інститути були створені при Харківському та Київському університетах. Було визначено, що досвідчених учителів можна підготувати лише за допомогою універсальних лекцій. Майбутній педагог мусив знати про поступальний розвиток усіх

відомих систем і теорій науки, мати навички самостійної праці і наукового дослідження, добре і дохідливо викладати учням навчальний предмет. Тому особлива увага в інститутах приділялась формуванню в студентів навичок викладання. Професори університету і викладачі розвивали у майбутніх вчителів красномовство, уміння правильно і чітко висловлювати свої думки, вимагали від студентів усно і письмово викладати матеріал, що мало важливе значення для майбутньої педагогічної діяльності. У кожному інституті навчалось 24 студенти, які після закінчення зобов'язані були пропрацювати в учительському званні не менше шести років. Незважаючи на те, що педагогічні інститути здійснювали підготовку вчителів на високому рівні, які мали чітко виявлені професійні інтереси (і потреба в них невпинно зростала), проте їх існування лише до кінця 50-х років XIX століття. Для осіб з вищою освітою та тих, хто виявляє бажання присвятити себе педагогічній діяльності, були створені дворічні педагогічні курси.

На цьому етапі підготовку вчителів в Україні здійснювали сім учительських інститутів: Київський, Вінницький, Чернігівський, Глухівський, Катеринославський, Миколаївський, Полтавський. Проте контингент студентів цих навчальних закладів був досить обмеженим.

Третій етап є періодом створення нової соціалістичної системи вищої педагогічної освіти України, провідними елементами якої були Педагогічна академія у Києві (для підготовки вчителів українознавства); Український державний університет (у Кам'янці на Поділлі) з початковою кількістю студентів 493 особи; Українське відділення Київського вищого педагогічного інституту Фребелівського товариства (першим директором якого була С.Ф.Русова); крім того, товариство Просвіта відкрило історико-філологічний факультет у Полтаві. Політичні процеси, що відбулися в Україні на початку XX століття спонукали до змін в освітній галузі. Важливою подією у житті вищої педагогічної освіти зазначеного періоду стало прийняття декларації Генерального секретаріату на чолі з І.М.Стешенком (з 12 січня 1918р. – незмінний міністр народної освіти УНР), де було визначено основну програму розвитку національної школи та підготовки педагогічних кадрів. На цьому етапі було проведено два Всеукраїнських вчительських з'їзду, Всеукраїнський професійний з'їзд, які намітили шляхи розвитку національної освіти та організації українського вчителства. Важливою подією в житті вищої

педагогічної освіти того часу стало заснування науковим товариством та Київським кооперативним комітетом Київського Українського народного університету у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного і правового, а також підготовчих курсів при загальній кількості 1400 слухачів. Підготовку учителів в Україні здійснювали вчительські інститути на 3-х факультетах: словесно-історичному, фізико-математичному і природничо-географічному. Богослов'я викладалося на I-II курсах по дві години на тиждень. Відповідно до наказу Міністерства освіти УНР, мовою викладання в освітніх закладах мала бути українська (національно розмежовані школи мали користуватися для навчання мовою своєї нації). Перехід влади до Радянського уряду в Україні спонукав до створення вищої соціалістичної педагогічної школи, завданням якої стало підготовка вчительських кадрів нового суспільства. Нарком освіти України розробив спеціальну інструкцію про реорганізацію навчального процесу в учительських семінаріях та інститутах, головними положеннями якої були: вивчення історії революційного руху, історії побудови соціалізму, оволодіння основами ручної праці, образотворчого мистецтва, українознавства; набуття певного досвіду у використанні методів дослідження здібностей учнів та самоврядування у школі, розвитку в майбутніх учителів любові до продуктивної праці; ознайомлення їх не лише з теорією, а й з практичними методами створення самоврядування у школі. На цьому етапі було впроваджено нову форму вищого навчального закладу – інститут народної освіти (ІНО), що став вищою педагогічною установою, що здійснювала підготовку працівників освіти для всіх галузей освітньо-виховної роботи. Педагогічні інститути (Київський, Харківський, Одеський, Кам'янець-Подільський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Катеринославський, Глухівський, Вінницький, Миколаївський, Чернігівський, Житомирський, Херсонський), вищі жіночі курси (Київ, Одеса, Харків) були реорганізовані в інститути народної освіти, а вчительські семінарії – у вищі педагогічні курси.

Наступним етапом розвитку вищої педагогічної освіти в Україні стало формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів. Завдяки Першій Всеукраїнській нараді з питань освіти було прийнято урядову постанову «Про введення в дію Кодексу законів про народну освіту» і визначено систему народної освіти в

Україні. На підставі вказаного кодексу у вищих закладах освіти були створені предметні комісії, до складу яких входили викладачі і студенти, завданням яких була підготовка навчальних планів, нових методик навчання. На базі ректорату працювали бюро для здійснення контролю за дисципліною через відповідні комісії. Всі заклади вищої освіти працювали на основі тимчасового положення, яке передбачало три форми контролю: поточний - перевірка відвідування, періодичний - заліки з обов'язкового мінімуму знань, та індивідуальний (здійснювався контрольно-методичною комісією). Основними формами занять були лекції, практичні заняття. На вищевизначеному етапі в Україні розпочалася планова робота щодо створення системи заочної освіти. Першим було відкрито заочне відділення при Дніпропетровському ІНО, через рік був створений Всеукраїнський заочний інститут (ВЗІНО) зі щорічним планом прийому 1400 студентів, при якому діяв екстернат (екзамени приймали двічі на рік), навчання було платним. На подальший розвиток вищої педагогічної освіти України вплинуло утвердження адміністративно-командної системи формування культу особи Й.Сталіна, розгул сталінської педагогіки, коли піддавалися анафемі не тільки соціологія і кібернетика, педагогіка і психологія, генетика і педологія, а й творчість, ініціатива, педагогічна самостійність. Висока ідеологізація науки призвела до поступового утвердження у вищій педагогічній школі одноманітних форм і універсальних методів навчання і виховання, застосування їх без урахування потреб та інтересів учнів, студентів. Перед суспільством ставилося завдання: забезпечити суцільну писемність населення (до кінця першої п'ятирічки), запровадити обов'язкове початкове чотирирічне навчання дітей, перевести загальноосвітню школу на викладання рідною мовою, значно збільшити кількість шкіл і відповідно - вчителів. Контроль більшовицької партії за освітою і педагогічною діяльністю вчителів посилювався. Відповідно до урядової постанови «Про реорганізацію вищих навчальних закладів: технікумів і робітфаків», «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти в Україні», були створені такі типи навчальних закладів: вищі педагогічні школи (педагогічні інститути), середні педагогічні школи (педагогічні технікуми), короткотермінові педагогічні курси. Основним навчальним закладом вважався інститут, базою для якого були робітфаки і педагогічні курси, строки навчання встановлювалися від

трьох до чотирьох років. В Україні почали діяти різні типи інститутів, які здійснювали підгоовку педагогічних кадрів (інститути соцвиховання, профосвіти, педінститути). Крім того, були реорганізовані робітфаки за принципом спеціалізації й цільового призначення із закріпленням їх за відповідними галузевими вищими навчальними закладами. Було відкрито робітфаки у Житомирському, Полтавському, Чернігівському, Кам'янець-Подільському, Херсонському інститутах народної освіти. Із запровадженням єдиної системи вищої педагогічної освіти 11 педтехнікумів були реорганізовані в інститути. Відповідно до урядової постанови «Про екстернат за курс вузів» до екстернатів приймали громадян, які працювали за фахом не менше п'яти років, що сприяло збільшенню кількості педагогів з вищою освітою та підвищенню їх кваліфікації. Частина інститутів соціального виховання і професійної освіти реорганізувалася у педагогічні інститути з чотирирічним строком навчання (Київ, Харків, Одеса, Ніжин). При інститутах на базі добре обладнаних педагогічних технікумів були сторені вчительські інститути, що здійснювали підготовку педагогічних кадрів для V-VII класів. Вчительські інститути мали п'ять відділень (історичне, мови і літератури, фізико-математичне, географічне і природознавства), що приймали осіб із середньою освітою. Після трирічної роботи в школі випускники вчительських інститутів мали право без іспитів вступати на III курс відповідних педагогічних інститутів.

На п'ятому етапі у системі вищої педагогічної освіти України встановлюються два типи навчальних закладів: педагогічні та вчительські інститути. Для поліпшення організації підвищення кваліфікації педагогів заочний інститут був реорганізований у Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів. ВУПКП включав сектори: докваліфікаційної підготовки для вчителів, які не мали педагогічної освіти; підвищення кваліфікації вчителів масових шкіл соціалістичного виховання і позашкільних працівників; перепідготовки і підготовки нових кадрів. У зв'язку з розширенням структури заочної освіти, збільшилася кількість вчителів-заочників.

Особливу увагу привертає підготовка вчительських кадрів у роки Великої Вітчизняної війни, коли частина педінститутів припинила своє існування через окупацію, деякі евакуювалися (Київський і Харківський – у Кизил-Оруд Казахської республіки (490 студентів, 500 викладачів)); Одеський – у Байрам-Алі Туркменської

республіки (400 студентів)). У цей період Всесоюзний комітет у справах вищої школи запровадив навчальні плани із скороченими строками навчання (три з половиною роки в університетах і три роки – у педінститутах). Незважаючи скрутні умови 13 педагогічних і вчительських інститутів здійснювали підготовку кадрів. У звільнених містах України працювали 25 педагогічних навчальних закладів (3 університети, 10 педагогічних і 12 учительських інститутів), в яких навчалось 6 966 студентів, в тому числі 935 на першому курсі. Професорсько-викладацький склад становив 518 чоловік. У зв'язку з нестачею кадрів були відкриті курси: чотиримісячні – для підготовки вчителів I-IV кл. (21 100) і шестимісячні - викладачів V-VII кл. (4 470) [1, с. 295].

Після Великої Вітчизняної Війни почався період відбудови і розвитку вищої педагогічної освіти України, що супроводжувався збільшенням контингенту студентів, розширенням переліку спеціальностей. Для підвищення якості підготовки вчителів, поліпшення навчально-матеріальної бази вищих навчальних закладів, раціонального використання кваліфікованих кадрів викладачів був ухвалений план реорганізації вищої педагогічної школи. Нажаль, було припинено підготовку вчителів у Київському і Харківському вчительських інститутах, відділеннях (Ворошиловградське, Кіровоградське, Львівське, Сталінське). Білоцерківський і Житомирський учительські інститути реорганізувалися в педагогічні інститути іноземних мов з чотирирічним строком навчання, Кременецький і Станіславський, Рівненський, Бердичівський, Ізмайльський, Чернігівський, Глухівський, Слов'янський і Уманський – в педагогічні інститути. Був заснований педагогічний інститут фізичного виховання в Одесі, вечірні відділення при Київському, Львівському, Харківському, Одеському педагогічних інститутах (з факультетами: природничим, іноземних мов, дефектології), факультет фізичного виховання – у Ворошиловградському і Харківському педагогічному інститутах та факультет іноземних мов – у Вінницькому.

На останньому етапі – модернізації вищої педагогічної освіти – здійснено впровадження педагогічними вузами України двадцяти двопрофільних спеціальностей. Основний принцип організації нових факультетів полягав у тому, що їх створення здійснювалося у кожному ВНЗ, ігноруючи регіональну потребу у відповідних кадрах. Розширення денної форми навчання, підвищення

вимог до якості підготовки молодих фахівців зумовило потребу не лише створення нових факультетів і кафедр, впровадження спеціальностей, а й розвиток мережі педагогічної освіти. Так, на базі Донецького педінституту створено університет, що здійснював підготовку кадрів за 25 спеціальностями, Кримський педінститут реорганізовано в Сімферопольський державний університет, де студенти здобували освіту за 11 спеціальностями, у Запоріжжі педагогічний навчальний заклад перетворено на державний університет. Процес удосконалення мережі педінститутів і розширення спеціальностей нажалі супроводжувався ліквідацією окремих з них. Після прийняття основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи посилилася тенденція до збільшення прийому в педвузи. 1984-85 н.р. став роком запровадження в педінститутах України нових двопрофільних спеціальностей «Російська мова і література, іноземна мова», «Географія і біологія», «Педагогіка і методика початкового навчання і музики», «Фізика з основами інформатики та обчислювальної техніки» і інші. З метою поліпшення підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, керівного складу педагогічних інститутів була розроблена цільова програма «Кадри», комплексна програма «Наука», яка передбачала шестимісячну творчу відпустку для підвищення рівня кваліфікації. Проте рівень підготовки професорсько-викладацького складу відставав від тогочасних вимог – вища освіта вимагала реформування.

Сьогодні в Україні триває етап пошуку шляхів розбудови національної освіти, перехід до неперервної професійної освіти. Етап оновлення вищої педагогічної освіти характеризується тим, що сьогодні в Україні 22 класичних університету. Протягом останніх років суспільство пододало державну монополію у галузі вищої освіти. У Запоріжжі на базі Гуманітарного університету «Запорізький інститут державного та муніципального управління» створено «Класичний приватний університет». Відкрито ВНЗи різної форми власності: комерційні, приватні, спільні, міжнародні, які надають можливість отримати вищу освіту великій кількості випускникам середніх та вищих навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації. Розвиток освіти за контрактами та за бюджетні кошти, з одного боку, відкриває можливість підготовки спеціалістів на комерційній основі за договорами, а з другого – помітно зменшує кількість місць для абітурієнтів, що вступають до ВНЗів за кошти державного бюджету.

На сьогодні в Україні стандарти професійної освіти знаходяться на стадії оновлення, розробки, перегляду, апробації. Прийнято ряд державних документів («Закон про Освіту», 1996р., Національна програма розвитку освіти («Україна XXI століття») 1992р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, 2001 року), спрямованих на реформування вищої освіти, наближених до світових стандартів. Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, етнізації, диференціації, індивідуалізації.

Висновки. Таким чином нами визначено сім основних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (зародження вітчизняної педагогічної освіти; становлення педагогічної освіти; пошук змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів модернізації вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму; оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі), кожен з яких мав свої тенденції розвитку, що безпосередньо впливали на кожний наступний етап.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури/ С.С.Вітвицька – Київ.: Центр навчальної літератури, 2006.– 384 с.
2. Государственный архив Львовской области, ф. 26, оп. 15, д. 122.
3. Львівський університет (1661-1986): Монографія. – Львів: Вища школа, 1986. – 145 с.

*В.В.Садова
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький ДПУ*

**ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОМПАРАТИВІСТИКИ ПІД ЧАС
ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

У статті висвітлюються основні підходи до викладу навчальної історико-педагогічної інформації, аналізуються можливості використання компаративного методу як основного інструменту підвищення якості знань.

На сьогодні в Україні стандарти професійної освіти знаходяться на стадії оновлення, розробки, перегляду, апробації. Прийнято ряд державних документів («Закон про Освіту», 1996р., Національна програма розвитку освіти («Україна XXI століття») 1992р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, 2001 року), спрямованих на реформування вищої освіти, наближених до світових стандартів. Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, етнізації, диференціації, індивідуалізації.

Висновки. Таким чином нами визначено сім основних етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (зародження вітчизняної педагогічної освіти; становлення педагогічної освіти; пошук змісту, форм і методів будівництва нової вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади; формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів; утвердження єдиної всесоюзної системи вищої педагогічної освіти, уніфікація її змісту, форм та методів модернізації вищої педагогічної освіти в умовах союзного централізму; оновлення національної вищої педагогічної освіти на демократичних засадах в Україні, як незалежній державі), кожен з яких мав свої тенденції розвитку, що безпосередньо впливали на кожний наступний етап.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури/ С.С.Вітвицька – Київ.: Центр навчальної літератури, 2006.– 384 с.
2. Государственный архив Львовской области, ф. 26, оп. 15, д. 122.
3. Львівський університет (1661-1986): Монографія. – Львів: Вища школа, 1986. – 145 с.

В.В.Садова

канд. пед. наук, доцент,

Криворізький ДПУ

**ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОМПАРАТИВІСТИКИ ПІД ЧАС
ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

У статті висвітлюються основні підходи до викладу навчальної історико-педагогічної інформації, аналізуються можливості використання компаративного методу як основного інструменту підвищення якості знань.

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

Ключові слова: історія педагогіки, освіта, компаративні дослідження, компаративна типологія.

В статье рассматриваются основные подходы к подаче учебной историко-педагогической информации, анализируются возможности использования компаративного метода как основного инструмента повышения качества знаний.

Ключевые слова: история педагогики, образование, компаративные исследования, компаративная типология.

The article reveals some possibilities for the concept of comparison science use as the methodological background of history-and-pedagogy researches.

Key words: History of pedagogy, education, comparison science, comparative typology.

Концепт компаративістики є надзвичайно популярним у сучасній гуманітаристиці, дисциплінарних та міждисциплінарних дослідженнях. Компаративізм репрезентує собою цікаве явище, яке своїми витокami сягає в різні сфери пізнання людини й суспільного життя – мистецтво, релігію, повсякденність, соціально-гуманітарні науки, практичну діяльність тощо. Та нині маємо порівняно мало розвідок в історико-педагогічній царині, які б використовували переваги цього концепту. А між тим, реалії сьогодення спонукають викладача вищої школи не лише ретранслювати певні педагогічні істини, положення, закономірності, а й поглиблено досліджувати весь ареал педагогічної думки, засобами своєї дисципліни активізувати самостійне, критичне мислення молоді, формувати демократичний світогляд, патріотичні переконання студентства тощо. Ефективним джерелом такої активізації може слугувати педагогічна компаративістика.

На думку сучасних дослідників, компаративізм виникає і постає як прояв пост-постмодернізму. Звертаючись до різноманіття форм буття компаративізму, науковці (Л.А.Вербицька, В.М.Жирмунський, О.Д.Тихомиров, Д.С.Наливайко та ін.) визначають і аргументують необхідність подальшого дослідження компаративізму як світогляду, наукової парадигми, сфери наукових пошуків, методологічного підходу і методу, а також різноманітних його проявів у сферах соціальної реальності та її пізнання. У межах цієї публікації ми маємо на меті висвітлення певних прикладних аспектів застосування методу педагогічної компаративістики під час засвоєння студентами педагогічного університету історико-педагогічної інформації.

Як відомо, розуміння «чужого», – принаймні у тому сенсі, в якому його сприймають учні, студенти, – можливе тільки у формі присвоєння (М.Бахтін). Та сучасна вища педагогічна школа дедалі

більше схиляється до консервації свідомості юнаків. Вона штучно перетворює студента на певну розумово пасивну істоту, повністю залежну саме від «позатекстових впливів»: у всякому разі, настільки, наскільки її внутрішній світ обмежений світом навчання. І добре ще, якщо під час лекцій та на семінарських заняттях «чужі слова» переробляються й осмислюються діалогічно; зазвичай студенти їх просто заучують (цьому, до речі, сприяє й абсолютизація тестового контролю, націленого виключно на репродуктивне відтворення навчальної інформації). Тому нинішню ситуацію з педагогічною освітою навряд чи можна вважати нормальною з погляду формування самостійного мислення та тієї діалогічної свідомості, яка має бути властива кожній нормальній людині. Сьогодні дедалі більше людей, особливо молодих, обмежуються стадією «позатекстових впливів». Такими людьми легко маніпулювати, вбудовуючи в тексти, які вони так чи інакше не розуміють, ясні, яскраві, однозначні сигнали, прості й легкі для сприйняття.

Саме на тлі використання методу педагогічної компаративістики створюються неосяжні можливості щодо поліпшення усвідомленого засвоєння знань студентами. Парадигмальний підхід до аналізу історико-педагогічних явищ та процесів, що був домінуючим у тоталітарну добу, вочевидь, вичерпав свої резерви. Пошук нових методів та методик викладання нині розгортається на межі перетину історії педагогіки й феноменології, герменевтики, синергетики. Чільне місце у цьому переліку може (й повинна) посісти й компаративістика, оскільки стрімке розширення теоретико-методологічної бази супроводжується дедалі ширшим входженням в історико-педагогічну сферу культурологічних, історіософських, соціокультурних чинників.

Видатна українська вчена, науковець О.В.Сухомлинська зазначає, що сьогодні, на початку XXI століття, до педагогічної думки залучаються феномени та факти, які раніше не виступали об'єктами дослідження й вивчення, зростає інтерес до педагогічних персоналій, значна частина творчих біографій стає об'єктом наукової рефлексії, хоча наукова біографія стала вже певною традицією, притаманною педагогічній науці взагалі, починаючи з середини XIX ст., від часу зародження історії педагогіки як науки, коли біографія того чи іншого

діяча репрезентувала одну із моделей педагогічної думки¹. Зміст та структура сучасного навчального курсу «Історія педагогіки» дозволяє розгорнути студентську дослідницьку роботу як у порівняльно-типологічному, так і в контактному напрямках, якщо скористатися термінологією філологічних дисциплін, оскільки предметом історико-педагогічної компаративістики є педагогічні явища, ідеї, концепції й освітні системи минулих часів у їх розвитку, взаємодії та взаємовпливах.

Наприклад, вивчаючи тему «Школа й педагогічна думка в країнах Західної Європи наприкінці XVIII – XIX ст.», студенти знайомляться з життєвим шляхом та науковою спадщиною видатних педагогів Й.Г.Песталоцці та Й.Ф.Гербарта. Пропонується з'ясувати особливості впливу особистості швейцарського педагога на становлення науково-педагогічних пріоритетів Й.Ф.Гербарта, виходячи із біографічних відомостей, а також здійснити порівняльний аналіз педагогічних концепцій за такими напрямками:

а) спільне та відмінне щодо визначення призначення й цілей освіти;

б) шляхи втілення ідеї виховального й розвивального навчання в концепціях Й.Г.Песталоцці та Й.Ф.Гербарта;

в) розуміння ідеї природовідповідності як відповідності природнім особливостям дитячого середовища (Й.Г.Песталоцці) та середовища суспільного (Й.Ф.Гербарт), що забезпечує поступовий перехід до побудови громадянського суспільства, виховання людини-громадянина;

г) своєрідність методичних порад педагогів.

Тексти для аналізу та організації самостійної дослідницької роботи студентів – твори Й.Г.Песталоцці «Як Гертруда вчить своїх дітей», «Світська жінка і мати», «Основні риси методу» та праці Й.Ф.Гербарта «Нариси лекцій з педагогіки», «Загальна педагогіка, що виводиться з мети виховання», «Про новий твір Песталоцці «Як Гертруда вчить дітей» та «Ідея азбуки зорового сприйняття Песталоцці». Лише у такому зіставленні стає очевидним, що хронологічний та біографічний коментар повною мірою допомагає студентам осягнути історію педагогіки в особах як одну із форм самопізнання людства (вислів німецького дослідника К.Шмідта).

Малознаною лакуною для нашого студентства й більшої частини викладачів вищої школи в Україні залишається розвиток української педагогічної думки та шкільної справи. Він зводиться як правило, до діяльності знакових постатей в українській освіті (П.Могіла, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, кирило-мефодіївці, Л.Українка, І.Франко). Цікавий матеріал для розширення педагогічного кругозору й формування професійно-педагогічного мислення студентів може надати зіставлення науково-методичного доробку Бориса та Марії Грінченків і П.Каптерева щодо суспільно-морального виховання дітей, організації трудового навчання та фізичної праці, особливостей здійснення родинного виховання.

Неправомірно було б зводити педагогічну компаративістику лише до інструменту дослідження педагогічних концепцій певних діячів освіти. Компаративний метод дозволяє усвідомити відмінності творення окремих освітніх систем, зрозуміти причини тих чи інших педагогічних феноменів. Так, під час аналізу студентами освітньої ситуації в Україні в 20 рр. ХХ ст. доречно звернути увагу на ті відмінності, які існували в українській системі освіти та РСФР (процес уніфікації, як відомо, пришвидшується з кінця 20-х рр. і остаточно завершується у 30-ті роки ХХ ст.). Ці відмінності пов'язані зі структуруванням системи освіти та впровадженням комплексної системи навчання в Україні, критикою українськими діячами освіти (М.Скрипником та В.Затонським) ідеї політехнізму тощо.

Отже, використання методів педагогічної компаративістики під час засвоєння студентами історико-педагогічної інформації дозволяє викладачу позбутися стереотипів парадигмального підходу, сприяє поліпшенню ґрунтовності та якості фахової педагогічної підготовки.

*В.В.Ревенко,
аспірант,
Криворізький ДПУ*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті автор визначає роль інтерактивного навчання в активізації пізнавальної діяльності студентів, наводить приклади використання деяких інтерактивних методів на практичних заняттях з іноземної мови.

Малознаною лакуною для нашого студентства й більшої частини викладачів вищої школи в Україні залишається розвиток української педагогічної думки та шкільної справи. Він зводиться як правило, до діяльності знакових постатей в українській освіті (П.Могіла, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, кирило-мефодіївці, Л.Українка, І.Франко). Цікавий матеріал для розширення педагогічного кругозору й формування професійно-педагогічного мислення студентів може надати зіставлення науково-методичного доробку Бориса та Марії Грінченків і П.Каптерева щодо суспільно-морального виховання дітей, організації трудового навчання та фізичної праці, особливостей здійснення родинного виховання.

Неправомірно було б зводити педагогічну компаративістику лише до інструменту дослідження педагогічних концепцій певних діячів освіти. Компаративний метод дозволяє усвідомити відмінності творення окремих освітніх систем, зрозуміти причини тих чи інших педагогічних феноменів. Так, під час аналізу студентами освітньої ситуації в Україні в 20 рр. ХХ ст. доречно звернути увагу на ті відмінності, які існували в українській системі освіти та РСФР (процес уніфікації, як відомо, пришвидшується з кінця 20-х рр. і остаточно завершується у 30-ті роки ХХ ст.). Ці відмінності пов'язані зі структуруванням системи освіти та впровадженням комплексної системи навчання в Україні, критикою українськими діячами освіти (М.Скрипником та В.Затонським) ідеї політехнізму тощо.

Отже, використання методів педагогічної компаративістики під час засвоєння студентами історико-педагогічної інформації дозволяє викладачу позбутися стереотипів парадигмального підходу, сприяє поліпшенню ґрунтовності та якості фахової педагогічної підготовки.

*В.В.Ревенко,
аспірант,
Криворізький ДПУ*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті автор визначає роль інтерактивного навчання в активізації пізнавальної діяльності студентів, наводить приклади використання деяких інтерактивних методів на практичних заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: інтерактивне навчання, активізація пізнавальної діяльності, інтерактивні методи.

В статье автор определяет роль интерактивного обучения в активизации познавательной деятельности студентов, приводит примеры использования некоторых интерактивных методов на практических занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: интерактивное обучение, активизация познавательной деятельности, интерактивные методы.

In the article the author describes the role of interactive learning for the intensification of cognitive activity of students, gives examples of using of interactive methods at the lessons of practical course of English.

Key words: interactive learning, intensification of cognitive activity, interactive methods.

Постановка проблеми Модернізація системи вищої педагогічної освіти зумовлює появу нових вимог до підготовки майбутнього вчителя. Окрім глибоких загальнонаукових та професійних знань пріоритетними стають такі якості спеціаліста, як здатність до самоосвіти, саморозвитку, високий рівень творчої пізнавальної активності, вміння використовувати нестандартний підхід до поставлених завдань та працювати в колективі на засадах співробітництва та співтворчості.

Сучасна педагогічна дійсність свідчить, що традиційне навчання не є спроможним задовольнити збільшені вимоги до підготовки майбутнього вчителя, оскільки не створює умов для формування вмінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності, не сприяє розвитку творчих здібностей. Це зумовлює ряд протиріч між наявним рівнем готовності спеціаліста до професійної діяльності та сучасними вимогами до його підготовки, між потребою студента у самовираженні та здатністю освіти задовольнити дану потребу. Тому виникає необхідність пошуку інших підходів до організації процесу навчання майбутнього вчителя, які сприяли б появі нового рівня якості навчання за рахунок активізації пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим виправданим є інтерес до інтерактивного навчання, що якнайкраще сприяє досягненню поставленої мети завдяки активному характеру педагогічної взаємодії між викладачем та студентами.

Аналіз останніх досліджень. Питанню розвитку активності особистості в навчанні присвячені дослідження Ю.К.Бабанського, М.О.Данилова, І.А.Зязюна, О.В.Киричука, І.Я.Лернера, О.М.Матюшкіна, М.І.Махмутова, М.М.Скаткіна, Н.Ф.Тализіної, Г.І.Щукіної та ін. Особливості пізнавальної активності студентів

розглядаються в працях В.П.Беспалька, В.К.Буряка, В.М.Вергасова, П.М.Щербаня та ін. Загальнодидактичний аспект інтерактивного навчання, його навчальний, виховний та розвиваючий потенціал досліджено К.О.Бахановим, М.В.Кларінім, Л.Пироженко, О.Пометун та ін.

Мета нашої статті – дослідити можливості інтерактивного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В узагальненому вигляді під активізацією розуміють «...процес, спрямований на досягнення стану активності суб'єкта, на виявлення та утримання цієї здатності людини» [4, с. 12]. Активізація процесу навчання – це удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу [3].

Як справедливо стверджує Г.О.Китайгородська, активізація навчальної діяльності може бути досягнута різними засобами. Серед них – спеціальна організація навчального матеріалу, його концентрація й розподіл, вибір специфічних форм та методів, прийомів навчання, а також мобілізація й більш продуктивне використання потенційних можливостей того, хто навчає, та того, хто навчається, та їх взаємодії в навчально-виховному процесі [4, с.12].

Психолого-педагогічні дослідження Х.Лійметса, К.Нор, Н.Побірченко, Г.Цукерман, О.Ярошенко та інших науковців свідчать про те, що активізація та результативність навчання відбуваються при організації групових форм роботи. З цього погляду особливий інтерес викликає інтерактивне навчання (від англ. «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти). За визначенням О.Пометун, «...це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівнозначними, рівноправними суб'єктами навчання...» [6, с.9]. К.О.Баханов визначає його як навчання, основа якого полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів за допомогою організації спілкування між собою, учнів з учителем, між групами, спрямованого на розв'язання спільної проблеми [1, с. 35].

Основними рисами інтерактивного навчання є:

1. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії між викладачем та студентами.

2. Особистісна зацікавленість студента, можливості для його інтелектуального та творчого розвитку.
3. Активна позиція студента під час навчання.
4. Глибока внутрішня мотивація студента до навчання.
5. Спільна творча навчально-пізнавальна діяльність студентів.

Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками процесу навчання надає можливості для тих, хто навчається, співпрацювати зі своїми однокурсниками, реалізує прагнення до спілкування, сприяє створенню сприятливого психологічного клімату. Під час інтерактивного навчання викладач керує роботою студентів опосередковано, а стосунки між ним та тими, хто навчається, набувають характеру співпраці в атмосфері довіри та невимушеності.

Групова робота примушує кожного студента працювати та робити свій посильний внесок у розв'язання спільного навчального завдання. Це перетворює позицію студента під час навчання з пасивної в активну, забезпечує його особистісну зацікавленість, сприяє виникненню стійких пізнавальних та соціальних мотивів. Дослідження Х.Лійметса [5] доводять ефективність групової роботи як засобу активізації пізнавальної діяльності на різних її етапах: під час вивчення нового матеріалу, під час виконання вправ, при повторенні матеріалу. Спостереження вченого показали, що участь у спільній роботі примушує кожного учня більш активно виявляти причини своїх помилок, а у випадку виникнення труднощів швидко отримати допомогу або від інших членів групи, або від педагога. Таким чином, творча взаємодія всередині групи стимулює пізнавальну активність кожного з її членів.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що для активної взаємодії, яка виникає в процесі спільної діяльності, необхідно забезпечити такі умови [2, с. 28]:

1. Наявність єдиної мети. Єдина мета передбачає, що задля її здійснення необхідні об'єднані зусилля всіх присутніх, інакше вона залишається недосяжною.
2. Мотивацію спільного виконання, що полягає в розумінні кожним з виконавців того, що об'єднання їх зусиль становить обов'язкову умову отримання результату.
3. Об'єднання, а не суму індивідуальних дій учасників. Індивідуальні дії й проміжні результати не дублюються, а взаємодоповнюються.

Для цього необхідно, щоб кожний орієнтувався не просто на свою ділянку роботи, а співвідносив її з тим, що роблять партнери.

4. Розподіл і координацію дій. Це відбувається шляхом обговорення дій один одного з висловленням зауважень, побажань, пропозицій («зроби швидше», «у тебе неправильно», «перевір», «спробуй ще раз»). Координація дій здійснюється на основі взаємоконтролю і взаємооцінки.
5. Єдині простір, час, результат виконання. Незважаючи на очевидність даної ознаки, одного спільного перебування без вищеназаних характеристик недостатньо, щоб у соціальній групі виникала активна взаємодія. Єдиний результат – той, у якому втілені об'єднані зусилля, присутній внесок кожного з учасників.

У свою чергу О.М.Смолкін вважає, що активність пізнавальної діяльності тих, хто навчається, можлива за умови наявності певних стимулів. До них він відносить такі: 1) професійний інтерес; 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; 3) змагальність; 4) ігровий характер проведення занять; 5) емоційний вплив вищеперахованих факторів [7, с.28].

Інтерактивне навчання створює умови для формування професійного інтересу майбутніх вчителів завдяки створенню проблемних ситуацій, використанню таких інтерактивних методів, як аналіз ситуацій, дискусії, рольові та ділові ігри. Дані методи відтворюють ситуації з майбутньої професійної або повсякденної діяльності, а тому забезпечують особистісну зацікавленість у їх розв'язанні. Інтерактивні методи також надають можливість для розвитку творчих здібностей, оскільки спонукають студентів до активного самостійного або колективного пошуку знань. Змагальність та ігровий характер діяльності, що є присутніми у інтерактивному навчанні, є потужними засобами активізації навчально-пізнавальної діяльності. Змагальність проявляється у тому, що під час роботи з використанням інтерактивних методів кожен із студентів робить власний посильний внесок у розв'язання спільного завдання, мобілізує свої розумові та творчі здібності, намагається виконувати завдання не гірше за інших. Ігровий момент є присутнім у таких інтерактивних методах, як інсценування, ділова гра, рольова гра. Гра сприяє зняттю емоційної напруги, надає вільний вибір дій, що обмежуються лише правилами, сприяє розвитку творчої уяви та виробленню навичок співробітництва.

Наведемо приклади використання окремих інтерактивних методів, що використовуються нами на практичних заняттях з англійської мови та спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів.

Ролева гра „Зустріч за чаєм”

Мета: активізація діалогічного мовлення в заданій ситуації за темою «Їжа».

Хід та правила гри: Студентам пропонується організувати чаювання. Два студента грають роль господаря та господині, що приймають у себе вдома гостей (2-3 з них є англійцями). Тема, що обговорюється за чаюванням, – це традиції, пов’язані з їжею. Кожен з гостей висловлюється з коротким оповіданням, жартом або з прислів’ям, потім гості та господарі ставлять один одному запитання.

Ролева гра «Експерсія Лондоном»

Мета: активізація діалогічного мовлення в заданій ситуації за темою «Лондон».

Хід та правила гри: Група гідів пропонує можливі екскурсійні маршрути Лондоном їх директорів. Кожен висловлюється на користь його варіанту екскурсії та намагається переконати директора та своїх колег, що його варіант є найкращим. Наприкінці всі учасники діалогу вибирають найбільш вдалий варіант.

Рольові ігри розвивають творчу уяву, формують навички співробітництва, вчать шукати вихід з проблемної ситуації.

Дебати. Мета: активізація діалогічного мовлення в заданій ситуації за темою «Їжа». Питання, що пропонуються студентам для обговорення:

1. Як ви ставитеся до ідеї святкування сімейних свят у кафе чи ресторані?
2. Чи варто дотримуватися давніх традицій?
3. Що ви можете сказати про українську гостинність?

Даний інтерактивний метод сприяє поглибленню знань з теми, що обговорюється, вчить аргументувати та відстоювати власну думку, формує громадянську та особисту активність.

Висновки Таким чином, інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного студента завдяки суб’єкт-суб’єктній взаємодії між учасниками процесу навчання, колективному характеру діяльності, ігровому характеру діяльності, створенню проблемних ситуацій та постановці проблемних

запитань. Наш досвід викладання англійської мови переконує в тому, що використовувані нами інтерактивні методи (дебати, рольова гра та ін.) дозволяють активізувати лексико-граматичні навички студентів, навички їх діалогічного мовлення, сприяють формуванню позитивного ставлення до вивчення навчальної дисципліни, розвитку пізнавального інтересу, активізують їх мислення та розвивають творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Інтерактивне навчання / К.О.Баханов // Історія в школах України. – 1998. – №2. – с.31-36.
2. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: [зб. наук. праць/наук. ред. Завальнюк О.М.]. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Галина Александровна Китайгородская. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 176с.
5. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке/ Хейно Йоханович Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 64с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
7. Смолкин А.М. Методы активного обучения/ Алексей Михайлович Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176с.

*В.Г. Столяренко,
кандидат хімічних наук,
П.П. Нечипуренко,
асистент,
Криворізький ДПУ*

**ГАРМОНІЗАЦІЯ ЗНАТЬ І ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ**

На початку ХХІ століття постає завдання визначення стратегії співробітництва, розробки спільних підходів до "гармонізації" ціннісних орієнтацій, змісту, форм і методів педагогічної освіти. Вирішення цих задач є обов'язковою умовою формування особистості вчителя хімії як високопрофесійного фахівця.

запитань. Наш досвід викладання англійської мови переконує в тому, що використовувані нами інтерактивні методи (дебати, рольова гра та ін.) дозволяють активізувати лексико-граматичні навички студентів, навички їх діалогічного мовлення, сприяють формуванню позитивного ставлення до вивчення навчальної дисципліни, розвитку пізнавального інтересу, активізують їх мислення та розвивають творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Інтерактивне навчання / К.О.Баханов // Історія в школах України. – 1998. – №2. – с.31-36.
2. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: [зб. наук. праць/наук. ред. Завальнюк О.М.]. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 208с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Галина Александровна Китайгородская. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 176с.
5. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке/ Хейно Йоханович Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 64с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192с.
7. Смолкин А.М. Методы активного обучения/ Алексей Михайлович Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 176с.

*В.Г. Столяренко,
кандидат хімічних наук,
П.П. Нечипуренко,
асистент,
Криворізький ДПУ*

**ГАРМОНІЗАЦІЯ ЗНАТЬ І ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ**

На початку ХХІ століття постає завдання визначення стратегії співробітництва, розробки спільних підходів до "гармонізації" ціннісних орієнтацій, змісту, форм і методів педагогічної освіти. Вирішення цих задач є обов'язковою умовою формування особистості вчителя хімії як високопрофесійного фахівця.

Ключові слова: педагогічна освіта, гармонізація освіти, вчитель хімії.

В начале XXI века возникает задача определения стратегии сотрудничества, разработки совместных подходов к «гармонизации» ценностных ориентаций, содержания, форм и методов педагогического образования. Решение этих задач является обязательным условием формирования личности учителя химии как высокопрофессионального специалиста.

Ключевые слова: педагогическое образование, гармонизация образования, учитель химии.

At the beginning of XXI some tasks are arisen, such as: the definition of cooperation's strategy, the elaboration of the joint approaches to "the harmonization" of the value orientations, content, forms and methods of the pedagogical education. The solution of these problems is the obligatory condition of the formation of the person of a teacher of chemistry as a high-professional specialist.

Keywords: the pedagogical education, the harmonization of education, the teacher of chemistry.

В останнє десятиліття з розвитком демократизації громадського життя в Україні відбуваються зміни, спрямовані до гуманістичних позицій і становлення людини як особистості у всіх сферах науки й освіти, у тому числі й у вищій педагогічній освіті. Однією з основних ідей гуманізації професійної освіти є особистісна форма професійного становлення. Крім того, сучасний етап науково-технічного прогресу вимагає підвищення інтенсифікації розумової праці студентів, висуває високі вимоги до спеціальної професійно-педагогічної підготовки вчителя-предметника загальноосвітньої середньої школи і з хімії в тому числі. Таким чином, педагогічна освіта повинна являти собою гармонічну систему індивідуально-професійної підготовки [1].

Гармонізація інтересів суспільства й особистих інтересів і мотивів діяльності студентів педагогічного вузу визначає наступні цілі і задачі організації цілісного педагогічного процесу підготовки учителя хімії:

- забезпечити підготовку учителя хімії на високому предметному, педагогічному, гуманітарному і методичному рівні з великим спектром реалізації професійних можливостей для роботи в загальноосвітній школі;
- формувати в ході педагогічного процесу особистість учителя хімії: мотивацію навчання; бажання освоїти професію вчителя,

удосконалювати власну майстерність; загально навчальні знання, уміння і навички; адаптивні можливості;

- формувати творчу активність особистості учителя хімії;
- створити сприятливі умови і забезпечити розвиток професійних якостей особистості майбутнього учителя хімії: педагогічна майстерність; підвищення фахового рівню; волевільні й інтелектуальні якості; функціональні механізми психіки (сприйняття, пам'ять, мова, мислення, самоаналіз діяльності й ін.).

Успішність навчання, розвиток особистісних якостей, збільшення працездатності і, як наслідок цього, розвиток інтелектуального потенціалу країни, безсумнівно, залежать від правильного рішення поставлених проблем.

Визнаючи як головну мету навчання у вузі розвиток особистості студента, не слід протиставляти це засвоєнню знань і умінь, професійному становленню. Сутність проблеми полягає в гармонізації в педагогічній освіті науково-предметних і світоглядно-методологічних знань, що дозволить майбутньому педагогу-фахівцю повніше реалізувати гуманітарну функцію освіти.

Процес навчання хімії у вищій школі постійно удосконалюється. Сьогодні з'явилася необхідність при навчанні хімії одержувати знання економіки, права, комп'ютерної, екологічної "грамотності" і т.д., що забезпечує успіх підготовки компетентного фахівця, а також створювати умови для повноцінного розвитку особистості студенту: світогляду, позиції, самостійності, особистій відповідальності, саморозвитку і самореалізації, самовизначення і творчості.

Формувати компетентного спеціаліста – вчителя хімії неможливо без використання при вивченні основних хімічних дисциплін сучасних освітніх технологій. Одним з таких підходів є застосування технології модульно-рейтингового навчання, яка передбачає собою систему навчально-виховних, організаційно-методичних, матеріально-технічних та інших складових, що створюють умови максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом вдосконалення мотивації навчання, його індивідуалізації, використання творчих методів, гуманізації всіх компонентів системи, охоплюючи її як у цілому, так і окремі елементи: аудиторні заняття, практики, самостійну позааудиторну роботу тощо [2]. Розроблений за такими принципами курс „Комплексні сполуки”

складається з двох змістових блоків, які забезпечують поетапне вивчення навчальної дисципліни на двох рівнях складності шляхом введення базового і варіативного компонентів, що забезпечує мобільність знань, самостійний і творчий характер пізнавальної діяльності, професійно-особистісну освіту і сприяє підготовці компетентного спеціаліста. Модуль також несе й управлінські функції і його зміст передбачає цільову програму дій та загальний контроль пізнавальної діяльності. Підсумкова оцінка рівней навчально-виховних досягнень студентів здійснювалася на базі рейтингового контролю, в якому всі результати на етапах поточного, тематичного, підсумкового контролю знань та умінь оцінюються в балах та сумуються від етапу до етапу. Додаткові можливості студентів суттєво підвищити свій рейтинг забезпечувалися обов'язковими творчими інтегрованими навчально-виховними завданнями, крім того, враховувалися і активність, самостійність, мобільність, творчість та ініціативна самореалізація. Формування рейтингу студента, окрім свого основного призначення – повноцінно оцінити різнопрофільну діяльність студента та його досягнення, виконувало ще й стимулюючу функцію, створюючи атмосферу суперництва на заняттях з предмету. Це спонукало студентів до активної науково-творчої підготовки до занять: значного розширення інформаційних джерел, нестандартних підходів до викладання інформації (створення таблиць, схем, малюнків, проектів) і т.д., що, безумовно, сприяло створенню міцної системи знань, розвитку розумово-творчих здібностей та дуже цінних якостей особистості, таких як амбіційність, цілеспрямованість, повага до думки опонентів, витримка, тактовність та інші.

Отже, технології модульно-рейтингового навчання, зосновані на мобільній модульній побудові змісту освіти, творчій персоналізованій самостійній навчально-пізнавальній діяльності викладачів і студентів, рейтинговому контролю знань, співробітництві та співтворчості всіх учасників навчально-виховного процесу, є професійно-особистісними, гармонічними, зорієнтованими на підготовку компетентного спеціаліста.

В якості приклада впровадження зазначених технологій у процес підготовки майбутніх вчителів хімії наводимо фрагмент програми навчального курсу з дисципліни "Комплексні сполуки".

**Структура залікового кредиту дисципліни
"Комплексні сполуки"**

Тема	Кіл-ть год, відведених на:		
	лекції	практич. роботу	самост. роботу
Загальна характеристика координаційних сполук (38 год.)			
Базовий модуль			
Тема 1. Номенклатура координаційних сполук.	2	2	
Тема 2. Ізомерія координаційних сполук.	2	2	
Тема 3. Систематика координаційних сполук.	2	2	
Тема 4. Хімічний зв'язок у КС.	4	4	
Тема 5. Реакційна здатність КС.	4	2	
Варіативний модуль			
Тема 1. Історичний розвиток номенклатури координаційних сполук.(Екскурс у минуле)		2*	2
Тема 2. Роль явища ізомерії у ствердженні основних положень координаційної теорії. Цис-транс-ізомери: отримання, властивості, використання (Захист схем).		2*	2
Тема 3. Систематика координаційних сполук: супрамолекулярні рчовини: напрями використання. (Захист проєктів).		2*	2
Тема 4. Хімічний зв'язок у координаційних сполуках (Завдання підвищеної складності).		2*	2
Тема 5. Реакційна здатність координаційних сполук (Захист проєктів).		2*	2
Тема 6. Методи дослідження координаційних сполук (Захист таблиць).		2*	2
* - години семінарських занять з базового модуля.			

Розподіл залікового кредиту: відвідування лекцій – 5 балів; відвідування практичних занять – 5 балів; захист тем базового модуля – 50 балів (10 балів тема); захист тем варіативного модуля – 60 балів (10 балів тема); самостійна робота – 20 балів; підсумкове тестування – 20 балів. Максимальна кількість балів 160, для зарахування модуля необхідно набрати рейтинг 100 балів.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в УДХТУ / [Рижова О.П., Кошель М.Д., Пінієлле І.Д., Положай С.Г.]. – Дніпропетровськ: УДХТУ, 2005. – 17с.

І.В.Секрет

ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИ ЗДІБНОСТІ ТА МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СВІТЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Стаття присвячена вивченню інтелектуальних здібностей та мотивації досягнення у структурі професійної компетентності, які їх розглядають зарубіжні науковці. Досліджуються особливості різних ланок ієрархічної структури інтелектуальних здібностей, їх функціонування на різних етапах людського життя відносно реалізації професійної діяльності. Розглядаються мотиваційні аспекти у сукупності інтересів особистості та мотивації досягнення. Описується структура бажань та дій, які спрямовані на задоволення потреби особистості у досягненні.

Ключові слова: професійна компетентність, інтелектуальні здібності, мотивація, інтерес, потреба.

Статья посвящена изучению интеллектуальных способностей и мотивации достижения в структуре профессиональной компетентности с точки зрения зарубежных ученых. Исследуются особенности различных звеньев иерархической структуры интеллектуальных способностей, их функционирования на разных этапах человеческой жизни относительно реализации профессиональной деятельности. Рассматриваются мотивационные аспекты в совокупности интересов личности и мотивации достижения. Описывается структура желаний и действий, направленных на удовлетворение потребности личности к достижению.

Розподіл залікового кредиту: відвідування лекцій – 5 балів; відвідування практичних занять – 5 балів; захист тем базового модуля – 50 балів (10 балів тема); захист тем варіативного модуля – 60 балів (10 балів тема); самостійна робота – 20 балів; підсумкове тестування – 20 балів. Максимальна кількість балів 160, для зарахування модуля необхідно набрати рейтинг 100 балів.

Список використаних джерел

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
2. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в УДХТУ / [Рижова О.П., Кошель М.Д., Пінієлле І.Д., Положай С.Г.]. – Дніпропетровськ: УДХТУ, 2005. – 17с.

І.В.Секрет

ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИ ЗДІБНОСТІ ТА МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СВІТЛІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Стаття присвячена вивченню інтелектуальних здібностей та мотивації досягнення у структурі професійної компетентності, які їх розглядають зарубіжні науковці. Досліджуються особливості різних ланок ієрархічної структури інтелектуальних здібностей, їх функціонування на різних етапах людського життя відносно реалізації професійної діяльності. Розглядаються мотиваційні аспекти у сукупності інтересів особистості та мотивації досягнення. Описується структура бажань та дій, які спрямовані на задоволення потреби особистості у досягненні.

Ключові слова: професійна компетентність, інтелектуальні здібності, мотивація, інтерес, потреба.

Статья посвящена изучению интеллектуальных способностей и мотивации достижения в структуре профессиональной компетентности с точки зрения зарубежных ученых. Исследуются особенности различных звеньев иерархической структуры интеллектуальных способностей, их функционирования на разных этапах человеческой жизни относительно реализации профессиональной деятельности. Рассматриваются мотивационные аспекты в совокупности интересов личности и мотивации достижения. Описывается структура желаний и действий, направленных на удовлетворение потребности личности к достижению.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, интеллектуальные способности, мотивация, интерес, потребность.

The Article is devoted to the study of the intellectual abilities and motivation of the achievement in the structure of the professional competence from the standpoint of foreign scientists. It concerns the particularities of the different sections of the intellectual abilities' hierarchical structure, their functioning at different stages of human life as referred to the realization of the professional activity. The paper investigates motivational aspects in unity of the personality's interests and motivation of the achievement. The structure of the desires and actions directed to the realization of the personality's need for achievement is under the view.

Key words: professional competence, intellectual abilities, motivation, interest, need.

Процеси інтернаціоналізації громадського життя, динамічний розвиток національних економік, скорочення сфери малокваліфікованої праці та глибокі зміни в сфері зайнятості висувають нові вимоги до якості підготовки фахівців і визначають постійну потребу в підвищенні їхньої професійної кваліфікації й мобільності.

Інтеграція у світове економічне співтовариство обумовила необхідність зближення якості й рівня професійної освіти України та прогресивних країн світового співтовариства. У даному контексті особливого значення набувають зарубіжні дослідження професійної компетентності, актуальність яких у вітчизняній педагогіці викликана необхідністю пошуку нових форм і методів професійної підготовки фахівців з урахуванням світового педагогічного досвіду та згідно нових соціально-економічних умов життя українського суспільства.

Психолого-педагогічна проблематика професійної освіти зайняла значне місце у сучасній парадигмі педагогічного знання як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Серед актуальних проблем виокремлюються наступні: мотиваційні аспекти навчання (Muela J.A., Sabelnikova N., Schoor C., Soegijardjo W., ін.), психологічні та педагогічні чинники навчальних досягнень (Arnaudova V., Burton L., Dermitzaki I., Kumar P., Overmier J. Bruce, Sekowski A., ін.), особливості використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі (Blinnikova I., Linek S., Mason L., Tang T. L.-Ping, Tulis M., Zahn C., ін.), дистанційне навчання (Barzilai S., Diaz D., Grinberg M., Hogg J., Hristova E., Ikeda M., Martens T., ін.), психолого-педагогічні чинники становлення, формування та розвитку саморегульованого навчання (Castello M., Ito T., Kaplan A., Lei L., Otto B., ін.),

реформування вищої освіти у світлі суспільних процесів та Болонської конвенції (Arthur L., Braun E., Roberts R., Schaeper H., Schulze R., in.), епістемологія наукового мислення (Charoula A., Porsch T., Stahl E., Tsai Ch., Yang X., in.), навчання протягом життя (Dresel M., Schober B. Salmela-Aro K., Schmidt M., Spiel Ch., in.) та багато інших.

Однак попри ряд наукових доробок у даному напрямі, проблематика професійної компетентності у сукупності її структурних компонентів залишається актуальною і потребує подальших досліджень. Важливість теоретичних та практичних розвідок проблеми професійної компетентності та її формування у системі вищої освіти зумовила мету даної статті, а саме: дослідити значення інтелектуальних здібностей та мотивації досягнення у структурі професійної компетентності з точки зору зарубіжних науковців.

Процес визначення професійної компетентності вимагає вирішення двох питань [1]. По-перше, на відміну від компетентностей у інших сферах життя, компетентність на робочому місці зазвичай відноситься до потенціалу виконувати або демонструвати узгоджені дії задля виконання організаційно ціннісних завдань.

По-друге, компетентність не є синонімом виконання. Виконання знаходиться під впливом безлічі чинників, які охоплюють усталені чинники, на зразок внутрішніх рис особистості (здібності та навички, in.), зовнішні чинники (зламане устаткування, in.), а також перехідні чинники (недостатнє вміння роботи з новою комп'ютерною системою, тимчасовий емоційний розлад, тощо). Особистість може виконувати професійні завдання на низькому рівні через некомпетентність, недолік мотивації, і/або чинники впливу навколишнього середовища, які перешкоджають ефективній реалізації компетентності. Визначення Landy і Conte компетентності як сукупності поведінкових стратегій, привласнених шляхом досвіду та таких, що відіграють інструментальне значення у виконанні різних діяльностей, відноситься до функціональної інтеграції індивідуально-особистісних характеристик задля досягнення мети, зумовленої контекстно-обумовленим середовищем [14].

Розглянемо особливості типової поведінки, спрямованої на максимально якісне виконання.

Cronbach (1949) одним із перших психологів привернув увагу до двох інших контекстів людської поведінки [6]. Хоча Cronbach більш цікавився психологічним тестуванням та оцінюванням, важливою є

виділена ним диференціація досягнень у навчальному та професійному контекстах. «Максимально якісне виконання» безпосередньо відноситься до індивідуальних можливостей, а саме: що особистість здатна зробити, коли всі внутрішні стани (стан активної бадьорості, емоційна зосередженість і т.ін.) є оптимальними для концентрації усієї уваги на виконанні даного завдання [6]. Коли психологи оцінюють здібності та придатність, їх мета полягає у тому, щоб виокремити максимальне виконання особистості для визначення ролі індивідуальних здібностей особистості серед інших визначальних чинників.

На відміну від максимального виконання, «типова поведінка» передбачає те, що особистість імовірно зробить в умовах повсякденного життя. Визначаючи професійну компетентність з цієї точки зору, Ruth K.Ph.L. Askerman за професійною компетентністю вбачає, перш за все, індивідуальне максимальне виконання, ані ж типову поведінку особистості [1]. При цьому необхідно зважувати на цілу низку впливів, які у своїй комбінації можуть як знижувати якість виконання, так і змінювати стратегічну поведінку особистості.

Розглянемо складові професійної компетентності. За визначенням фахівців промислової та організаційної психології професійна компетентність є комплексним функціонуванням чотирьох широких компонентів - знання, навички, здібності та інші (KSAOs — knowledge, skills, abilities, and «other» attributes) [1]. Ruth K.Ph.L. Askerman підтримує дану концепцію, але вважає за необхідне розглянути як складові професійної компетентності наступні компоненти: здібності, знання й навички, мотивацію, особистість і самосприйняття, яке включає самовпевненість і прагнення власної ефективності) [1].

Розглянемо роль здібностей у структурі професійної компетентності.

Ще з початку минулого сторіччя і до сьогодення, фахівці диференційної та педагогічної психології намагалися визначити структуру й функції людських інтелектуальних здібностей. Історично і прагматично склалося два основних табори в дискусії про природу людського інтелекту. Послідовники Spearman, серед них Jensen у 1998, підкреслював, що єдина загальна інтелектуальна здібність (позначена як *g*) визначає основу індивідуальних диференціацій у будь-якій сфері пізнавального або інтелектуального функціонування [12].

На відміну від викладеної точки зору, послідовники Thorndike (Thorndike, Bregman, Cobb, Woodyard, 1927) не визнають домінантності значення g-здібності, зміщуючи, таким чином, акценти на показники більш низьких за ієрархією інтелектуальних здібностей (здібності просторової орієнтації, мовні, математичні та інші здібності) [20]. Протягом останніх сорока – п'ятдесяти років досягнуто певного роду узгодженість серед дослідників, яку можна представити наступним положенням: існує ієрархія людських здібностей, в якій нижчі за рівнем здібності взаємоузгоджуються, і, відповідно, передбачається існування загального чинника – показника інтелекту, який зумовлює приблизно 50% відмінностей у людських здібностях (Cattell, 1993; Vernon, 1950) [2].

Поряд з цим, прогресивним напрямком є метод, окреслений спочатку Hebb (1942) і пізніше розширений Cattell (1943), який передбачає визначення двох основних компонентів людського інтелекту [3]. Перший компонент, визначений Cattell як загальний поточний інтелект (fluid intelligence – Gf), пов'язаний із здібністю абстрактної аргументації, пам'яттю, а також пізнавальними процесами, що мають місце про розв'язанні нових задач. Вважається, що цей клас здібностей найбільш пов'язаний з біологічними та генетичними показниками. Відповідно піки розвитку Gf – здібності припадають на пізню юність або ранню зрілість, його спад відносять на решту зрілості.

На противагу до першого компонента, другий компонент, визнаний Cattell як основний кристалізований інтелект (crystallized intelligence – Gc), являє собою сукупність знань, отриманих у наслідок навчання і досвіду та навичок. Якщо розвиток Gf – здібностей досягає найвищого розвитку на початку професійного життя особистості, то Gc – здібності часто залишаються у задовільному функціональному стані не тільки у середньому, але й у старшому віці. Звичайно, Gc – здібності оцінюються тестами словника, інформації, швидкості, але концептуальним поданням Gc – здібності (Ackerman, 1996; Cattell, 1957) є те, що охоплює широкий масив навчального, професійного та непрофесійного знання (непрофесійні інтереси, хобі). У більшості досліджень дорослого інтелекту, оцінка Gf – здібності і Gc – здібності корелюють один з одним, однак кореляція не досягає рівнів, які б вказували, що одна загальна здатність є ізоморфною у відношенні до іншої (Horn, 1989; Ackerman, 2000) [10].

Індивідуальні відмінності у Gf – здібностях є найбільш важливими як показник здатності до навчання. Показники Gf – здібностей часто є надійними у прогнозуванні навчальних та наукових досягнень для підлітків і молодих дорослих. Коли навчальне середовище новітнє та викликає певні складності, індивідуальні особливості Gf – здібностей можуть відігравати важливу роль у визначенні здатності індивідуумів до отримання знання та навичок, необхідних для виконання особливо складних завдань, що передбачають тривале залучення зосередженості та уваги, таких як, наприклад, у професії пілота або диспетчера повітряного руху [1]. У цьому контексті Gf – здібності є певним показником як «потенціалу» до розвитку компетентності, так і здатності особистості до компетентного повсякденного функціонування у вирішенні когнітивно складних професійних завдань.

Що стосується Gc – здібностей, то їх роль у визначенні професійної компетентності більш складна, ніж роль Gf. У широкому контексті Gc – здібності як сукупність знань і здібностей особистості особливо важливий для професійної компетентності, оскільки вони є показником того, які необхідні знання – декларативні чи процедурні – має особистість для виконання численних професійних завдань. Насправді, деякі дослідники вважають, що компонент професійного знання у складі Gc – здібностей є більш важливим детермінантом виконання роботи, ніж індивідуальні відмінності у Gf – здібностях (Ackerman, 1996; Hunter, 1983). Загальне значення даного напрямку полягає в тому, що для більшості індивідуумів легше та ефективніше вирішувати проблему, якщо стратегія її рішення була попередньо вивчена (тобто, через Gc – здібності), аніж приймати рішення у наслідок методу обробки нової інформації (діяльність, підпорядкована Gf – здібностям).

Cattell (1971/1987) і, пізніше, Ackerman (1996) висунули припущення, що розвиток Gc – здібностей залежить від рівня впливу ресурсів Gf – здібностей протягом тривалого часового періоду; тобто, згідно Cattell, індивідуальні відмінності у Gc – здібностях зумовлені особливостями напрямку та інтенсивності пізнавальної діяльності [5].

Simonton (1988) та Ericsson, Krampe, а також Tesch-Romer (1993), стверджують, що, для того, щоб стати «експертом» у багатьох професійних сферах, необхідно приблизно 10 років інтенсивної пізнавальної діяльності. Внесок когнітивних ресурсів передбачає

отримання наукових ступенів та активного залучення у виконання професійних обов'язків. Детермінанти напрямку та інтенсивності інтелектуальних зусиль охоплюють індивідуальні відмінності у Gf – здібностях, а також відносно незначну кількість рис, непов'язаних із здібностями [17].

Розглянемо, таким чином, мотиваційні аспекти у структурі професійної компетентності.

Мотиваційними аспектами, основними для визначення професійної компетентності, є інтереси та загальні мотиваційні тенденції. Особливості інтересу зазвичай визначаються напрямком особистісної спрямованості. Ще на початку 1900-х років, психологи визначали, що існує суттєвий зв'язок між інтересами у певній сфері або професії, які можна виміряти в юності, і здібностями або вміннями до даної діяльності, які оцінюються роками пізніше [1].

З 1920х років оцінювання інтересів відбувалося за двома основними напрямками. Згідно першого методу, за роз'ясненням Strong (1945), інтереси визначаються шляхом вивчення відповідей на великий масив питань про уподобання та неуподобання особистості [19]. Шляхом емпіричного підрахунку здійснюється порівняння даного масиву відповідей з масивом обов'язкових складових низки багатьох різних професійних занять, для того, щоб знайти таку сукупність обов'язкових професійних складових, які у найбільшій ступені відповідає виборам та уподобанням досліджуваних.

На противагу даному методу, інший метод (Guilford, Christensen, Bond, & Sutton, 1954; Holland, 1959; Roe, 1956), залежить від теоретично й емпірично обґрунтованої факторної структури інтересів, яке містить цілу низку різних професійних напрямків [7]. Так, наприклад, модель Holland охоплює реалістичні, дослідницькі, художні, суспільні, підприємницькі та стандартні професійні спрямування [9]. Професії у свою чергу також можуть класифікуватися у відповідних, при цьому кінцевим результатом є створення паралельних типологій професій та індивідуальних профілів інтересу особистості. З інформацією про оцінку індивідуальних інтересів психолог може визначити індивідуальну спрямованість на певну професійну галузь або відсутність схильності до певних професійних напрямків. Такі оцінки зазвичай досить ефективні у визначенні напрямку інтересу, але одночасно ігнорується

інтенсивність інтересу [1]. Отже розглянемо значення мотиваційної інтенсивності для компетентного виконання професійних задач.

Теорії та оцінки загальних мотиваційних аспектів загалом розвивались паралельно теоріям та оцінкам інтересів. Найбільш відомою та широко досліджуваною мотиваційною ознакою, що визначає інтенсивність, є конструкт потреби в досягненні (need for achievement – п Ach), який був запропонований Митгау та його колегами (Митгау та ін., 1938) [15]. Митгау визначав п Ach як таку, що відбиває наступні бажання:

- виконати складну задачу;
- опанувати фізичні об'єкти (людину, ідеї), маніпулювати ними та організовувати;
- діяти швидко та незалежно як тільки це можливо;
- переборювати перешкоди й досягати високих стандартів;
- перевищити самого себе;
- конкурувати та перевищити інших;
- збільшити самоповагу шляхом успішного випробування власних талантів [15, с.164].

Митгау також визначив низку дій, пов'язаних з високим рівнем п Ach у такий спосіб:

- прикладати інтенсивні, пролонговані за часом та регулярні зусилля, щоб виконати складну задачу;
- працювати безпосередньо з метою задля досягнення високої та віддаленої цілі;
- мати рішучість до перемоги;
- намагатися робити все добре;
- бути натхненням, щоб перевершити інших та насолоджуватися конкуренцією;
- напружувати силу волі;
- переборювати нудьгу та втому [15, с.164].

Очевидно, що дане визначення п Ach перегукується з мотиваційною інтенсивністю, орієнтованою на підхід, незалежно через досягнення або ж досягнення шляхом виконання «краще ніж інші» (наприклад, змагальна досконалість). Більш того, подання п Ach може бути представлено як додатковий компонент структури інтелектуальних інтересів, однак одночасно п Ach не обов'язково має бути обмеженим науковою або інтелектуальною спрямованістю

досягнень. При цьому особистість може мати високу, помірну, або низьку інтенсивність інтересів у будь-якій кількості професійних тематик. Наприклад, при домінуванні інтересу в художній діяльності особистість може мати низьку ступінь його інтенсивності, щоб досягати успіху в області мистецтва. І навпаки, особистість може мати низький ступінь спрямованості на певну професійну тему, наприклад, дослідницькі інтереси, які пов'язані з науковим пошуком, але мати високе бажання перевершити та конкурувати у досягненні успіху у даній галузі [1].

Інші потреби, визначені Муггау, відіграють певну роль у розвитку та реалізації професійної компетентності, однак вони не отримали достатнього вивчення [15]. Так, наприклад, потреба у приєднанні (*need for affiliation* – *n Aff*) може мати важливі наслідки для зусиль особистості стосовно співпраці у команді або групового виконання завдання і, таким чином, впливає на те, як особистість розвиває компетентність з позиції оцінювання учасниками групи.

Поряд з цим є очевидним, що *n Ach* – складний прояв трьох або більше пов'язаних ознак [1]. В організаційній сфері, наприклад, Kanfer і Heggstad (1997; також Heggstad & Kanfer, 2000) визначають три головні чинники, які детермінують широкий конструкт мотивації досягнення [8; 13]. Опитувальник Мотиваційних Ознак (*Motivational Trait Questionnaire* – *MTQ*) забезпечує оцінку мотивації, орієнтованої на підхід (бажання вивчати та удосконаливати), а також бажання змагальної досконалості (змагальна досконалості та інші цілі) [1]. *MTQ* також забезпечує оцінювання двох, пов'язаних з униканням невдач, мотиваційних аспектів (тривожність та занепокоєність в контекстах виконання), які відрізняються від *n Ach* та порівняно не корелюють з *n Ach* – чинником, що визначається бажанням вчитися та вдосконаливатись (Heggstad & Kanfer, 2000) [8]. Загальні мотиваційні тенденції орієнтації на підхід являють так званий «комплекс ознак», який є об'єднанням пов'язаних, але диференційованих конструктів, які у своїй сукупності можуть виступати важливими детермінантами у присвоєнні знань та навичок, а також визначати ступінь когнітивних зусиль у виконання повсякденних завдань у професійних контекстах.

Отже підбиваючи підсумок можна зазначити наступне:

1. Професійна компетентність є комплексним функціонуванням таких компонентів, як знання, навички, здібності, а

також мотивація, особистісні характеристики, самосприйняття, яке передбачає самовпевненість і прагнення до власної ефективності.

2. У структурі професійної компетентності виокремлюються різні групи здібностей, які є певною мірою взаємозалежні, домінують на різних етапах життєвого шляху особистості та визначають як здатності до навчання, так і ефективне й компетентне виконання професійної діяльності.

3. Більшість індивідуумів значно легше та ефективніше вирішують проблему, якщо стратегія її рішення була попередньо вивчена, аніж приймати рішення у наслідок методу обробки нової інформації, що необхідно урахувати при формуванні професійної компетентності у системі вищої освіти.

4. Інтереси, як відображення особистісної спрямованості, необхідно урахувати при визначенні загальної схильності особистості до певної професійної галузі, однак при формуванні та реалізації професійної компетентності більшого значення набуває інтенсивність інтересу.

5. Мотивація досягнення, що ґрунтується на потребі особистості до досягнення та відповідних бажаннях, визначає функціонування професійної компетентності, у той час як мотивація уникання невдач знижує ступінь її ефективності.

Перспективним напрямком даного дослідження є визначення впливу особистісних характеристик на функціонування професійної компетентності, а також зовнішніх впливів на рівень ефективності реалізації професійної компетентності у повсякденних професійних контекстах.

Список використаних джерел

1. Ackerman, P. L. Work Competence. A Person-Oriented Perspective. Handbook of Competence and Motivation. Edited by Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck. The Guilford Press New York London 2005
2. Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press.
3. Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. Psychological Bulletin, 40, 153-193.
4. Cattell, R. B. (1957). Personality and motivation structure and measurement. Yonkers, NY: World Book Company.

5. Cattell, R. B. (1987). *Abilities: Their structure, growth and action* [Revised and reprinted as *Intelligence: Its structure, growth, and action*]. Amsterdam: North Holland. (Original published in 1971)
6. Cronbach, L. J. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper.
7. Guilford, J. P., Christensen, P. R., Bond, N. A., Jr., & Sutton, M. A. (1954). A factor analysis study of human interests. *Psychological Monographs*, 68(4, Whole No. 375), 1-38.
8. Heggstad, E., & Kanfer, R. (2000). Individual differences in trait motivation: Development of the Motivational Trait Questionnaire (MTQ). *International Journal of Educational Research*, 33, 751-776.
9. Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
10. Horn, J. L. (1989). Cognitive diversity: A framework of learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg, & R. Glaser (Eds.), *Learning and individual differences: Advances in theory and research* (pp. 61-116). New York: Freeman.
11. Hunter, J. E. (1983). A causal analysis of cognitive ability, job knowledge, job performance, and supervisor ratings. In F. Landy, S. Zedeck, & C. J. Cleveland (Eds.), *Performance measurement and theory* (pp. 257-266). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
12. Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.
13. Kanfer, R., & Heggstad, E. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.) *Research in organizational behavior* (Vol. 19, pp. 1 - 57). Greenwich, CT: JAI Press.
14. Landy, F. J., & Conte, J. M. (2004). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology*. New York: McGraw-Hill.
15. Murray, H. A., Barrett, W. G., Langer, W. C., Morgan, C. D., Homburger, E., MeKeel, H. S., et al. (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
16. Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
17. Simonton, D. K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. New York: Cambridge University Press.

18. Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
19. Strong, E. K., Jr. (1945). *Vocational interests of men and women*. Stanford, CA: Stanford University Press.
20. Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Cobb, M. V., & Woodyard, E. (1927). *The measurement of intelligence*. New York: Teachers College Press.

*І.М.Свириденко,
аспірантка,
ЖДУ ім. І.Я.Франка*

ВІРНІСТЬ ЯК РЕГУЛЯТОР ОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються основні підходи щодо розуміння вірності в особистісних взаєминах студентів, подається змістова структура даного поняття.

Ключові слова: вірність, зрада, особистісні взаємини, змістова структура, вчинок, юнацький вік, спілкування.

В статье рассматриваются основные подходы понимания верности в личностных отношениях студентов, приводится содержательная структура данного понятия.

Ключевые слова: верность, предательство, личностные отношения, содержательная структура, поступок, юношеский возраст, общение.

The article deals with the main approaches to understanding the term «fidelity» in personal relations of student's. The content structure of this term is presented.

Key words: fidelity, unfaithfulness, personal relations, action, communication, teenager, content structure.

На сучасному етапі творення незалежної, правової, демократичної Української держави дедалі більшої гостроти набуває проблема створення такої виховної системи, зокрема й у ВНЗ, яка забезпечувала б формування особистості нового типу, особистості з високим рівнем розвитку морально-духовних почуттів, серед яких провідне місце належить почуттю вірності у взаємовідносинах, дружбі.

У стратегічному документі нашої держави в освітньо-виховній галузі «Національній доктрині розвитку освіти в Україні 21 століття» наголошується на утвердженні нового, особистісно зорієнтованого підходу, який будується не тільки на набутті особистістю певного обсягу професійних знань, умінь, навичок, а й на забезпеченні

18. Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
19. Strong, E. K., Jr. (1945). *Vocational interests of men and women*. Stanford, CA: Stanford University Press.
20. Thorndike, E. L., Bregman, E. O., Cobb, M. V., & Woodyard, E. (1927). *The measurement of intelligence*. New York: Teachers College Press.

*І.М.Свириденко,
аспірантка,
ЖДУ ім. І.Я.Франка*

ВІРНІСТЬ ЯК РЕГУЛЯТОР ОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються основні підходи щодо розуміння вірності в особистісних взаєминах студентів, подається змістова структура даного поняття.

Ключові слова: вірність, зрада, особистісні взаємини, змістова структура, вчинок, юнацький вік, спілкування.

В статье рассматриваются основные подходы понимания верности в личностных отношениях студентов, приводится содержательная структура данного понятия.

Ключевые слова: верность, предательство, личностные отношения, содержательная структура, поступок, юношеский возраст, общение.

The article deals with the main approaches to understanding the term «fidelity» in personal relations of student's. The content structure of this term is presented.

Key words: fidelity, unfaithfulness, personal relations, action, communication, teenager, content structure.

На сучасному етапі творення незалежної, правової, демократичної Української держави дедалі більшої гостроти набуває проблема створення такої виховної системи, зокрема й у ВНЗ, яка забезпечувала б формування особистості нового типу, особистості з високим рівнем розвитку морально-духовних почуттів, серед яких провідне місце належить почуттю вірності у взаємовідносинах, дружбі.

У стратегічному документі нашої держави в освітньо-виховній галузі «Національній доктрині розвитку освіти в Україні 21 століття» наголошується на утвердженні нового, особистісно зорієнтованого підходу, який будується не тільки на набутті особистістю певного обсягу професійних знань, умінь, навичок, а й на забезпеченні

гармонійного співвідношення її особистісних, творчих професійних якостей, розвитку її неповторної особистості. У цьому зв'язку однією з пріоритетних якостей особистості студента виступає вірність.

Метою статті є основні підходи щодо розуміння вірності в особистісних взаєминах студентів та розгляд структурно-компонентної моделі даного поняття.

У вітчизняній педагогіці різноманітні аспекти проблеми виховання моральних якостей особистості розглядаються І.Бехом, М.Боришевським, О.Вишневським, О.Киричуком, Г.Костюком, М.Красовицьким, А.Макаренком, Ю.Приходьком, В.Сухомлинським, К.Чорною та іншими. Зокрема, питанню формування вірності особистості значну увагу приділяли В. Сухомлинський, І. Бех.

Аналіз наукової літератури дає можливість з'ясувати, що окремі проблемні питання, пов'язані з вивченням міжособистісних взаємин окреслювали у своїх працях такі дослідники як: В.Агеєв, І Бех, О.Бодальов, Л.Гозман, Є.Головаха, О. Ершов, І.Карчевський, М.Коган, Я. Коломинський, В.Куніцина, О.Леонтьєв, О.Мудрик, М.Обозов, Л.Орбан – Лембрик, Н.Паніна, Б.Паригін, А.Петровський, В.Семиченко, В. Сухомлинський, В.Трусов, Є.Цукатова, Н.Щуркова та інші.

Вірність є особливою властивістю особистості, що виявляється в її оцінному ставленні до своїх вчинків, взаємин з іншими людьми і характеризується єдністю знань, потребово-мотиваційних утворень, практичних дій, емоційно-вольових факторів. Вона означає незмінну відданість конкретній людині або чомусь, виконання даних зобов'язань, постійність у взаєминах, поглядах, почуттях, прагненнях та передбачає не лише взаємодопомогу і взаєморозуміння, але й внутрішню духовну близькість, довіру. Порушення вірності веде до зради. Почуття вірності ґрунтується на прихильності людей, спільності інтересів, дій. Відтак, вірність є одним із видів близьких особистісних взаємин, в яких реалізується потреба в любові, належності та значимості. Для кожної людини вірність є особистою і життєвою цінністю.

На думку сучасних вчених, вірність в особистісних взаєминах не тільки узгоджує дії індивідів у відповідності зі встановленими моральними законами, а й внутрішньо самообмежує їх у діяннях, які можуть бути шкідливі для них. Як антипод вірності вченими розглядається зрада, чого б вона не стосувалася, бо вона наносить

шкоду саме там, де повинна була б захищати і відстоювати. Зрада, та інші прояви вузькоіндивідуальних контактів не завжди і не скрізь піддаються дії права. У зв'язку з цим останньою інстанцією постає людський розум і об'єктивна правда – істина, незалежна від симпатій чи антипатій до дійових осіб. [2, с.88-89].

Витоки вчинку-вірності, за І. Бехом, пов'язуються з виникненням внутрішньої позиції індивіда, згідно з якою він поводить себе відповідно до очікувань спочатку рідних і близьких йому осіб, а згодом і більш широкою людською спільнотою (групи, колективу, тощо). Для людини, у якій вчинок-вірність набуває певної усталеності й перетворився на складову її моральної структури, санкціонуючим центром його здійснення виступає власне сумління, зазначає вчений. Формування вчинку – вірності, за вченим, в особистості слід здійснювати за такими напрямками: 1) розуміння суспільної і суб'єктивної необхідності та важливості дотримання соціальних норм у різновидах власної поведінки; 2) прогнозування можливих ускладнень у міжособистісних взаєминах у ситуації вчинку-вірності (його оцінка з боку друзів, ровесників, тощо); 3) створення власного алгоритму подолання цих ускладнень і свого вчинкового сценарію; 4) усвідомлення поетапної процедури вчинку-вірності; 5) емоційне самооцінювання результату вчинку-вірності; 6) набуття моральної звички вчинку-вірності [1, с. 1-2].

Розгляд вірності особистості з позицій різних підходів до розуміння її природи і сутності дав змогу виявити різноманітні аспекти її вивчення. Вірність в особистісних взаєминах ми розглядаємо як особистісний конструкт, що визначає специфіку міжособистісних взаємин. Зокрема, вірність в особистісних взаєминах ми розуміємо як надійність, відповідальність, емпатійність, обов'язковість у різних обставинах, пов'язаних з міжособистісною взаємодією. Тому, що саме особистість зі сформованим почуттям вірності сприймає іншу людину у контексті турботливого до неї ставлення, а характерною ознакою такої людини є її надійність у різних життєвих ситуаціях.

Основним засобом становлення й розвитку особистості студента виступають особистісні взаємини. Аналіз змістового аспекту ціннісних орієнтацій свідчить про домінування у юнаків таких особистісно значущих цінностей, як «вірні друзі», «кохання», «щасливе сімейне життя». Для юнаків і дівчат актуальною є проблема

пошуку «розуміючого друга». Серед моральних рис одногрупників студенти найбільше цінують розуміння, доброту, товариськість, чесність, готовність допомогти, вірність, надійність, постійність, емпатійність у взаєминах [5, с. 205-207]. Саме ці особливості віку надзвичайно актуалізують тему вірності в їх особистісних взаєминах. Молоді люди прагнуть мати вірного, надійного друга, якому можна довіряти, який не здатний на підлість та зраду. Але це можливо за умови прояву вірності самим суб'єктом взаємин, що виявляється у вірності своєму обов'язку, постійності у поглядах і переконаннях, взятих на себе зобов'язаннях, вірності у дружбі та розвиненому почутті обов'язку.

Виховання вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ потребує розгляду її структурних компонентів. Структурно-компонентну модель вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ можна представити взаємопов'язаними і взаємозумовлюючими компонентами: когнітивним, емоційно-мотиваційним, практичним.

Когнітивний компонент включає в себе уявлення студента про свої моральні якості, серед яких вірність в особистісних взаєминах займає провідне місце; почуття вірності ґрунтується на певному рівні знань, зміст яких розкривається у правилах, нормах, цінностях прийнятих у соціумі та є основою їх практичного втілення в особистісних взаєминах. На основі соціальних норм і цінностей у юнаків і дівчат формується певне ставлення до своєї поведінки, партнерів зі спілкування, взаємодії, до вияву вчинку-вірності, а також до членів референтної групи. Необхідно зазначити, що норми, цінності виступають для студентів умовою, засобом, основою, продуктом пізнання соціальної дійсності, оскільки завдяки їм у юнаків і дівчат виробляється ціннісне ставлення до оточуючих людей, через їх призму актуалізуються їх самоцінні потенціали та особливості вияву вірності.

Важливу роль у вихованні вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ відіграє рівень знання ними складових соціального інтелекту як специфічного когнітивного утворення, яке забезпечує їх успішне спілкування з оточуючими та знаходить свій вияв в умінні творчо підходити до питань взаємовідносин з іншими людьми [3, с.41-49].

Зокрема, у цьому віці виникає і розвивається особливий вид діяльності – спілкування, основним змістом якого є ровесник або інша значуща людина. Спілкування проявляється в побудові взаємин з

ровесниками на основі певних етичних норм. Знання юнаками і дівчатами особливостей особистісної взаємодії, спілкування, норм, правил поведінки, прийнятих у соціумі, особливостей вчинку-вірності забезпечують ефективність взаємин з ровесниками, оточуючими людьми.

Знання про сутність і зміст вірності є необхідною але не достатньою умовою для її виховання в особистісних взаєминах студентів ВНЗ. Ці знання повинні стати їхніми переконаннями. Дослідники акцентують увагу на емоційно-ціннісній основі знань, тому що знання внутрішньо засвоюються тоді, коли переживаються студентами як цінність, стають для них внутрішніми мотивами поведінки. Відповідно до цього, когнітивний компонент вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ набуває цінності за умови його поєднання з почуттями молоді.

Емоційно-мотиваційний компонент вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ виявляється в почуттях, переживаннях, що відображають ціннісне ставлення до інших людей, до себе, оточуючої дійсності; позитивних мотиваційних установках. Даний компонент передбачає також гуманістичну установку на спілкування; усвідомлення необхідності виявлення вірності в особистісних взаєминах; наявність емоційно-позитивного ставлення до інших людей, до себе, оточуючої дійсності; ставлення до вчинку-вірності як особистісної цінності; розвинуту емпатію, позитивну «Я-концепцію»; емоційну саморегуляцію.

Вияв вчинку-вірності можливий за умови виникнення позитивного почуття у ставленні до іншого індивіда, прагнення перебувати в його товаристві (привабливість до іншої людини, потяг до неї). Головним регулятором особистісних взаємин є привабливість однієї людини для іншої [4, с. 27-39]. Необхідно зазначити, що почуття, які відчуває людина, не просто нею переживаються, виражаючи при цьому суб'єктивне ставлення до певних явищ дійсності, осіб, вони стають мотивами її вчинків.

Вірність у особистісних взаєминах студентів ми розглядаємо, як надійність, незмінність, постійність, що віддзеркалюється в їх переконаннях, поглядах, потребах, мотивах, почуттях, взаєминах. Вчинок-вірність будується на основі сукупності потреб студентів, зовнішніх умов, що спонукають до дії, а також вибору зразків дії.

Практичний компонент вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ характеризує виявлення двох компонентів (когнітивного та емоційно-мотиваційного) у їхній поведінці.

Для розвитку практичного компонента вірності необхідно включити молодих людей у практичні моральні ситуації, що вимагають прояву вірності у взаєминах. Відповідно, це буде збагачувати їх власний досвід, сприяти виробленню звички виявляти вірність в особистісних взаєминах. На жаль, як свідчить практика у сучасних студентів виявляються протиріччя між потребою у набутті досвіду прояву вірності у взаєминах та індивідуалістичною спрямованістю їх поведінки.

Практичний компонент вірності репрезентується через вчинки особистості. Вчинок, тобто, комунікативна дія, опосередкована процесом спілкування та взаємодії між людьми, є складовою константою (основною одиницею) соціальної поведінки. В довідковій літературі вчинок характеризується як акт морального самовизначення, в якому він утверджує себе як особистість у своєму ставленні до інших людей, груп, суспільства. У вчинку людина, змінюючи себе, змінює ситуацію і, таким чином впливає на соціальне оточення. Отже, можна стверджувати, що вчинок стає провідним механізмом і рушійною силою розвитку та саморозвитку особистості в соціумі [5, с. 279].

Вияв вчинку-вірності дає змогу людині не лише свідомо та систематично долати негативні риси свого характеру, але й якомога повніше гуманізувати особистісні взаємини з іншими. Йдеться про здатність юнаків і дівчат у процесі взаємодії переживати і співпереживати, відчувати і співчувати, розрізняти добре і погане, виявляти такі якості, як надійність, незмінність, відповідальність, емпатійність, порядність, великодушність. Коли об'єкт взаємодії розраховує на надійне, відповідальне ставлення з вашого боку, довіряє вам, встановлюються добрі і міцні взаємини, які матимуть високоморальний характер. При цьому моральна задоволеність – необхідний компонент і умова ефективної взаємодії, тобто, здійснивши вчинок-вірність, людина відчуває почуття задоволення, усвідомлює, що її совість чиста, і навпаки, зрадивши, розуміючи, що її вчинок далекий від норм моралі, вона здатна до переживання.

Відтак, механізмом утворення такої якості особистості як вірність є поєднання трьох компонентів: 1) Зразок – знання про

вірність і особливості її прояву в особистісних взаєминах. 2) Емоція – переживання, яке приховане за нормою та виявляє ставлення особистості до особистості. Емоції мають і самостійну мотиваційну енергію – це мотор нашої поведінки, її мобілізуюча сила. Будь-яка емоція існує в єдності з образом (когнітивна структура) і афективним її тоном. Внаслідок цього відбувається кодування інформації в довготривалій пам'яті. 3) Дія (вчинок). Вчинок-вірність, як акт морального самовизначення особистості щодо інших людей і самого себе. Вчинок завжди діалогічний. Він може бути зрозумілим лише в діалогічному контексті як смислова позиція однієї людини щодо іншої. Саме через вчинки людина піднімається до своєї сутності і набуває досвіду вияву вірності в особистісних взаєминах.

У зв'язку з цим, вчинок-вірність є актом вільного волевиявлення, який особисто сконструйований і реалізований. Він має такі особливості: одиничність, відповідальність, аксіологічність (базою для його оцінки слугує не технічна сторона, а її морально-етична сфера). Вчинки, які повторюються, ведуть до фіксації особистісних настанов. Актуалізація морального вчинку-вірності можлива при відсутності соціального контролю. У вчинках можуть виявлятися протиріччя між спонуканням, мотивом вчинку та його результатом. Завдяки почуттям, що супроводжують дію-вчинок, розвивається здатність до самопідкріплення (почуттями, які були викликані попередньою аналогічною дією).

Виявлення вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ – свідомо регульована діяльність, поведінка на основі соціально-значущих норм, правил призводить до досягнення значимих цілей. Відповідно практичний компонент вірності в особистісних взаєминах студентів оптимізується у напрямі закріплення нових способів поведінки, пов'язаних зі сприйняттям іншої людини як цінності та передбачає свідомий контроль студентами власних дій, учинків, їх адекватність загальноприйнятим нормам, які внаслідок саморегуляції виступають як ціннісні орієнтири їхнього морального зростання.

Розвиток усіх трьох компонентів вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ свідчить, що вони тісно пов'язані між собою, оскільки при її характеристиці вони розглядаються як єдине ціле. Тому будь-яке послаблення щодо розвитку одного з них неодмінно відіб'ється на інших двох, а також і на загальному рівні сформованості вірності в особистісних взаєминах студентів. Взаємозв'язок, який

наявний між компонентами, сприяє тому, що посилення одного з них буде одночасно збагачувати інші.

Таким чином, виховання вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ може відбуватися у два етапи. Перший етап, є найбільш суперечливим, оскільки він пов'язаний з боротьбою мотивів, елементів свідомого і неусвідомленого, сумнівів. Це етап вироблення студентом власної позиції щодо вияву вірності в особистісних взаєминах. Другий етап – процес інтериоризації, привласнення студентом цієї моральної категорії, виявлення її в особистісних взаєминах.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2006. – №6. – С. 1–2.
2. Блощинська В.А. Етика. / Блощинська В.А. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 248 с. – (Практикум: Навчальний посібник).
3. Булка Н.І. Креативність і соціальна компетентність / Н. І. Булка // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С.41-49.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. / Обозов Н.Н. – К.: Лыбидь при Киев. ун-те, 1990 – 192с.
5. Орбан – Лембрик Л.Е. Соціальна психологія/ Орбан – Лембрик Л.Е. – К.: Либідь, 2004 – 576с. – (Підручник у 2кн. Кн.1).

*Н.А.Овчаренко
канд. пед. наук, доцент,
О.С.Овчаренко,
Криворізький ДПУ*

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НОВИХ
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування пізнавальної активності учнів засобами нових комп'ютерних технологій. Розкриті можливості і класифікація нових комп'ютерних технологій у контексті формування активності до пізнання.

Ключові слова: формування, пізнавальна активність, нові комп'ютерні технології.

наявний між компонентами, сприяє тому, що посилення одного з них буде одночасно збагачувати інші.

Таким чином, виховання вірності в особистісних взаєминах студентів ВНЗ може відбуватися у два етапи. Перший етап, є найбільш суперечливим, оскільки він пов'язаний з боротьбою мотивів, елементів свідомого і неусвідомленого, сумнівів. Це етап вироблення студентом власної позиції щодо вияву вірності в особистісних взаєминах. Другий етап – процес інтериоризації, привласнення студентом цієї моральної категорії, виявлення її в особистісних взаєминах.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2006. – №6. – С. 1–2.
2. Блощинська В.А. Етика. / Блощинська В.А. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 248 с. – (Практикум: Навчальний посібник).
3. Булка Н.І. Креативність і соціальна компетентність / Н. І. Булка // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С.41-49.
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. / Обозов Н.Н. – К.: Лыбидь при Киев. ун-те, 1990 – 192с.
5. Орбан – Лембрик Л.Е. Соціальна психологія/ Орбан – Лембрик Л.Е. – К.: Либідь, 2004 – 576с. – (Підручник у 2кн. Кн.1).

*Н.А.Овчаренко
канд. пед. наук, доцент,
О.С.Овчаренко,
Криворізький ДПУ*

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ НОВИХ
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування пізнавальної активності учнів засобами нових комп'ютерних технологій. Розкриті можливості і класифікація нових комп'ютерних технологій у контексті формування активності до пізнання.

Ключові слова: формування, пізнавальна активність, нові комп'ютерні технології.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся теоретических аспектов формирования познавательной активности личности. Раскрыты возможности и классификация новых компьютерных технологий в контексте формирования активности к познанию.

Ключевые слова: формирование, познавательная активность, новые компьютерные технологии.

The questions, which concerning of theoretical aspects of the forming of cognitive activity of personalities are considered in this article. The possibilities and categorization of new computer technology are revealed in the context of the forming the activities to cognition.

Key words: forming, cognition activity, new computer technology.

Постановка проблеми. Зміни, які проходять в українській державі вимагають відповідних перетворень у вищій і середній школі, які викликані необхідністю формування суспільно активної, інтелектуальної, творчої особистості, що на відміну від людини – виконавця, здатна самостійно мислити, генерувати нові ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Реалії сьогодення свідчать, що така особистість, реалізуючи свій культурно-творчий потенціал, зможе досягти успіхів у навчанні, роботі, особистому житті. Виховавши людину, яка здатна творчо засвоювати знання і застосовувати їх на практиці, є можливість відродити інтелектуальний потенціал країни, від якого залежить майбутнє нашої держави.

Сучасна школа стоїть перед прикрим фактом: в умовах традиційних форм та методів навчання школярі, пасивно отримуючи інформацію, не вміють і не бажають здобувати її самостійно та застосовувати те, що знають. Використання нових комп'ютерних технологій з феноменальними пізнавальними можливостями інтернету, проходить на уроках епізодично. Персональний комп'ютер, здебільшого, цікавить учнів не як засіб для розвитку мислення, самостійного отримання знань, а для власного задоволення.

У педагогіці існує думка, що мислення учнів розвивається у процесі опанування навчальних предметів, які належать до так званих точних наук. Аналітичні функції предметів гуманітарного, художньо-естетичного циклів майже не беруться до уваги. Література, художнє, музичне та інші види мистецтв розглядаються як засіб виховання емоційно-почуттєвої сфери учнів, сенсорних та спеціальних здібностей, що є надзвичайно важливим, але недостатнім. У сучасній культурі формується новий тип раціональності, що відрізняється від класичної, підкореної чіткій причинно-наслідковій логіці, однозначній

понятійності. В організації розумових процесів зростає роль пізнавальної діяльності асоціативно-образного типу, механізмів інтуїції.

Актуальність обраної проблеми визначається новим змістом активізації пізнавальної діяльності учнів, необхідністю застосування нових підходів в її реалізації, зокрема, таких, які сприяють розвитку інтелекту, творчого мислення особистості школяра засобами нових комп'ютерних технологій.

Аналіз публікацій. Проблема формування пізнавальної активності давно знаходиться в центрі уваги психологів, дидактів, методистів та викладачів. Дослідження даної проблеми відбувається у декількох напрямках: здійснення зв'язку школи з життям, розробка і теоретичне обґрунтування нових, найбільш ефективних прийомів і методів навчання (Т.В.Кудрявцев, М.І.Кругляк, І.Я.Лернер, Л.М.Маркова, М.М.Скаткін, НФ.Тализіна, Г.І.Щукіна та ін.); визначення рівня пізнавальної активності учнів, пошуки об'єктивних критеріїв їх розвитку (В.К.Буряк З.І.Калмикова, Л.В.Кондрашова, Н.О.Половнікова). У наукових працях Л.С.Виготського, В.В.Давидова, В.А.Крутецького, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна та інших учених відбиті загальні питання формування і розвитку пізнавальної активності особистості.

Значний цикл досліджень (під керівництвом А.Н.Леонтьєва) проведений щодо вивчення впливу мотивів діяльності на пізнавальні процеси у дітей. Активне пізнання – це складна діяльність, система різноманітних пізнавальних дій – сенсорних, перцептивних, мнемічних, розумових. Таке розуміння психічних процесів характерне для концепції єдності психіки (або свідомості) та діяльності, яка була висунута С.Л.Рубінштейном та О.Л.Леонтьєвим. Людина, згідно з цією концепцією, – активний діяч в процесі пізнання, а не пасивна арена, на якій розігруються події та протікають процеси. Це активно діючий суб'єкт. Сприймаючи, запам'ятовуючи, розуміючи, уявляючи, ми завжди щось робимо і ці наші дії можуть носити чисто внутрішній характер.

Вивчення зв'язку між пізнавальними і емоційними процесами, було ключовим для Л.С.Виготського, який досліджував «безособистісну» частину педагогічного процесу: проблеми тренувань, вправ. Вчений виявив, що тренування, вправи, опрацювання навичок займають ліву частину навчального часу і породжують три основні

проблеми школи: 1) втома, шкільні перевантаження; 2) падіння навчальної мотивації, обумовлене відсутністю інтересу, що породжує пасивне чи активне протистояння учнів до всього нав'язаного; 3) зниження темпів інтелектуального розвитку школярів, у процесі такого опрацювання навичок у ситуації нової задачі погіршується інтелектуальний пошук, направляючи дитину за звичним рухом демонстрації завчених дій [1, с. 649].

Значний інтерес для виявлення ролі практичної діяльності в формуванні розумових дій мають дослідження, проведені П.Я.Гальпериним, які виявили нерозривний зв'язок розумового розвитку на першому етапі його формування з практичною, зовні виявленою діяльністю і лише тоді поступовий перехід до внутрішніх дій через етап виконання дії спочатку в зовнішній, а потім внутрішній мові [2, с. 58].

На думку Г.І.Шукіної пізнавальну активність необхідно розглядати як особистісне утворення, яке виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, живе співчуття, розумово-емоційну чутливість учня в пізнавальному процесі [3].

А.К.Маркова стверджує, що пізнавальною активністю необхідно називати усі види активного відношення як до пізнання: наявність змісту, значимості для дитини навчання як пізнання; усі види пізнавальних мотивів – прагнення до нових знань, до способів їхнього придбання, прагнення до самоосвіти; мети, що реалізують ці пізнавальні мотиви; обслуговуючи їхні емоції. На основі цього учень формується як суб'єкт навчальної діяльності [4].

Пізнавальна та розумова активність лежать в основі будь-якої навчальної діяльності школяра на всіх вікових етапах його розвитку.

Нам близька думка Пашнева Б.К., що пізнавальна активність – це міра розумового зусилля, що спрямована на задоволення пізнавального інтересу і містить в собі:

- швидкість психічних процесів
- легкість пробудження активності
- напруженість
- потребу в розумових зусиллях і враженнях
- наполегливість в засвоєнні нового матеріалу і низку інших показників [5; 9].

Н.О.Чувасова, розглядаючи зміст та структуру пізнавальної активності, відмічає, що вона (пізнавальна активність), як показник

творчої особистості, включає в себе такі складники, як: мотиваційний компонент, операційний компонент та особистісний компонент [6, с.356].

Мета статті – теоретично обґрунтувати формування пізнавальної активності учнів засобами нових комп'ютерних технологій.

Результати дослідження. Навчальна діяльність – навчання – це форма пізнавальної діяльності, предметом якої є система наукових знань та відповідні цій системі способи дій. Знання як основа для практичних дій формуються в активному мисленевому процесі, в якому повинні приймати участь самі учні. Вчитель повинен організувати процес оволодіння знаннями як активний, по можливості максимально самостійний і творчий процес. Пізнавальна активність – це єдність інтелектуально-емоційного сприйняття, творчого мислення та практичної діяльності. Активна, самостійна робота думки починається тоді, коли перед учнями постає проблема, питання. Тому вчителі повинні так організувати заняття з учнями, щоб перед ними частіше поставали проблеми різної складності, щоб спонукати їх до самостійного рішення цих проблем.

Технології із застосуванням комп'ютерів спрямовані на інтенсифікацію навчально-виховного процесу, формування пізнавальної активності школяра, виконують у сучасній освіті функцію «підтримки». Пов'язані з новими підходами до художньо-педагогічного моделювання уроків, мультимедійні засоби відкривають нові технологічні можливості для педагогіки, унікальні перспективи поліхудожнього виховання школярів. Мас-медіа технології порівняно з традиційним навчанням мистецтв дають низку переваг:

1) інформаційних (використання електронних ресурсів Internet, гіпертекстів, візуальних і аудіовізуальних матеріалів із фондів бібліотек, каталогів, музеїв і галерей, що значно збільшує обсяг доступних для школи джерел, створює передумови для укладання фонотек і відеотек);

2) інтерактивних (розширення масштабу полікультурного спілкування, віртуальної взаємодії в умовах глобалізації);

3) дидактичних (гнучка індивідуалізація навчання, умови для пристосування до типу сприймання і мислення, темпу художньо-пізнавальної діяльності кожного учня, через систему завдань різної складності; використання графічних, літературних редакторів і

анімаційних програм для пошукових вправ у сфері мистецтва, вільного проектування і моделювання);

4) інтегральних (синтезування вербальної, візуальної, звукової, рухової, тактильної інформації; поєднання абстрактно-логічних, знаково-символічних, предметно-образних форм наочності);

5) психологічних (підвищення мотивації навчання за рахунок єдності пізнання і розваги, ігрових стимулів, зацікавлення спецефектами; єдність раціонального та емоційного, свідомого та підсвідомого);

6) професійно-педагогічних (розширення методичного арсеналу вчителів мистецтва, незалежно від професійної кваліфікації і досвіду, демонстрація педагогічних малюнків високої якості, підготовлених кращими фахівцями, створення всеукраїнського фонду обміну методичним досвідом, матеріалами);

7) ергономічних (зручний графік роботи, варіативність темпу, компактність систем зберігання інформації);

8) економічних (зменшення витрат на матеріально-технічне забезпечення підвищення педагогічної освіти).

У різні роки в шкільній освіті з'являлися експериментальні засоби, поява яких піднімала на якісно новий рівень інформаційне забезпечення системи вчення, які щоразу позначалися на ефективності підготовки фахівців. У даний час в школах можна зустріти:

- засоби для запису і відтворення звуку (електрофони, магнітофони, cd-програвачі, dvd-програвачі);
- системи і засоби телефонного, телеграфного і радіозв'язку (телефонні апарати, факсимільні апарати, телетайпи, телефонні станції, системи радіозв'язку);
- системи і засоби телебачення, радіомовлення (теле- і радіоприймачі, навчальне телебачення і радіо);
- оптичну і проекційну кино- і фотоапаратуру (фотоапарати, кінокамери, діапроектори, кінопроектори, епідіаскопи);
- поліграфічну, копіювальну, розмножувальну і іншу техніку, призначена для документування і розмноження інформації (ротапринти, ксерокси, різграфи, системи мікрофільмування);
- комп'ютерні засоби, що забезпечують можливість електронної обробки і зберігання інформації (комп'ютери, принтери, сканери, графічні пристрої);

- телекомунікаційні системи, що забезпечують передачу інформації по каналах зв'язку (модеми, мережі дротяних, супутникових, оптоволоконних, радіорелейних і інших видів каналів зв'язку, призначених для передачі інформації).

Технічні засоби, що використовуються в загальній середній освіті можна класифікувати. Зокрема, всі технічні засоби можуть бути розділені на групи залежно від вигляду інформації і принципів, що знаходяться в основі їх функціонування.

1) традиційні аналогові технічні засоби:

- аудіозасоби (електрофони, магнітофони, мікрофони, підсилювачі, акустичні системи, диктофони, радіоприймачі, лінгафонне устаткування, касети);
- графічні і фотографічні засоби (фотоапарати, фільмоскопи, діапроектори, епідіаскопи, діафільми, слайди, зображення на плівках);
- кінопроекційна техніка (кінокамери, кінопроектори, кіноплівки);
- відео- і телевізійні засоби (телевізори, монітори, телекамери, відеокамери, відеомагнітофони, відеоплеєри, відеопроектори, відеокасети);

2) цифрові технічні засоби:

- аудіозасоби (цифрові диктофони і плеєри, цифрові компакт-диски);
- графічні і фотографічні засоби (цифрові фотоапарати, лазерні і магнітні диски, електронні карти пам'яті);
- проекційна техніка (мультимедійні проектори);
- відео і телевізійні засоби (цифрові відеокамери, dvd-програвачі і dvd-плеєри, лазерні і магнітні диски, електронні карти пам'яті);

3) комп'ютерні засоби інформатизації:

- комп'ютерні мультимедіа (засоби запису, обробки і відтворення звуку; запису обробки і візуалізації тексту, графічних і фотографічних об'єктів).

Технічні засоби дозволяють привнести в освітню діяльність можливість операцій з інформацією різних типів, таких як звук, текст, фото і відео зображення. Ці засоби, у ряді випадків, виявляються дуже складними в технічному і технологічному відношенні. Комп'ютер, що проник в сферу освіти, є універсальним засобом обробки інформації. Універсальність комп'ютера полягає в тому, що, з одного боку, він один в змозі обробляти інформацію різних типів, з іншого боку, один і

той же комп'ютер в змозі виконувати цілий спектр операцій з інформацією одного типу. Завдяки цьому комп'ютер в сукупності з відповідним набором периферійних пристроїв в змозі забезпечити виконання всіх функцій технічних засобів навчання.

У системі загальної середньої освіти широкого поширення набувають універсальні офісні прикладні програми і засоби інформаційних і телекомунікаційних технологій: текстові процесори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети тощо. З появою комп'ютерних мереж, школярі і вчителі придбали нову можливість оперативно отримувати інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через глобальну телекомунікаційну мережу Інтернет можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів, і т.і.). У найпопулярнішому ресурсі Інтернет – у всесвітній мережі WWW, опубліковано декілька мільярдів мультимедійних документів.

Багато хто вважає, що використання комп'ютера можливе тільки на «технічних» предметах, наприклад, на фізиці, математиці, хімії тощо. На наш погляд, використання комп'ютера можливе і на уроках гуманітарно-мистецького циклу. Важливо як використовувати комп'ютер. Сам комп'ютер не дає жодної інформації з предмету, потрібні певні програми, а головне – пізнавальна активність самого школяра.

Висновки та подальша перспектива дослідження. Проаналізувавши підходи науковців до проблеми розвитку пізнавальної активності, можна дійти висновку, що пізнавальна активність школярів – початковий рівень готовності дитини до пізнавальної діяльності, яка розвивається у процесі самостійних дій і виступає результатом діяльності. Використання нових комп'ютерних технологій дає якісно новий підхід щодо формування пізнавальної активності учнів в умовах сучасної української середньої школи. Теоретичне дослідження впливу нових комп'ютерних технологій на формування пізнавальної активності школярів потребує подальшого практичного втілення.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671, [1] с.

2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка /Петр Яковлевич Гальперин. – М.: Мысль, 1985. – 326 с.
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся /Галина Ивановна Щукина. – М.:Просвещение, 1979. – 159 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: [Пособие для учителей] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 2001. – 96 с.
5. Пашнев Б.К. Психодіагностика обдарованості /Борис Костянтинівич Пашнев. – Х.:Тріада, 2007. – 128 с.
6. Чуvasова Н.О. Пізнавальна активність: зміст та структура /Н.О. Задорожна //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. редактор – д. пед. наук, професор Буряк В.К. - Кривий Ріг:КДПУ, 2005. – Вип. 11. – С. 352-361.

*Ю.О.Саунова
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР НАВЧАННЯ УЧНІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ЗНАЧЕННЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розкривається проблема емоційного фактору навчання, його структура та сутність. Автором визначається трактування поняття «емоційний фактор навчання», встановлюється значення емоційних факторів навчання в забезпеченні якості сучасної освіти.

Ключові слова: емоційний фактор навчання, емоції, мотиви, мотиваційна структура особистості.

В статті розкривається проблема емоціонального фактора обучения, его структура и сущность. Автором определяются трактования понятия «эмоциональный фактор обучения», устанавливается значение эмоциональных факторов обучения в обеспечении качества современного образования.

Ключевые слова: эмоциональный фактор обучения, эмоции, мотивы, мотивационная структура личности.

The article deals with the problem of the emotional factor of instruction its structure and essence. Author defines the notion emotional factor of instruction, establishes the significance of emotional factors at the guaranteeing quality of the modern education.

Key words: emotional factor of instruction, emotions, motives, structure of motive of personality.

2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка /Петр Яковлевич Гальперин. – М.: Мысль, 1985. – 326 с.
3. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся /Галина Ивановна Щукина. – М.:Просвещение, 1979. – 159 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: [Пособие для учителей] / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 2001. – 96 с.
5. Пашнев Б.К. Психодіагностика обдарованості /Борис Костянтинівич Пашнев. – Х.:Тріада, 2007. – 128 с.
6. Чуvasова Н.О. Пізнавальна активність: зміст та структура /Н.О. Задорожна //Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. редактор – д. пед. наук, професор Буряк В.К. - Кривий Ріг:КДПУ, 2005. – Вип. 11. – С. 352-361.

*Ю.О.Саунова
канд. пед. наук,
Криворізький ДПУ*

ЕМОЦІЙНИЙ ФАКТОР НАВЧАННЯ УЧНІВ: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ЗНАЧЕННЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розкривається проблема емоційного фактору навчання, його структура та сутність. Автором визначається трактування поняття «емоційний фактор навчання», встановлюється значення емоційних факторів навчання в забезпеченні якості сучасної освіти.

Ключові слова: емоційний фактор навчання, емоції, мотиви, мотиваційна структура особистості.

В статті розкривається проблема емоціонального фактора обучения, его структура и сущность. Автором определяются трактования понятия «эмоциональный фактор обучения», устанавливается значение эмоциональных факторов обучения в обеспечении качества современного образования.

Ключевые слова: эмоциональный фактор обучения, эмоции, мотивы, мотивационная структура личности.

The article deals with the problem of the emotional factor of instruction its structure and essence. Author defines the notion emotional factor of instruction, establishes the significance of emotional factors at the guaranteeing quality of the modern education.

Key words: emotional factor of instruction, emotions, motives, structure of motive of personality.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. За останні роки вимоги до сучасної освіти якісно змінюються, а разом з ними змінюється і зміст освіти. На сьогодні важливим є надати освіті гуманістичну спрямованість, де особистість розглядається як емоційна та унікальна. Ця ідея втілюється у пошуках шляхів емоційно-ціннісного педагогічного впливу та взаємодії з особистістю, що, в свою чергу, характеризується введенням таких освітніх технологій, які підвищували б мотивацію освітнього процесу, та процесу навчання зокрема. Становлення учня в якості суб'єкта навчання безпосередньо пов'язано зі сферою потреб та мотивів. Емоції, у свою чергу, пов'язані з оцінкою можливості задоволення тієї чи іншої потреби і розглядаються як один з мотиваційних складових діяльності. Емоції, що переломлюються через потреби та мотивацію, є рушійною силою, джерелом активності особистості, працюють на з'єднання зовнішнього і внутрішнього детермінанту в процесі навчання. Саме тому емоції мають величезне значення в процесі навчання. Їх вплив необхідно обов'язково враховувати під час оцінки знань. Рівень емоційної культури учителя безпосередньо впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Слід зауважити, що при цьому значення мають лише позитивні емоції, які на відміну від негативних, потрапляють в мотиваційну структуру особистості. Важливим залишається питання з'єднання інтелектуального та емоційного факторів у процесі навчання та умови їх взаємодії. Вирішення цієї проблеми розкриває значні перспективи у розвитку та вдосконаленні навчально-виховного процесу.

Аналіз наукових досліджень в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема емоційного фактора у процесі навчання досліджувалася вітчизняними педагогами та психологами. У вітчизняній дидактиці проблема емоційного фактору спочатку розглядалася в контексті пізнавального інтересу, емоційно-ціннісних мотивів за допомогою яких здійснюється позитивний вплив емоційного фактору. Про нерозривний зв'язок емоцій та пізнавального інтересу у своїх процесах зазначають Н.Морозова, А.Макарова, А.Павлюк, Г.Щукіна. Значний внесок у вирішення проблеми емоційного фактору у процесі виховання зробили Л.Гордін, А.Лутошкін, З.Равкін, П.Якобсон, М.Яновська. Яскраве відображення проблема знайшла у працях В. Сухомлинського та В. Вернадського,

які зазначали визначальну роль емоцій у навчанні, та акцентувати увагу на не від'ємному зв'язку освіченості та емоційності, їх гармонізації, що призводить до максималізації результатів навчально-виховного процесу.

В останні роки досліджувалися переважно емоційно-ціннісні аспекти навчання: емоційна культура учителя (Н. Рачковська), активізація емоційної сфери студентів (Н. Татарінова), емоційно-чуттєва сфера у розвитку творчого мислення (Л.Чеботарь), емоційність та гуманістичні методи навчання (А. Окунев, О. Толстова).

Значний внесок у розвиток проблем зробили психологи В.Віловас, П.Сімонов, О.Яковлева; С.Рубінштейн, К.Ізард та ін.; педагоги Т.Бондаревська, М.Скаткін, Я.Лернер, Е.Галицьких, Т.Машарова та ін..

Формування цілей статті. На основі теоретичного та міждисциплінарного аналізу дослідити основні підходи до трактування поняття «емоційний фактор навчання» у сучасній психолого-педагогічній літературі; встановити його сутність та структуру; розкрити значення емоцій та емоційності, як якості особистості у навчально-виховного процесі.

Виклад основного матеріалу. Проблема емоційного фактору навчання учнів в теперішній час стає все більш гострішою, оскільки емоції, як відомо, є рушійною силою процесу навчання, активності особистості. Для розв'язання даної проблеми постає необхідність з'ясування сутності цього поняття.

Поняття «емоційний фактор процесу навчання» в сучасних дослідженнях трактується в різних площинах. Емоційний фактор розглядається як мотиваційна система процесу навчання, що впливає на когнітивні психологічні процеси – пам'ять, сприйняття, мислення [8]. Під емоційним фактором, ми розуміємо всі ті емоції (позитивні емоції), які суттєво впливають на результативність навчально-виховного процесу. Нагадаймо, що ми маємо на увазі лише позитивні емоції, які потрапляють до мотиваційної структури особистості учня. У психологічному словнику емоції визначаються як «психічне віддзеркалення у формі безпосереднього відбиття переживання життєвого значення явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоції є суб'єктивною формою вираження потреб, пов'язані з їх задоволенням, спонукаючи і спрямовуючи діяльність людини [4, с.43].

Діяльність педагога завжди викликає емоції в учнів у процесі навчання. Емоції яскраво відображають духовні запити і прагнення особистості, її відношення до дійсності, це загальна активна форма переживання особистості своєї життєдіяльності [2; 3]. Емоції які переживає учень у процесі навчання та виховання полярні, тобто при різних обставинах кожна емоція проявляється протилежно: «задоволення – не задоволення при отриманні оцінки», «симпатія – антипатія до учителя», «радість – горе» та ін.

Як відомо із психологічних досліджень, емоції поділяються на прості та складні. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю – це прості емоції, які здатні перетворюватися на складні. Характерною ознакою складних емоцій є те, що вони виникають в результаті усвідомлення предмету, що випадає з розуміння їх життєвого значення. Яскравим прикладом цієї групи емоцій є переживання насолоди при сприйнятті музики, пейзажу [7, с. 46]. Як вже зазначалося, емоції можуть бути позитивними та негативними (до мотиваційної структури особистості відносяться лише перші); стеничні та астеничні (стеничні посиляють активність, спонукають до діяльності; астеничні – пригнічують людину, послаблюють його активність, демобілізують) [5, с. 24]. В залежності від індивідуальних особливостей людини, її стану та відношення до ситуації, емоції проявляються більш менш інтенсивно та бувають тривалими чи короткочасними. Але незалежно від того до якого виду відносяться емоції вони завжди захоплюють людину цілком і сигналізують про корисні чи шкідливі впливи на організм. Саме тому емоції мають унікальне значення для життя людини.

Підводячи підсумки, можемо зазначити, що емоції характеризуються якістю і полярністю, активністю та інтенсивністю. Спроба визначити суть емоцій належить багатьом ученим, але їх точки зору неоднозначні. Так П. Анохін вважає, що емоції – це результат узагальнення відчуттів, що переживаються, мотивацій [1; 10]. А. Лук вважає, що емоції – це активна форма переживання, що виникла раніше відчуттів. Г.Шингаров зауважує, що емоції – це ланки процесу віддзеркалення дійсності, психологічний механізм за допомогою якого змінюється внутрішнє середовище організму. К.Платонов вважає, що емоції відображають об'єктивні відносини, в яких знаходиться предмети і явища, потреби людини та викликають у свідомості людини переживання [4, с.16].

Емоції охоплюють всі різновиди переживань людини, тому можуть стати позитивним фактором життєдіяльності – підвищувати активність організму, або навпаки, - пригнічувати всі його функції.

Видатним фізіологом П. Анохіним, було встановлено, що саме тривалі негативні емоції (страх, переживання болю та ін.) відіграють роль у розвитку так званих нейрогенних хвороб [1].

Емоції безпосередньо пов'язані з діяльністю: діяльність викликає у людині різноманітні переживання до неї та її результатів, а емоції, в свою чергу, стимулюють особистість до діяльності, стають внутрішньою рушійною силою, її мотивами. Вони виконують безліч функцій в житті людини, у тому числі й у пізнавальному процесі. Так Л.Кондрашова виділяє такі функції емоцій: оціночна (емоції спонукають суб'єкт до дій), дезорганізуюча (емоції здатні порушувати цілеспрямовану діяльність), актуалізаційно-передбачувальна (емоції сигналізують про можливий приємний чи не приємний результат). Всі функції емоцій виявляються з пізнавальних процесах і вивчають характер їх протікання [4, с.17].

Емоції досить тісно пов'язані з пізнавальними процесами. Більш того, емоції виступають активними засобами навчання. Через емоції виражається ставлення дитини до шкільного життя, ставлення педагога до своєї професії. Вчитель буде робити велику помилку, яку не буде враховувати зв'язок між емоціями та пізнавальними потребами учнів. Як зазначає С. Рубінштейн, емоційні процеси будуть набувати позитивного характеру в залежності від того, чи знаходиться дія, яку індивід виробляє і дія, якій він піддається, в позитивному відношенні до його потреб, інтересів установок [4, с.18].

Емоції – це внутрішній сигнал учня, який вчитель повинен враховувати. Вони виступають ланкою між мотивами та реалізацією дійсності. Вчителю важливо знати про те, що емоції залежать від діяльності і впливають на неї. Регулююча роль емоції зростає в тому випадку, якщо вони не тільки супроводжують діяльність, але й передують їй. Саме тому емоційний чинник необхідно враховувати під час навчально-виховного процесу, його організації. Це забезпечить позитивну спрямованість емоцій, а також підсилить дієвість інтелектуальної сторони навчання.

Таким чином, емоційний фактор – це поняття з переважаючою позитивною модальністю, яке до того ж знаходиться в постійному взаємозв'язку з емоційним інтелектом. Під емоційним інтелектом

розуміють здібності до правильного сприйняття, розуміння, осмислення емоцій і управління, що корелюються з проявом особистісних якостей, до яких відносяться співчуття, тактовність, делікатність та ін. Якщо правильно враховувати під час пізнавальної навчально-виховної діяльності емоційний фактор, то процес навчання буде сприяти розвитку емоційного інтелекту школяра. Нажаль, значенню емоції не приділяється достатньо уваги. А вплив емоцій на якість освіти, знань школярів необхідно враховувати, при чому не лише при монолозі учителя, а і при діалозі його з учнями, при оцінці їх знань.

В сучасній освіті існує два підходи до організації навчально-виховного процесу – кількісний і якісний. Перший характеризується величезними об'ємами інформації, котру школярам необхідно засвоїти. При чому з кожним разок цей об'єм безперервно зростає. Вчитель намагається як можна більше викласти інформації, не турбуючись про емоційний бік викладання і сам стає виключно джерелом інформації. Але ж головне – учитель не джерело інформації, а джерело емоцій. Це є головним постулатом другого підходу в організації навчання – якісного. Вчитель є головним джерелом емоцій. Він не вчить, а лише допомагає. Допомагає, створюючи емоційний стимул до навчання, яке є процесом активним. Як відомо, насильно навчити неможливо, тому важливо створити позитивну емоційну атмосферу, надати учням емоційний стимул. Давно було сказано, що учень це не судина, яку потрібно наповнити, а факел, який потрібно запалити. Такий факел можна запалити лише своїми емоціями (звичайно, позитивними емоціями), своїм інтересом до теми, своїми авторськими здібностями. Це під силу не кожному учителю. Жагучий інтерес самого педагога одразу відчувається школярами, тому вчителю необхідно скористатися іншим шляхом: розкрити в кожній темі, в першу чергу, не відоме, загадкове, дивовижне. А.Франс у своїх дослідженнях звертав увагу на те, що досягнення високого результату у процесі навчання необхідно давати на уроках останні новини, різні гіпотези, навіть якщо вони дивні і часом сумнівні. Головне на уроках не істину знайти, а іскру запалити, пробудити інтерес. Все це викликає здивування. Необхідно відкрити очі своїм слухачам, а не переважувати їх: полум'я саме розпалиться, якщо буде для нього місце.

Враховуючи все це, можна зробити висновок, що емоційний вплив учителя на учня існує, й є величезним. Але є вплив ще й збоку учнів. Такий вплив може бути колективним чи індивідуальним: колективний – діти слухають розповіді учителя; індивідуальний – здійснюється під час оцінки знань кожного учня. Учитель – це актор, а гра актора залежить від реакції глядачів, т.п. учнів. Звичайно, що в одному колективі грати легше, в іншому – важче. В цьому випадку необхідно встановити емоційний зв'язок з дітьми. Здійснюється такий емоційний зв'язок через ставлення поточних запитань класу, пропонування тестування, діалогу тощо.

Особливий зв'язок заслуговує емоційний зв'язок учителя та учня при оцінюванні знань. У цьому випадку багато що залежить від способу отримання оцінки. При усних відповідях емоційний вплив є максимальним. Психологи стверджують, що тут величезне значення мають навички вільної мови та вміння створювати враження, але вмілий педагог вміє побачити знання крізь призму зазначених здібностей учня [6].

До структури емоційного фактору навчання входить емоційно-психологічний фактор симпатій та антипатій. Такий емоційний фон може стати перешкодою в об'єктивному оцінюванні. Підказка у самому запитанні, міміці та ін. Емоційні «кольори» стають причинами підвищення оцінки. Інколи це може відбуватися не свідомо, але результат є однаковим, не об'єктивним. Цю проблему можна вирішити таким чином оцінка ставиться учителем без відношення до учня. Це допомагає гасити можливі конфлікти та бути об'єктивним.

Можна зробити висновок, що емоції можуть як допомагати, так і перешкоджати у навчально-виховному процесі. Але чітко розуміючи сутність, значення емоцій, їх можливі шляхи «використання», вчитель може побудувати ефективну модель навчально-виховного процесу та значно підвищити якість сучасної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, до емоційного фактору навчання відносяться емоції, які є мотиваційною системою процесу навчання і впливають на його результативність. Емоції є відображенням реальної дійсності і тісно пов'язані з потребами особистості. Позитивні емоції підвищують якість пізнавальної діяльності.

В подальшому ми будемо акцентувати увагу на функціональній структурі емоцій та органічному зв'язку їх з інтелектом; а також проведемо дослідження в області антропології емоцій та інтелекту у ході навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Эмоции. БМЭ. – Т. 35
2. Изарт К.Е. Эмоции человека. – М., 1980.
3. Коломинский Я.Л. Человек: Психология: Книга для учащихся старших классов. – М., Просвещение, 1986.
4. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якості освіти учнів. – Кривий Ріг, 2008. – 274с.
5. Максименко С.Д. Общая психология. – М., 2000.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979.
7. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. – М., Наука, 1975.
8. Шадриков В.Д. Введение в общую психологию: Эмоции и чувства. – М., Логос, 2002.

*О.А. Чаркіна,
асистент,
Криворізький ДПУ*

**ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ
МОНІТОРИНГУ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

В статье рассматриваются возможности применения педагогического тестирования в работе менеджера образования для формирования системы мониторинга в учебных заведениях.

The article deals with the problem concerning existing possibilities of pedagogical testing while forming monitoring system of education establishments on managers' level.

Key words: pedagogical testing, monitoring, management, control in education establishments.

На сучасному етапі функціонування педагогічних систем змінюються акценти в реалізації таких важливих функцій управлінської діяльності керівника закладу освіти, як планування та контроль.

В подальшому ми будемо акцентувати увагу на функціональній структурі емоцій та органічному зв'язку їх з інтелектом; а також проведемо дослідження в області антропології емоцій та інтелекту у ході навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Эмоции. БМЭ. – Т. 35
2. Изарт К.Е. Эмоции человека. – М., 1980.
3. Коломинский Я.Л. Человек: Психология: Книга для учащихся старших классов. – М., Просвещение, 1986.
4. Кондрашова Л.В. Гармонізація інтелектуального та емоційного факторів навчання у забезпеченні якості освіти учнів. – Кривий Ріг, 2008. – 274с.
5. Максименко С.Д. Общая психология. – М., 2000.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979.
7. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. – М., Наука, 1975.
8. Шадриков В.Д. Введение в общую психологию: Эмоции и чувства. – М., Логос, 2002.

*О.А. Чаркіна,
асистент,
Криворізький ДПУ*

**ПЕДАГОГІЧНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ
МОНІТОРИНГУ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ**

В статье рассматриваются возможности применения педагогического тестирования в работе менеджера образования для формирования системы мониторинга в учебных заведениях.

The article deals with the problem concerning existing possibilities of pedagogical testing while forming monitoring system of education establishments on managers' level.

Key words: pedagogical testing, monitoring, management, control in education establishments.

На сучасному етапі функціонування педагогічних систем змінюються акценти в реалізації таких важливих функцій управлінської діяльності керівника закладу освіти, як планування та контроль.

Для забезпечення роботи навчального закладу в режимі розвитку педагогічний контроль набуває особливого професіонального змісту констатації та оцінювання досягнутих результатів (як проміжних, так і підсумкових). Необхідними також стають досягнення відповідного рівня виконання окремих дій та операцій, здійснення ситуаційного управління, випереджального регулювання і корекції. За сутністю, мова йдеться про моніторинг діяльності навчального закладу. Метою нашої статті є розгляд теоретико-методологічних аспектів і практичних заходів з організації системи моніторингу в закладах освіти на засадах педагогічного тестування.

Поняття «моніторинг» запозичене з екології і передбачає здійснення довготривалого спостереження – комплексу діагностичних відстежень, аналітичної оцінки та прогнозування стану будь-якої цілісної системи, процесу, явища. У спеціальній літературі моніторинг розглядається як комплекс дослідницьких процедур, що дозволяє з'ясувати динаміку і характер змін в конкретному об'єкті за певний проміжок часу.

Моніторинг в навчальних закладах часто тільки декларується, але не несе смислового навантаження в діяльності, оскільки сутність моніторингу багатьом керівникам просто не зрозуміла. Про це свідчать результати комплексних, фронтальних і тематичних перевірок ЗОШ. Встановлено, що для керівників найскладнішим в управлінні є здійснення аналітико-прогностичної діяльності та контролю за виконанням планових дій, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків під час отримання тих чи інших результатів, що ускладнює прийняття адекватного управлінського рішення.

Моніторинг в плануванні роботи ЗОШ є надзвичайно актуальним з ряду причин:

По-перше, стандартизація освіти відповідно до ряду нормативних документів потребує впровадження Державних стандартів загальної освіти до практики роботи ЗОШ та постійного відстежування ефективності цього процесу.

По-друге, усі ми є свідками і учасниками докорінних трансформацій у всіх сферах життя і в тому числі в освіті. У зв'язку з цим ще більше зростає значення контролю і відстежування всього, що відбувається в суспільстві.

По-третє, Концепція «Освіти України XXI століття» потребує актуалізації змісту та підвищення якості загальної освіти з орієнтацією

її на міжнародні стандарти якості, а також постійного врахування нагальних потреб ринку праці.

По-четверте, необхідність моніторингу зумовлена тим, що педагогічні колективи навчальних закладів мають бути підготовлені до процедур здійснення державного контролю за якістю діяльності, таких як:

- атестація,
- державна акредитація
- ліцензування;
- інспектування;
- підсумкова атестація випускників, у тому числі зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів.

В цьому контексті збільшується питома вага самооцінки освіти освітньої установи.

По-п'яте, задача ускладнюється ще й тим, що в результаті централізації системи управління загальною освітою, ряд функцій, непрямої навчальним закладам, делеговані їм. Наприклад, розробка навчальних програм інноваційного спрямування, робочої навчальної документації, залучення додаткових джерел фінансування, встановлення і обґрунтування структури управління навчальним закладом, концепції його розвитку. Для мотивації колективу на цю діяльність, в першу чергу, має змінити власне бачення проблеми сам керівник. Він має стати не просто управлінцем, а сучасним менеджером освіти. Йому слід добре орієнтуватися у сфері освітніх послуг, потребах ринку праці, суспільних запитах, слід усвідомити пріоритети, місце та роль свого навчального закладу в системі освіти. Це потребує від керівника нового мислення, високої розвиненості професійної компетентності, відповідного рівня і культури управлінської праці, що дозволить використовувати нові методологічні та технологічні підходи до управління навчальним закладом.

Керівник будь-якого рангу, як і кожен виконавець, має грамотно планувати свою діяльність. Планування є основою управління. Планування – це процес розробки і наступного контролю за ходом реалізації плану розвитку і функціонування навчального закладу. Результатом планування є план – накреслений на певний період об'єм робіт, де вказані цілі, задачі, дії, терміни виконання, очікувані результати, ресурсне забезпечення, відповідальні

виконавці. Життя обов'язково вносить свої корективи до накреслених планів. Тому завжди виникає питання: «Як вони виконуються?» Щоб відповісти на нього, важливо мати в руках якийсь механізм перевірки їхнього виконання. Що це за механізм? Раніше йшлося про внутрішньо шкільний контроль, сьогодні частіше говорять про моніторингові дослідження.

У рамках нашого дослідження ми розглянемо педагогічне тестування як найдієвіший засіб моніторингу якості освіти. Чому саме педагогічне тестування? Тому що на думку багатьох дослідників [1; 2; 5], підтверджену багаторічною педагогічною практикою, саме цей метод моніторингу забезпечує керівника об'єктивною інформацією про стан навчально-виховного процесу в школі, інформацією, яка необхідна для прийняття управлінських рішень щодо оптимізації, вдосконалення чи корекції освітньої системи школи, інформацією, що забезпечує ефективний зворотній зв'язок між усіма суб'єктами, тобто учасниками навчального процесу.

Для успішного моніторингу потрібно більше, ніж елементарний збір інформації. Вона повинна бути зібраною в заздалегідь визначеній формі, конкретно адресованою і своєчасною. Лише за цих умов можливе коректне формування баз освітньої статистики різного рівня, що потім використовуються з метою компаративних досліджень в межах району, області, регіону, цілої країни і навіть на міждержавному рівні. Педагогічне тестування – це оптимальний та економічний метод моніторингу, його використання має увійти до практики вітчизняної освіти і з часом набути такого ж широкого розповсюдження, як і у зарубіжній дидактиці [3, 4]. Це зумовлено тим, що педагогічне тестування дозволяє реалізувати ряд найважливіших функцій контролю:

- діагностичну: задає вимоги до отримання валідної інформації про якість знань, умінь і навичок, психологічних якостей особистості; сприяє диференціації учнів за рівнями підготовки, відокремленню знання від незнання, виявленню різних видів знань: запропонованих, набутих, перевірених, вживаних, стійких і динамічних; забезпечує широке використання освітнього моніторингу (педагогічного і психологічного) для оцінки якості освіти і можливості змістовного аналізу засвоєння всього навчального матеріалу і окремих тем; дозволяє проводити

експертизу стану освіти у різних НЗ на основі порівняння даних освітньої статистики;

- контролюючу або оцінну: забезпечує підведення підсумків навчання шляхом здійснення проміжного або підсумкового контролю, в тестовій формі дозволяє кількісно виміряти показники навчальних досягнень учнів. Систематичне проведення поточного контролю зумовлює позитивні тенденції в розвитку особистості учня, сприяючи закріпленню установок на самоосвіту, самоствердження і самоактуалізацію. На сучасному рівні розвитку тестових і комп'ютерних технологій метою поточного контролю стає не примус до навчання з боку вчителя, а самовдосконалення, характерне для саморозвиваючого навчання, в процесі якого активізуються розвиваюча і освітня функції контролю;
- навчальну: реалізується при проведенні різних видів навчального тестування для засвоєння учнями як навчального матеріалу, так і технології виконання педагогічного тесту, використанні завдань в тестовій формі для самоатестації та самопідготовки; використання тестів демонструє високу кореляцію між оцінною і освітньою функціями контролю, що повною мірою відповідає сучасним світовим тенденціям в переосмисленні ролі контрольної-оцінної системи у освіті, коли контроль, оцінка, навчання і розвиток розглядаються як взаємопов'язані і взаємопроникаючі складові єдиного освітнього процесу;
- розвиваючу: виявляється у впливі на учня результатів тестування при виявленні не співпадаючих елементів відповідей на завдання тесту і правильних відповідей; розвитку прагнення вдосконалити власний результат, набути стійкіших знань, нових навичок підготовки і презентації відповіді. Однак розвиваюча функція тестового контролю реалізується лише за умов, якщо в процесі контролю і самоконтролю в учнів виникає потреба в пізнавальній діяльності, самовдосконаленні і здобутті досвіду творчої діяльності при виконанні навчальних завдань. Істотною ознакою, що зумовлює домінування освітньої і розвиваючої функцій контролю, стає оптимізація складності контрольних завдань відносно рівня і якості підготовки кожного учня. Оптимізований відбір завдань сприятиме виконанню освітньої, розвиваючої і мотиваційної функцій контролю у повному обсязі;

- мотиваційно-спонукальну: виявляється через вплив тестування на всіх суб'єктів освітнього процесу. На учнів – у напрямі формування впевненості в об'єктивності оцінок і можливості досягнення вищих результатів, активізації пізнавального інтересу; формуванні атмосфери змагальності й почуття відповідальності за результати власної навчальної праці, установки на співробітництво з учителем і самоорганізацію, самопідготовку, переорієнтацію локусу контролю з екстернального на інтернальний. На педагогів – у напрямі підвищення відповідальності за результати освітньої діяльності; вдосконалення науково-методичного рівня викладання, практики застосування інноваційних інформаційних і освітніх технологій (тестування в т.ч.), освітніх програм і навчальної літератури; розробки контрольних-вимірних матеріалів (КВМ) і підвищення кваліметричної культури; оптимізацію контрольних-оцінних процедур; створення психологічно комфортних умов при пред'явленні отриманих результатів учням тощо;
- організаційну: що дозволяє забезпечити самостійну роботу учнів при підготовці до тестування за зразками стандартизованих чи авторських тестів, самонавчання, самоконтроль, індивідуалізацію навчання на основі розвитку "проникаючої" освітньої технології, а також зміну вчителем структури навчального процесу із включенням тестового контролю на різних етапах (констатуючий, або вхідний, попередній контроль, поточний, підсумковий, коректуючий і т.п.);
- стандартизуючу – виявляється у забезпеченні однакових вимог до рівня підготовки учнів у різних освітніх установах одного типу, на переході від одного ступеню навчання до іншого. Тобто ця функція сприяє збереженню єдиного освітнього простору;
- демократизуючу: тестування забезпечує однакові умови проходження атестації для всіх випускників – майбутніх абітурієнтів; добровільність участі в деяких видах тестування; право на помилку; варіативність вибору форм атестації випускниками; можливість автоматичного зарахування до ВНЗ за результатами ЗНО, тобто рівний доступ до вищої освіти для всіх громадян країни;
- інформаційну: широке розповсюдження і розвиток комп'ютерних технологій забезпечує постачання інтегрованої навчальної

інформації великій кількості користувачів; створення відкритого державного банку освітньої статистики і формування системи кваліметричного моніторингу якості освіти на різних рівнях, задає норми якості; встановлення рейтингу різних освітніх установ визначає рівні досягнутої якості; доступність освітньої інформації широкому колу користувачів створює конкуренцію серед НЗ у боротьбі за підвищення ефективності навчального процесу, якості надання освітніх послуг; авторитет закладу, а отже, зрештою, в боротьбі за кількість учнів;

- соціально-економічну: забезпечує скорочення витрат на проведення контрольних процедур (хоча на етапі запровадження потребує затрат певних матеріальних ресурсів і часу, які потім дуже швидко окупаються); частково забезпечує працевлаштування науково-педагогічних працівників, адже для створення якісного педагогічного тесту необхідна скоординована взаємодія багатьох спеціалістів, додаткове оволодіння кваліметричною грамотністю або навіть фахом тестолога;
- гуманістичну: тестові технології забезпечують учням комфортніші умови для навчальної діяльності (показники тривожності й дезадаптації суттєво нижчі, ніж в ситуації традиційного контролю); збереження психологічних ресурсів на підсумковій атестації; зменшення моральних навантажень на вчителів;
- управлінську: пов'язану з отриманням і аналізом кваліметрично вивіренних результатів навчальних досягнень учнів і забезпеченням умов для ухвалення більш обґрунтованих рішень на основі об'єктивної і достовірної освітньої інформації.

Отже, педагогічне тестування – це сучасний ефективний засіб педагогічного контролю і моніторингу якості освіти. Система моніторингу допомагає керівнику досягати найкращих результатів при наявних фінансових, матеріально-технічних та кадрових ресурсах. Моніторинг виконує не лише контрольню-діагностичну функцію, а й дозволяє здійснювати своєчасні корекційні дії. Зміна поточних результатів і порівняння їх з нормами функціонування педагогічних систем створює основи для прогнозування і планування. Контроль в режимі моніторингу дозволяє прийняти раціональне управлінське рішення. Постійний контроль за діяльністю підлеглих дозволяє оцінити їхні результати та досягнення з точки зору службового просування, підвищення кваліфікації та навчання. Ефективний

контроль сприяє формуванню команди, що об'єднана взаємною довірою та загальними цілями. Моніторинг в плануванні діяльності керівника забезпечує відхід від механічного набору та перевантаженості плану другорядними заходами, неузгодженості термінів виконання, формалізму, обезличування завдань і, головне, призводить до виваженої системи в роботі всього колективу навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования/ В.И.Андреев // Вестник Российской академии образования. – 2001. – № 1. – С. 35-42.
2. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения - средство управления образованием // Мир образования/ В.П.Беспалько – 1996. – № 2. – С. 31-36.
3. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании/ Н.Ф.Ефремова – Ростов н/Д : Изд-во ДГТУ, 2001. – 187 с.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования)/ А.Н.Майоров – М.: Народное образование, 2000. – 352 с.
5. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования/ С.Е.Шишов, В.А.Кальней – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

Розділ II

Актуальні проблеми сучасної загальноосвітньої школи

О.В.Безкоровайна

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті автор визначає сутність особистісного самоствердження, обґрунтовує зміст та принципи побудови програми розвитку особистості старшокласника «Від самоствердження до самореалізації», яка є теоретико-методичною базою для свідомого управління учнями своїм розвитком.

Ключові слова: особистісне самоствердження, програма розвитку, особистість старшокласника, самореалізація, соціально-ціннісна діяльність.

В статье автор определяет сущность личностного самоутверждения, обосновывает содержание и принципы построения программы развития личности старшеклассника «От самоутверждения до самореализации», которая является теоретико-методической базой для сознательного управления учениками своим развитием.

Ключевые слова: личностное самоутверждение, программа развития, личность старшеклассника, самореализация, социально-ценностная деятельность.

Summary. In the article the author expresses essence of personality's self-affirmation, explains maintenance and principles of construction the programme of development a personality of senior pupil «From self-affirmation to self-realization» which is a theoretico-methodological base for a conscious management students by their development.

Key words: personal self-affirmation, the programme of development, a personality of senior pupil, self-realization, social-valuable activity.

Реформування національної система освіти і те, що розкриває її зміст, повинні проектувати не лише всебічне відтворення в підростаючому поколінні стабілізованих норм моральної поведінки, але й готовність їх удосконалювати, творче ставлення до їх вибору та активного розвитку.

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад має створити молодій людині, майбутньому випускнику всі необхідні умови для його духовного розвитку, інтелектуально-моральної свободи вибору поведінки, вільної світоглядної позиції, вміння відстоювати свої переконання, задоволення позитивних особистісних якостей, власних

інтересів і потреб у самопізнанні та самореалізації, високого рівня культури особистісного самоствердження.

Для усвідомлення молодою людиною шляхів свого самоствердження у неї повинно сформуватися цілісне уявлення про себе і навколишній світ. Цей процес відбувається всередині інформаційно-педагогічного поля, створеного зусиллями всього педагогічного колективу, в атмосфері успіху і взаєморозуміння.

Вивченню особистісного підходу, виявленню механізму особистісного розвитку, формування потенційних можливостей людини, відносин творчої співпраці, ситуації успіху, здібностей особистості до самозміни через самоактуалізацію, самовиховання та самореалізацію присвячено багато значних досліджень у галузі психології і педагогіки (К.Абульханова-Славська, Т.Алексеева, Л.Анциферова, Б.Ананьєв, Г.Балл, І.Бех, П.Блонський, Л.Божович, М.Боришевський, Є.Вахрамов, Л.Виготський, Б. Ельконін, С.Карпенчук, Г.Ковальов, І.Кон, О.Кононко, Г.Костюк, О.М.Леонтьєв, Т.Поніманська, С.Л.Рубінштейн, О.Савченко, Г.Селевко, В.В.Серіков, В.І.Слободчиков, О.Сухомлинська, П.Флоренський, Е.Фром).

Обравши особистісно-діяльнісний підхід як провідну методологічну орієнтацію на позицію самоствердження в ранньому юнацькому віці, навчально-виховний процес в 10-12 класах забезпечується відповідно до принципів самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, свободи вибору, творчості, довіри і підтримки. Також проводиться вивчення особистості дитини (діагностика і моніторинг): оцінка ставлення до навчальних предметів, оцінка задоволення навчанням в школі, рівня вихованості.

Необхідна організація діяльності учителів, шкільних психологів на більш високому рівні орієнтації на утвердження людини, продуктивно-творчому, котрий характеризується поінформованістю про самоствердження на рівні оволодіння його сутністю, високою інтенсивністю діяльності з реалізації сутнісних сил і мотивів набуття значущості свого утвердження для суспільства.

Суспільство потребує високоосвічених, ініціативних і заповзятливих молодих людей, здатних творчо реформувати наше суспільство, збільшити інтелектуальний потенціал країни, встановити духовну культуру. Ось чому випускники середньої школи повинні бути підготовлені до нових суспільних відносин; соціально захищені, повинні бути морально стійкими, соціально загартованими, щоб

протистояти усякого роду спокусам; повинні бути підготовлені до зустрічі з труднощами в умовах конкурентної діяльності; бути здоровими фізично і психічно. І головне, випускники повинні бути здатні до саморозвитку, до безперервного самоствердження і самовдосконалення.

Мета статті полягає у розкритті сутності побудови програми розвитку особистості старшокласника «Від самоствердження до самореалізації», яка є основою для створення сприятливих умов для самоствердження особистості раннього юнацького віку, педагогічного керівництва внутрішніми процесами в психіці особистості раннього юнацького віку, активізації чинників розвитку, спонукування майбутніх випускників до самоствердження, самореалізації, самовдосконалення і вибору своєї подальшої життєвої стратегії.

Вклад основного змісту статті. Мета повної середньої освіти, котра реалізується програмою «Від самоствердження до самореалізації», – виховати активного, ініціативного, самостійного громадянина, освічену, культурну людину, дбайливого сім'янина і майстра в своїй професійній справі, здатну до постійного життєвого самовдосконалення. Основні завдання програми передбачають:

1. Сформувані системоутворювальну теоретичну базу для свідомого управління учнями своїм розвитком.
2. Організувати процес самоствердження особистості старшокласника.
3. Допомогти школярам усвідомити і прийняти цілі і зміст шкільного навчання і виховання.
4. Ознайомити з практичними прийомами і методами свого духовного і фізичного розвитку, самовдосконалення.

Успішна реалізація змісту виховання культури особистісного самоствердження вимагає суворого врахування, як показав наш експеримент, низки вимог та вихідних принципів.

Принцип особистісного підходу. Згідно із сучасним уявленням, його основними особливостями є:

- цінність особистості, яка полягає в самоцінності дитини; унікальності особистості, у визнанні індивідуальності кожної дитини;
- пріоритет особистісного розвитку, коли навчання і виховання виступають не як самоціль, а як засіб розвитку особистості кожного індивідууму;

- суб'єктність навчально-виховного процесу, орієнтація на внутрішню мотивацію навчання і виховання, свободу вибору дитиною сфер прикладання сил в організації шкільного життя.

Принцип реальності передбачає щільну координацію цілей і напрямків виховання і навчання з об'єктивними тенденціями розвитку життя суспільства, розвиток в учнів якостей, які дозволяють їм успішно адаптуватися до труднощів і суперечностей сучасного життя.

Принцип гуманності, котрий передбачає:

- створення в школі атмосфери турботи щодо здоров'я і благополуччя, поваги честі і достоїнства особистості дитини, педагога;
- формування людських взаємин на основі толерантності, доброзичливості, співпраці, взаємної допомоги, турботи і відповідальності.

Принцип демократичності, котрий передбачає:

- створення стосунків у колективі на основі взаємної поваги і свобод учителів, учнів, батьків;
- розробка і впровадження в школі учнівського самоуправління;
- розвиток громадянської ініціативи, набуття практичного досвіду участі в сучасних демократичних процесах.

Принцип науковості, котрий передбачає:

- розвиток в учнів сучасного світогляду, розуміння місця і ролі людини в світі і в суспільстві;
- постійне оновлення змісту навчальних і виховних програм, посібників, введення в шкільний компонент сучасних предметів і курсів гуманітарного і природного циклу;
- створення ефективної системи науково-методичного інформування педагогів, постійного підвищення рівня їх наукової ерудиції і культури, професійної компетенції.

Принцип природовідповідності передбачає, що вона ґрунтується на науковому пізнанні взаємозв'язку природних і соціокультурних процесів; що учнів навчають і виховують згідно з їх статтю, віком, формують у них відповідальність за розвиток самих себе.

Програма орієнтує педагогів і батьків на соціалізацію старшокласника, націлює юнака на переосмислення своєї поведінки, життєдіяльності, допомагає його соціалізації, самовихованню, самоствердженню, самовдосконаленню.

Лінійна логіка програми спирається на те, що в кожному віковому періоді раннього юнацького віку створюються передумови для формування певних сфер самоствердження особистості.

У результаті експериментального вивчення програми ми дійшли до переконання в необхідності прийняти таку її структуру. Програма складається із двох розділів. У першому розділі програми «Я-концепція» дається докладний перелік загального курсу виховання культури особистісного самоствердження для раннього юнацького віку: «Стверджуй себе» (10 клас), «Керуй собою» (11 клас), «Реалізуй себе» (12 клас). Перший розділ програми «Я-концепція» сприяє вихованню в старшокласників мотивації до самоствердження, осмисленню загальнолюдських цінностей, усвідомленню особистої причетності до людства, розумінню свого «Я», розвиває рефлексивну діяльність.

Як системоутворювальне поняття в програмі «Від самоствердження до самореалізації» використовується «образ Я» – «Я-концепція» особистості – система уявлень про самого себе, яка усвідомлюється і переживається людиною, на основі якої вона буде свою поведінку. «Я-концепція» – важливий регулятор поведінки людини, вона виконує такі функції:

- визначає характер набуття досвіду і особливості його інтерпретації;
- здійснює регуляцію соціальної поведінки особистості;
- сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості.

Провідним напрямом вчителя в цьому процесі є захист дитини.

Другий розділ програми «Я і суспільство» включає пріоритетні напрямки виховної соціально-ціннісної діяльності, їх завдання та орієнтовні форми виховної роботи із старшокласниками, сприяє вихованню активної громадянської позиції старшокласника і залучення його до можливості й бажання активного перетворення дійсності.

У результаті проведеного нами експерименту ми дійшли висновку щодо необхідності відмови від нав'язування в програмі обов'язкових заходів. В другому розділі програми дається приблизний перелік необхідних форм роботи, які є певним орієнтиром для вихователя і дозволяє обрати з нього те, що визначається потребами виховання даного колективу учнів. Справа вихователя, враховуючи

конкретні умови виховного процесу, проявити максимум творчості в організації виховної соціально-ціннісної діяльності.

Визначимо основні системоскладові напрямків виховної соціально-ціннісної діяльності:

Напрямки виховної соціально-ціннісної діяльності	«Я пізнаю себе» (навчально-пізнавальний)
	«Я – громадянин і патріот» (національно-патріотичний)
	«Я – зразковий сім'янин» (сімейно-шкільний)
	«Я і природа» (екологічний)
	«Я в світі прекрасного» (художньо-естетичний)
	«Я і моє здоров'є» (здоров'єзберігаючий)
	«Я-моя майбутня професія» (профорієнтаційний)

У процесі дослідження нами здійснювалась експериментальна перевірка проекту програми в окремих класах і школах м.Рівне і Рівненської області. Під час перевірки програма, природно, підлягала змінам і пройшла низку етапів і шляхи реалізації.

I етап – ознайомлення з програмою.

Адміністрація школи, класні керівники, вчителі-предметники, соціальні педагоги, психологи знайомляться з програмою, обговорюють її, визначають свою роль в її реалізації, формують завдання своєї практичної діяльності.

Форми роботи: педагогічна рада, методичні об'єднання заступників директорів з виховної роботи, практичні семінари, засідання «круглого столу», індивідуальні консультації, співбесіди.

II етап – планування виховної роботи з програми.

Виходячи з поставлених завдань, планується конкретна діяльність класних керівників, учителів-предметників, усіх служб: психологів, соціальних педагогів.

Форми роботи: групова творча діяльність, індивідуальні розробки, творчі майстерні. 1 і 2 етапи, слідуючи один за одним, у різних службах школи можуть проходити не одночасно.

III етап – апробування програми всіма службами школи і педагогами.

Форми роботи: класні години, класні і шкільні заходи, свята і спортивні змагання, індивідуальні бесіди, батьківські збори, лекторії.

IV етап – корекція програми.

Цей етап здійснюється паралельно з третім етапом, тобто корекційна робота може бути зроблена вже в ході апробування програми. Корекція може бути проведена на основі аналізу достатності виховної роботи, аналізу сформованості взаємозв'язку між різними службами і особами, які проводять виховну роботу, аналізу результативності виховної роботи.

Форми роботи: зміна змісту програми, робота творчих майстерень класних керівників, педрада.

V етап – впровадження програми.

Виховна робота школи будується на основі скоректованої програми. Цей етап не виключає продовження корекції програми.

Форми роботи: групова творча діяльність, творчі майстерні класних керівників, класні і шкільні заходи, індивідуальна робота, батьківські збори, лекторії, діагностична і корекційна робота, аналіз результативності виховної роботи, педрада.

Шляхи реалізації програми «Від самоствердження і самореалізації» передбачали:

1. Організацію науково-методичної діяльності учасників навчально-виховного процесу:

- організація програмно-методичного забезпечення виховного процесу;
- вивчення програми;
- вивчення і впровадження у виховний процес інноваційних технологій;
- планування діяльності;
- аналітико-діагностична діяльність;
- моніторингова діяльність;
- корекційно-розвивальна діяльність;
- вивчення і узагальнення досвіду.

2. Організацію практичної діяльності учасників навчально-виховного процесу:

- організація цілісності навчально-виховного процесу, взаємодія всіх його учасників;
- орієнтація навчально-виховного процесу на реалізацію якостей, закладених у моделі випускника;
- організація роботи педагогічного колективу на реалізацію основних напрямків виховної соціально-ціннісної діяльності: «Я пізнаю себе» (навчально-пізнавальний); «Я – громадянин і патріот (громадянсько-патріотичний); «Я – зразковий сім'янин» (сімейно-шкільний); «Я і природа» (екологічний); «Я у світі прекрасного» (художньо-естетичний); «Я і моє здоров'я» (здоров'язберігаючий); «Я і моя професія» (профорієнтаційний).

3. Організацію корекції програмного матеріалу відповідно до рекомендацій учасників освітнього процесу.

4. Організацію аналітичної діяльності.

5. Прогнозований результат.

6. Основні результати особистісного розвитку:

- перевага пізнавальних інтересів;
- сформована мотивація до самоствердження;
- поява таких якостей, як самостійність, активність, громадянська позиція, моральні переконання, здатність до особистісного самоствердження;
- уміння ставити ціль і керуватися нею в процесі діяльності.

Сформованість навичок самоконтролю в діяльності, основні результати особистісного самоствердження та інтелектуального розвитку дитини:

- активність у спілкуванні;
- уміння будувати спілкування з урахуванням ситуації;
- уміння користуватися формами мовного етикету в спілкуванні з однолітками і дорослими;
- уміння розуміти, утримувати увагу відповідно до мети діяльності;
- уміння переключати увагу з одного виду діяльності на інший, з одного етапу діяльності на наступний.
- використання різних засобів створення образів.

У результаті перевірки, як нам здається, ми виявили ті принципи положення, котрі були покладені в основу змісту програми

та її структуру, які задовольняють вчителя, є зручними для оперативного використання.

Аналіз роботи вчителів, котрі спиралися на нашу програму, говорить про те, що використання програми забезпечило цілеспрямованість і плановість виховного процесу, правильне поєднання в ньому діяльності дітей і засобів впливу на їх свідомість, єдність виховного впливу школи, сім'ї і дитячих громадських організацій. Це, в свою чергу, визначило і більш високий результат виховної роботи. Програма була схвалена кафедрою педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету, Рівненським міським управлінням освіти, обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти. У висловлюваннях керівництва та педагогічних працівників мала місце не лише одностайна позитивна оцінка впливу програми на якість виховного процесу, але й оцінка в деталях багатьох переваг роботи на основі програми.

Загальний висновок. Дослідницька проблема розглядається нами як необхідна умова реформування національної системи освіти. У контексті сучасних підходів самоствердження особистості раннього юнацького віку може бути визначено як процес її самовиховної активності, життєтворчості, в основі якого лежить самоповага, бажання і воля упредметнювати власні сутнісні сили, свідомо й активно впливати на формування умов своєї життєдіяльності та саморозвитку.

Самоствердження виступає неодмінним атрибутом людської особистості, коли в умовах відсутності жорсткої регламентації в суспільстві, гарантії пред'явлення місць роботи, наявної конкуренції на ринку праці зростає потреба в особистостях, які мотивовані на постійне досягнення. Особистість, яка здібна до самоствердження в напрямку самореалізації, саморозвитку, зможе вільно і успішно діяти в різноманітних сферах життєдіяльності, самостійно творчо і нетрадиційно мислити, сміливо розробляти власні стратегії поведінки, здійснювати моральний вибір і нести відповідальність за свої дії і власний розвиток.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2000.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.:Либідь, 2003.

3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С.16-20.
4. Красовицький М. Людина – мета, а не засіб. – К.: Ред. Загальнопед. газ., 2003. – С. 5-22. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
5. Педагогічні технології: теорія і практика: Навчальний посібник / За ред. проф. М.В.Гриньової. – Полт. Держ. Пед. Ун-т. ім. В.Г.Короленка. – П., АСМІ, 2004.
6. Селевко Г.К. Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков: Школа и воспитание: [Опыт России] / Г.К.Селевко // Народное образование. – 2004. – №8. – С.155-164.

*С.Гончаренко,
аспірантка Уманського
педагогічного університета*

“SOS ДИТЯЧЕ МІСТЕЧКО” ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ

На розвиток традиційних форм соціального влаштування дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, у кожній окремій країні особливий вплив має історичний досвід, національні традиції, релігійні погляди, і, безперечно, особливості економічного розвитку країни. Причому одні форми влаштування дітей-сиріт складаються стихійно, інші – цілеспрямовано, але з метою оптимального задоволення потреб тих дітей, які залишилися без батьківського піклування [5, с. 43].

Міжнародний досвід державної опіки над дітьми засвідчує поступову відмову держав, що мають гуманістичне спрямування соціальної політики, від інтернатних форм утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, орієнтацію на створення та підтримку сімейних форм опіки.

На необхідності сімейного виховання як оптимальної умови гармонійного розвитку дитини свого часу постійно наполягали видатні педагоги-гуманісти Г.Гмайнер, П.Ф.Лесгафт, О.С.Макаренко, Й.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинський. Вони доводили, що сім'я є одним із найважливіших інститутів соціалізації дитини, персональним

3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С.16-20.
4. Красовицький М. Людина – мета, а не засіб. – К.: Ред. Загальнопед. газ., 2003. – С. 5-22. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
5. Педагогічні технології: теорія і практика: Навчальний посібник / За ред. проф. М.В.Гриньової. – Полт. Держ. Пед. Ун-т. ім. В.Г.Короленка. – П., АСМІ, 2004.
6. Селевко Г.К. Воспитательная система саморазвития школьника завоевывает признание практиков: Школа и воспитание: [Опыт России] / Г.К.Селевко // Народное образование. – 2004. – №8. – С.155-164.

*С.Гончаренко,
аспірантка Уманського
педагогічного університета*

“SOS ДИТЯЧЕ МІСТЕЧКО” ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ

На розвиток традиційних форм соціального влаштування дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, у кожній окремій країні особливий вплив має історичний досвід, національні традиції, релігійні погляди, і, безперечно, особливості економічного розвитку країни. Причому одні форми влаштування дітей-сиріт складаються стихійно, інші – цілеспрямовано, але з метою оптимального задоволення потреб тих дітей, які залишилися без батьківського піклування [5, с. 43].

Міжнародний досвід державної опіки над дітьми засвідчує поступову відмову держав, що мають гуманістичне спрямування соціальної політики, від інтернатних форм утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, орієнтацію на створення та підтримку сімейних форм опіки.

На необхідності сімейного виховання як оптимальної умови гармонійного розвитку дитини свого часу постійно наполягали видатні педагоги-гуманісти Г.Гмайнер, П.Ф.Лесгафт, О.С.Макаренко, Й.Г.Песталоцці, В.О.Сухомлинський. Вони доводили, що сім'я є одним із найважливіших інститутів соціалізації дитини, персональним

навколишнім середовищем її розвитку. Виховання дітей починається в сім'ї. Усі інші соціальні інститути беруть участь у виховному процесі дітей значно пізніше, коли основні риси характеру дитини уже започатковані. У сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального й морального розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки. Особистий приклад батьків, їх ставлення до праці, громадського життя, принципів, чесність, відповідальність, дисциплінованість, доброта й чуйність, бережливість, простота й скромність є для дитини прикладом для наслідування. Чим більше довір'я між батьками і дітьми, тим сильніший вплив сім'ї на формування усіх сторін розвитку особистості дитини [4, с. 10].

Серед сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців, праці яких були присвячені проблемам сирітства та розвитку сім'ї, можна відзначити В.С.Яковенка, І.В.Пешу, Г.В.Фінчук, О.Б.Осколкову, Г.А.Сатаєву, Ю.П.Азарова, І.А. Бобильову, І.Ноя, І.Рейса, Р.Емері, Дж. Коллі.

Одним із перших педагогів-гуманістів, який стверджував ідею необхідності виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах наближених до сімейних, був швейцарський педагог-вихователь Й.Г. Песталоцці. Сімейне виховання він розглядав як природну і необхідну потребу для формування особистості дитини. Він наголошував, що опікунський заклад зможе виконати своє завдання лише тоді, коли матиме сімейний характер і не обмежуватиме процес виховання заформалізованими порядками [5, с. 43-44].

Свого часу Й.Г. Песталоцці організував заклади громадського виховання для дітей-сиріт, які докорінно відрізнялись від діючих тоді виховних будинків та притулків. У притулках, які він очолював, переважав гуманістичний характер виховання, діти були членами єдиної великої родини.

Видатним педагогом-реформатором був Г.Лейц, який розробив концепцію організації сільських шкіл-інтернатів для дітей, позбавлених батьківського піклування. Ці заклади склалися з малих шкільних сімей по 5-12 дітей на чолі з вихователем – «батьком» сім'ї. Саме в сім'ї вбачав Г.Лейц головний чинник формування повноцінних людей.

У США перший дитячий будинок на засадах сімейного виховання було відкрито у 1917 році ірландським священиком Е.

Флананом. Він заснував «хлопчаче містечко» (“Boys Town”) для утримання та виховання 8-10 річних хлопчиків, девізом якого були слова «Для безпритульних і покинутих хлопців, незалежно від раси або віросповідання». Педагог прагнув поєднати моральне і релігійне виховання. Вихованці повинні були стати морально стійкими та професійно підготовленими. Особлива увага приділялася самоврядуванню. Підтримується та існує “Boys Town” дотепер виключно на добровільні пожертви і внески. Основними виховними засобами в ньому є спортивні гартування, ручна праця в майстернях та сільському господарстві, мистецька діяльність [5].

Пошуки нових методів розв'язання соціальних та педагогічних проблем соціального сирітства стимулювали розвиток соціально-педагогічної ідеї австрійського педагога Германа Гмайнера. Саме він у 1949 році заснував Австрійську асоціацію “SOS Kinderdorf International” (“SOS Дитячі Містечка”), ініціюючи програму зі створення повноцінної домівки для кожної осиротілої дитини. Перше «дитяче поселення» було збудоване в маленькому австрійському містечку Імст, яке сьогодні слугує зразком для національних асоціацій по всьому світові. Ця ініціатива отримала потужну підтримку серед австрійців, і завдяки партнерам невдовзі вийшла на міжнародний рівень.

Сам Герман Гмайнер вважав, що ці містечка об'єднують всі великі релігії світу, бо вони не мають расових переваг, і повертають знедоленим дітям їх щасливе дитинство [13].

Досвід цієї добродійної організації виявився прийнятним, як для високорозвинених країн, так і країн із економікою, що розвивається. Сьогодні “SOS Kinderdorf International” (“SOS Дитячі Містечка”) є найбільшою міжнародною неурядовою благодійною організацією, яка здійснює свою діяльність в 132 країнах світу через національні асоціації. Кожна національна асоціація працює пліч о пліч з державними органами, відомствами й організаціями своєї країни за підтримки партнерів і спонсорів заради майбутнього знедолених дітей.

“SOS Дитячі Містечка” складаються з окремих будиночків, в яких мешкають SOS-родини (групування різних за віком дітей та їх вихователь) та розвиненої інфраструктури, завдяки якій сім'ї можуть жити повноцінним життям. Ці містечка не є режимними установами на кшталт дитбудинку. Це місце, де максимально реалізовується право

дитини на сім'ю. Адже саме сім'я має величезний вплив на виховання, освіту та становлення будь-якої особистості. Можна сказати, що це фундамент, на якому будується все життя. І від того наскільки він міцний, цей фундамент, залежить дуже багато в долі людини. Сучасний дослідник проблем сімейного виховання Ю.П.Азаров наголошує, що «дитина живе, а не виховується. Чим яскравіше її життя, тим більше позитивних емоцій, тим повноцінніше і здоровіше виховання ... Для повного гармонійного розвитку дитини потрібно не звільняти її від корисних занять, а оточувати ними; не втискувати в рамки, які ми створили із своїх стереотипів, а постійно розширювати діапазон власне дитячих захоплень, пам'ятати – не наше, а своє життя повинна прожити дитина» [1, с. 39].

Заступник генерального секретаря континентального офісу «SOS Дитячі Містечка» у країнах Східної Європи, Балтії та СНД Міхаель Пьольтль відзначає, що головна мета проекту дитячих містечок – пристосування, адаптація дітей-сиріт до життя. «З цим завданням наразі не справляються інтернати. Тому життя у містечку, котре не є закритим закладом навчання, для дитини буде дуже корисним. Усі дітлахи будуть ходити в місцеві дитсадки, відвідувати школи та спортивні заклади» [12].

458 «SOS Дитячі Містечка» і 359 «SOS Молодіжних будинків» стали домівкою для 65 776 осиротілих дітей та молодих людей по всьому світові, й дозволили жити в умовах сімейної опіки і захищеності. Понад 130 000 дітлахів відвідують SOS дитячі садки, школи та розвиваючі центри, і приблизно 620 000 осіб отримують допомогу в SOS медичних та соціальних центрах. Окрім того, «SOS Дитячі Містечка» надають допомогу постраждалим під час стихійних лих, військових дій та інших надзвичайних ситуацій [12].

Вдале визначення поняття сімейного дитячого будинку подається в словнику сімейного виховання «Семейное воспитание: краткий словарь» за редакцією І.В. Гребеннікова: «Сімейний дитячий будинок – це установа для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, яка створюється нарівні з дитячими будинками звичайного типу і школами-інтернатами. Умови перебування дітей і відносини між дітьми і вихователями тут максимально наближені до сімейних. ... Сімейні дитячі будинки можуть бути декількох видів. Перший вид – містечко, яке може вмішувати 8-10-12 спеціально побудованих житлових будинків, кожен

на 1-2 сім'ї. В одній сім'ї – декілька опікунських дітей і рідні діти вихователів... Другий вид – сімейний дитячий будинок, який є частиною містечка. Розміщуються сім'ї у власному окремому будинку. Опікуном в даному випадку є жінка-мати. Третій вид – це сім'я, яка прийняла на виховання не менше 6 дітей. Їй надається окрема квартира чи будинок з відповідними необхідними приміщеннями» [6, с. 238]. Отже, ми можемо виокремити два типи сімейних дитячих будинків: це так звані «SOS Дитячі Містечка» і звичайні дитячі будинки сімейного типу. Звичайно ж виникає велика кількість питань щодо створення таких містечок, їх структури, ролей батьків-вихователів, набору дітей та взаємовідносин між ними, підготовки їх до самостійного життя, досвіду інших держав, де така форма утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування існує вже не один десяток років. В нашій статті ми спробуємо віднайти відповіді на ці питання.

Як уже зазначалось, «SOS Дитячі Містечка» існують не автономно від оточуючого суспільства. Кожне таке містечко є моделлю суспільних відносин, які передаються через освіту, виховання, медичне обслуговування і мета їх – це входження в більше суспільство, не бути ізольованими від нього. В містечках використовується і цінується місцева культура, за виключенням тих випадків, коли порушуються права людини.

Діти без батьківського піклування та діти-сироти приходять до SOS містечка, де їх об'єднують в оточенні родинного затишку. Дітей підтримує та виховує SOS мати й інші 15 дітей, які проживають в цьому SOS будинку і, відповідно, є SOS братами та сестрами. В середині таких сімей розвиваються сильні зв'язки, і навіть коли діти виростають і залишають містечко, ці родинні відносини продовжуються.

Зростаючи, SOS діти мають переваги сталого життя в родинній атмосфері та всі необхідні для життя складові, такі як: одяг, їжа, медичне обслуговування та якісну освіту. Діти знаходяться в SOS містечках до того часу як вони самостійно зможуть будувати своє подальше життя як доросла особа.

Щороку понад 1 мільйон дітей отримують освіту, сімейну підтримку, медичне обслуговування, підтримку згідно реабілітаційних програм.

SOS місія цих містечок включає в себе:

– створення сімей для дітей, які цього потребують;

- допомогу дітям при визначенні своєї ролі в майбутньому;
- участь в розвитку суспільства.

В основі роботи SOS містечка – сімейний підхід у довгостроковій опіці дітей, які залишилися без піклування батьків і соціальних сиріт. Ця концепція засновується на чотирьох принципах.

Перший принцип стосується матері. Кожна дитина може розраховувати на постійну турботу про неї, тобто важливою та центральною фігурою в SOS містечку є мама. Вона вибудовує близькі стосунки з кожною дитиною, забезпечує її захищеність, дає їй любов, стабільність і безпеку. В.О.Сухомлинський казав: «Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а теперішнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, як пройшло дитинство, хто вів дитину за руку в ті роки, що увійшло в її розум і серце з оточуючого світу, – від цього у вирішальному ступені залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [7, с. 33].

Щоб стати SOS мамою треба пройти професійну підготовку. Жінка може бути за спеціальністю педагогом, а може мати й зовсім іншу професію, але пройти спецпідготовку, щоб її затвердили вихователькою і доручили виховання чужих дітей. Після медичного обстеження кандидати у мами проходять психологічні тестування. Кілька днів поспіль вони живуть в одному із санаторіїв під пильним наглядом психотерапевтів, після чого спеціалісти можуть зробити висновок: варто чи ні рекомендувати кандидатуру на затвердження у мами. Після цього жінки проходять 48-годинний курс медико-педагогічної підготовки і 220 годин навчаються, як виховувати дитину в умовах містечка [12]. Програмою також передбачене стажування у найближчій країні, де досвід «SOS Дитячих Містечок» запровадили раніше. Тільки коли кандидатка на SOS маму буде готова до цієї ролі – вона приступить до своїх обов'язків. Так як мама живе в одному будинку разом із дітьми, веде домашнє господарство, займається розвитком і вихованням дітей, вона добре знає і поважає історію кожної дитини, навіть яку релігію сповідувала її сім'я. Саме мама моделює сімейні взаємини в сім'ї. Президент «SOS Дитячі Містечка» Хельмут Кутін зауважив, що бути SOS мамою – це не просто професія, а покликання на все життя [12]. Свого часу письменник А.М. Горький казав, що любити дітей і курка вміє. А ось виховати їх – це велика справа, яка потребує таланту і широкого знання життя.

SOS матері віддають частинку себе кожній дитині, до якої мають відношення в SOS містечку. Водночас вона професійний опікун дитини і, використовуючи свої освітні знання, вона здатна якомога ближче наблизитись до дитини та зрозуміти її життєву історію. SOS мама створює сім'ю з групи дітей, які приходять з різним світосприйняттям. Той факт, що SOS мати знає історію кожної дитини, яка прийшла до неї в сім'ю, дозволяє їй краще зрозуміти та відчувати особистість та поведінку дитини. Досить швидко SOS мати знаходить спільні інтереси зі своїми дітьми. Її зусилля допомагають дітям полегшити сприйняття ними різних культур та не брати до уваги колір шкіри, расові та етнічні вподобання, переконання та погляди.

Другий принцип – брати та сестри живуть у сім'ї. Вони створюють сімейні відносини, тобто діти, які приходять у конкретну SOS сім'ю, поступово будуть звикати один до одного. Біологічно рідних дітей ніколи не розлучають якщо вони потрапили до містечка. Це означає, що більші групи дітей рідних братів і сестер можуть жити разом, в той час як в інших установах таке проживання не можливе. Зазвичай до містечка беруть дітей до 10 років, але роблять виключення, якщо серед рідних братів і сестер є діти старші 10 років. Взаємовідносини між такими дітьми не припиняються навіть коли дитина вже досить доросла і може жити самотійно. Їм завжди раді, коли вони повертаються в містечко щоб провідати свою сім'ю, і досить часто їхні молодші брати і сестри навідують їх, де б вони не жили.

Третій принцип – дім. Кожна сім'я створює власний дім. Дуже важливо зрозуміти, що діти живуть у домі – сімейному вогнищі, а не в дитбудинку, коли по дзвінку їх кличуть на обід чи оголошують відбій. В будинку повинна панувати сімейна атмосфера, власний ритм життя конкретної сім'ї, зі звичками його мешканців. Діти отримують ласку, увагу та зростають захищеними від проблем, які раніше випадали на їхню долю. Діти розподіляють між собою обов'язки, ділять радість і горе. Всю домашню роботу в SOS будинку виконують рівноправно. Кожна SOS мати є відповідальною за обов'язки в своєму будинку, включаючи приготування їжі, прибирання, прання білизни, прийом гостей, класифікування обов'язків та діяльності членів сім'ї, планування сімейного бюджету, прогулянок дітей та багато іншого. Вона намагається зробити життя в своєму будинку незалежним, самотійним. Дуже важливо, щоб мама поступово навчила дітей

приспосовуватися до дорослого, реального життя. Адже не секрет, що державні вихованці, вийшовши зі стін дитбудинків, часто не знають елементарних речей. Вони зростають із низькою самооцінкою своїх сил, звикнувши, що за них усі важкі питання вирішують вихователі. Діти під керівництвом мами самі купують продукти, вчать готувати, обслуговують себе та своїх братів і сестер. Будинки розміщено серед місцевих жителів і тому все має бути підпорядковано до законів проживання громадянськості. SOS мати мусить економно використовувати воду та електрику і, звичайно ж, привчати до цього своїх дітей.

Будинки це те місце, де вся сім'я об'єднується і готує своїх вихованців до життя в суспільстві, відповідно це тепле та привітне місце для всіх своїх мешканців. SOS мати має навчити дітей такому важливому компоненту самостійного життя як режим виконання певних потреб, особливо якщо діти до того, як потрапити в цю сім'ю, мали травматичний невроз і нестабільне сімейне виховання. Кожна дитина має свої хатні обов'язки відповідно до свого віку і рівня розвитку. Таким чином діти переживають почуття власної гідності і відчувають себе частиною колективу. Вони причетні до всього, що відбувається в будинку.

Як зазначила в своїй роботі О.І.Власова, досліджуючи педагогічну спадщину Г.Гмайнера та дитячі містечка зокрема, виховання самостійності, яке вплітається в сімейні будні, відіграє в дитячих містечках важливу роль. Тут дитина, як і в кожній сім'ї, від самого початку дедалі більше навчається керувати своїми власними справами. Це ніби само собою зрозуміло, але деякі діти не в змозі самостійно виконати найпростіше завдання. У багатьох із них віра у власні здатності настільки слабка, що вони недооцінюють себе. У дитини, якій роками твердили, що вона нікому не потрібна, ні на що не здатна, формується комплекс неповноцінності, постійна потреба чекати на вказівку про те, що слід робити, щоб потім іще раз пережити відчуття своєї недосконалості, зазнати невдачі. Тому виховання самостійності в багатьох випадках – це довготривалий процес, який вимагає спочатку подолання невпевненості і страху дитини, щоб вона могла самостійно виконувати певні доручення [2, с.51].

У SOS містечках діти можуть жити до 14-18 років, а після цього вони переселяються в так звані молодіжні будинки. Він розташований недалеко від їхнього колишнього житла. У молодіжних

будинках живуть юнаки та дівчата, які вже вчать чи працюють. Але це не означає, що молодих людей залишили напризволяще – ні. У SOS молодіжних будинках їм допомагає пристосуватися і вирішувати проблеми вихователь. Його можна назвати старшим другом дітей. Варто підкреслити, що асоціація «SOS Дитячі Містечка» ніколи не кидає на призволяще своїх підопічних. За долею кожної дитини уважно стежать протягом усього її життя. Щорічно разом із мамою й адміністрацією SOS містечка, за участю самих дітей, складають план розвитку дитини. В ньому враховується індивідуальність дитини, її здібності та фізіологічні потреби. Наприклад, якщо потрібні консультації лікарів, оплата репетиторів, відвідування гуртків, спортивних і музичних шкіл, психологічна чи психотерапевтична допомога, – все дитина отримає в повному обсязі.

Працівники SOS містечок докладають багато зусиль, щоб дитина, потрапивши до SOS містечка спілкувалась з родичами, якщо вони є. Якщо їхні візити не шкодять дитині, то основним завданням є підтримування контакту з родичами дітей, які перебувають під SOS опікою. Діти можуть листуватись з родичами, зустрічатись і навіть можуть організовуватись поїздки в гості, приймати їх у SOS сім'ї. Тому четвертий принцип – сім'я, яка є частиною суспільства. Як зауважує С.П.Тищенко «Психологічний клімат сім'ї – це один із могутніх факторів емоційного впливу на дитину. Від атмосфери в сім'ї, від морального обличчя батьків великою мірою залежить спрямованість активності дитини, її позитивне або негативне самопочуття, характер особистісних очікувань підростаючої особистості щодо оточуючих людей» [8; 6]. Діти повинні бути інтегровані в місцеву громаду. Сім'ї живуть у SOS містечку, але вони не під замком. Вони відвідують місцеві дитсадки, школи. Якщо знадобиться медична допомога, то вона буде надана в місцевій поліклініці чи лікарні. Діти можуть ходити в гості, до них приходять друзі й однолітки. Адже П.Ф.Лесгафт підкреслює, що мета виховання – сприяти розвитку особистості, вирізнятись своєю мудрістю, самостійністю, художню творчістю і любов'ю. Необхідно пам'ятати, що «не можна дитину зробити людиною, а можна лише цьому сприяти і не заважати, щоб вона сама в собі виробила людину. Потрібно щоб вона створила ідейну людину і прагнула б в житті керуватись цим ідеалом» [3, с. 157].

Варто зауважити, що в SOS містечках діти не лише отримують сімейний затишок, але й повноцінну освіту, навички для того, щоб ставши дорослими, стати успішними й активними членами суспільства. Задля опанування певною професією і збільшення можливостей на ринку праці, SOS містечка мають професійно-навчальні центри, де здобувають фахове навчання в галузях торгівлі, промисловості та різних сферах обслуговування. Все навчання спрямоване на майбутню перспективу, відповідно до потреб ринку праці. Найбільш поширеними є такі спеціальності, як: механік, тесляр, друкар, слюсар, електрик, економіст, торгівельний агент, робота в сфері сільського господарства та інформаційних технологій.

Підліткам із SOS містечка та непристосованим в соціальному відношенні до життя молодим людям надається можливість розвинути свої професійні здібності та отримати кваліфікацію, що дасть їм змогу жити самостійно, як доросла особистість, справлятися з економічним та соціальним натиском. Часто центри працюють разом з місцевими установами чи мають інших партнерів і проводять дослідження на ринку праці та пропонують поради щодо кар'єри.

Навчання з різних спеціальностей має таку ж юридичну силу що й навчання в державних навчальних закладах. Вони мають однаковий навчальний план та практичний досвід. По завершенню навчання молодь отримує диплом державного зразка чи сертифікат майстра.

Що стосується діяльності SOS містечок у США, то варто зауважити, що в 1950 році в Нью-Йорку було засновано фракцію для підтримки роботи SOS містечок в Австрії. В 1963 році цю спілку було зареєстровано під назвою «Об'єднання друзів SOS містечок» (Friends of SOS Children's Villages Inc.). Зараз об'єднання зосередило свої зусилля на спонсоруванні SOS містечок в розвинутих країнах. Через 25 років після створення цього об'єднання, тобто в 1988 році, Міжнародна організація «SOS Дитячі Містечка» вирішила заснувати SOS містечко в США як доповнення до вже традиційної системи «фостерних сімей» [13]. Перше SOS містечко почали розробляти в Коуконат Крік (Cocanut Creek), штат Флорида в 1993 році, де на сьогодні виховується біля 100 дітей віком від 2 до 18 років, які проживають в 11 будинках [10]. Незабаром після цього було створено друге містечко в Локпорті (Lockport), штат Іллінойз. За період існування 233 дитини отримали прихисток в його стінах. Сьогодні в 13

будиночках нараховується 43 дітей. А в 2004 році було відкрито перше SOS містечко, розташоване в міській місцевості в Чикаго. 46 дітей змогли назвати це місце своєю домівкою [11].

Асоціація «SOS Дитячі Містечка» не лише розміщує дітей на проживання, а й розробила цілий ряд програм зміцнення та підтримки сім'ї, надає медичну та соціальну допомогу важким сім'ям.

«SOS Дитячі Містечка» вважають, що найкраще місце для зростання дитини це її біологічна сім'я. Діти мають право виховуватись в оточенні любові, поваги та безпеки. Але в деяких випадках діти мають загрозу втрати виховання в своїх сім'ях, особливо якщо не виконуються їх матеріальні, емоційні, медичні чи освітні потреби. Це відбувається якщо доглядальник недостатньо піклується про дитину за браком компетенції і зобов'язань. Причини втрати сім'ї певною мірою різняться в різних прошарках суспільства, але найбільш поширеними є бідність, домашнє насильство, хвороба чи інвалідність (як дітей так і опікунів), природні катастрофи, збройні конфлікти чи расова дискримінація.

Згідно даних державного департаменту України з усиновлення, на кінець 2008 року в нашій країні функціонує 400 дитячих будинків сімейного типу, де виховується 2605 дітей [9]. Що ж стосується SOS містечок – тут можна зазначити, що Україна є досить молодою країною-учасницею асоціації «SOS Дитячі Містечка», яка ось уже 60 років вирішує проблему сирітства в оригінальний спосіб – створює цілі міста для обділених батьківською любов'ю дітей, де малюки знаходять справжні рідні домівки. 1 червня 2008 року відбулася презентація першого в Україні SOS дитячого містечка, що будується в м. Бровари Київської області [12].

Отже, можна зробити висновок, що дитяче містечко в багатьох країнах світу стало ефективною формою соціального виховання дітей, враховуючи його сімейний принцип і послідовну педагогічну і організаційну діяльність. Звичайно, не варто розглядати такі містечка як універсальний засіб розв'язання всіх проблем і всіх знедолених дітей. Їх можна вважати проміжною ланкою між сім'єю, яка здійснює опіку над дитиною, і притулком.

Список використаних джерел

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика/ Ю.П.Азаров – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1985.

2. Власова О.І. Проблеми професійної підготовки вихователів дитячих містечок у спадщині Германа Гмайнера. Дис.канд. пед. наук. – К.: 1993. – 146 с.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение/ П.Ф.Лесгафт – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
4. Максимович О.М., Постовий В.Г. Особливості виховання дітей з розлучених сімей: Навчально-методичний посібник. – К.: ДЦССМ, 2004. – 140 с.
5. Пеша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу. Дис.канд. пед. наук. – К.: 2000. – 189 с.
6. Семейное воспитание: Краткий словарь / Сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политгиздат, 1990. – 319 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Избр. пед. соч. Т.1. М., 1979. – С. 33.
8. Тищенко С.П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину. К.: Знання, 1982. – 48 с.

*Н.В.Ковалевська,
канд. пед. наук, доцент
Полтавського ДПУ
ім. В.Г. Короленка*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В УМОВАХ СІМ'Ї

У статті розглядаються особливості організації дозвілля дітей, які виховуються в умовах сім'ї. Аналізується структура дозвілля дітей дошкільного віку, вимоги до його організації, його змісту. Визначається роль домашнього вихователя в організації вільного часу дитини.

The article is devoted to a problem of definition of features of leisure organization for children, who are educated in families. The structure requirements for its organization, its content and forms are analyzed in the article. The role of family teacher in organization of pre-schoolers free time is detailed.

В статье рассматриваются особенности организации досуга детей, которые воспитываются в условиях семьи. Анализируется структура досуга детей дошкольного возраста, требования к его организации, его содержанию. Определяется роль домашнего воспитателя в организации свободного времени ребенка.

Постановка наукової проблеми та її значення. Інститут домашніх вихователів має розгалужені можливості задоволення потреб сучасної сім'ї, розв'язання ряду проблем, пов'язаних з

2. Власова О.І. Проблеми професійної підготовки вихователів дитячих містечок у спадщині Германа Гмайнера. Дис.канд. пед. наук. – К.: 1993. – 146 с.
3. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение/ П.Ф.Лесгафт – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
4. Максимович О.М., Постовий В.Г. Особливості виховання дітей з розлучених сімей: Навчально-методичний посібник. – К.: ДЦССМ, 2004. – 140 с.
5. Пеша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу. Дис.канд. пед. наук. – К.: 2000. – 189 с.
6. Семейное воспитание: Краткий словарь / Сост. И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.
7. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Избр. пед. соч. Т.1. М., 1979. – С. 33.
8. Тищенко С.П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину. К.: Знання, 1982. – 48 с.

*Н.В.Ковалевська,
канд. пед. наук, доцент
Полтавського ДПУ
ім. В.Г. Короленка*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ В УМОВАХ СІМ'Ї

У статті розглядаються особливості організації дозвілля дітей, які виховуються в умовах сім'ї. Аналізується структура дозвілля дітей дошкільного віку, вимоги до його організації, його змісту. Визначається роль домашнього вихователя в організації вільного часу дитини.

The article is devoted to a problem of definition of features of leisure organization for children, who are educated in families. The structure requirements for its organization, its content and forms are analyzed in the article. The role of family teacher in organization of pre-schoolers free time is detailed.

В статье рассматриваются особенности организации досуга детей, которые воспитываются в условиях семьи. Анализируется структура досуга детей дошкольного возраста, требования к его организации, его содержанию. Определяется роль домашнего воспитателя в организации свободного времени ребенка.

Постановка наукової проблеми та її значення. Інститут домашніх вихователів має розгалужені можливості задоволення потреб сучасної сім'ї, розв'язання ряду проблем, пов'язаних з

оптимальною організацією не лише навчально-виховного процесу, але й вільного часу дитини. Проблема організації дозвілля дитини, яке є важливим фактором, що сприяє всебічному, гармонійному розвитку дитини, є важливим актуальним аспектом діяльності сучасного домашнього вихователя. Ефективність виховного впливу на дитину у вільний час у великій мірі залежить від раціональної організації.

Найбільш повно проблема організації дозвілля була представлена в працях Г.Зборовського, В.Патрушева, С.Петросяна, В.Піменова, Г.Пруденського. Соціологічний аспект вільного часу розглядали В.Болгов, Л.Гордон, Б.Грушин, Є.Клопов, Г.Орлов. Вони відмічали, що вільний час набуває справжню цінність лише тоді, коли особистість може розкрити себе, виявити свої природні здібності, повніше задовольнити естетичні потреби. Над психолого-педагогічними основами використання вільного часу працювали Г.Євтеєва, В.Клібік. Педагогічні умови його організації в процесі виховної роботи з дітьми розглядали Л.Абакулова, Е.Богородська, Л.Герасименко, В.Дружинін; естетичні можливості його реалізації вивчали С.Герасимов, Б.Нежинський, В.Петрушин та ін.

Метою публікації є аналіз теоретичних аспектів проблеми організації дозвілля дитини дошкільного віку як невід'ємної складової навчально-виховного процесу в умовах сім'ї.

Педагогічні спостереження доводять, що діти (особливо це стосується дошкільнят) не завжди можуть самостійно та раціонально розподілити свій вільний час, особливо, якщо їм бракує чітко виражених інтересів. Тому сфера дозвілля дитини знаходиться в певній залежності від об'єктивних умов навколишнього середовища, педагогічного впливу, родинних традицій. Увесь бюджет часу сучасного дошкільника поділяється на навчальний і позанавчальний. У свою чергу позанавчальний час складається з потрібного і вільного. До навчального часу відносять всі види занять, організовані домашнім вихователем (у дитячому садку), заняття у мистецьких школах та гуртках тощо. До структури позанавчального потрібного входить час, пов'язаний з суспільними обов'язками та з задоволенням побутових та фізіологічних потреб.

Вільний час, протягом якого дитина перебуває поза навчальним процесом, дає змогу їй культурно відпочивати, розважатися. Саме цю частину вільного часу відносять до дозвільної діяльності. Дозвілля – частина вільного часу, використання якого

пов'язане з активним освоєнням культурних цінностей, розважальною діяльністю та фізичною активністю. Сумісна дозвільна діяльність на основі творчих інтересів орієнтує дитину на вільне експериментування. У стильових та структурних особливостях використання дозвілля закладені передумови диференціації педагогічного керівництва та поступового його переходу до самокерівництва, самоосвіти. Зміст культурних потреб та форм їх задоволення у сфері дозвілля – показник міри смаку дитини. Наявність розважальних, ігрових елементів модулює і певні цінності. Але прагнення до найповнішого самовираження в умовах спонтанної дозвільної діяльності потребує контролю ціннісних настанов свідомості. Нерозвиненість смаку стає причиною невміння та небажання відповідально та розумно організовувати власне дозвілля. Саме у сфері дозвілля частіше проявляється несмак [2, с. 75].

Незважаючи на протиріччя тлумачення поняття, виступає чітка тенденція щодо визначення поняття «дозвілля». Для дитини ж воно - час для відпочинку, розваг [2, с. 77]. Це дає змогу розглядати структуру вільного часу як надзвичайно складне та динамічне явище, на яке впливають найрізноманітніші соціальні та педагогічні чинники.

Структура вільного часу дітей різноманітна і має індивідуальний характер. Однак в унікальній, притаманній лише для однієї дитини структурі тією чи іншою мірою виявляється ряд властивостей, якостей, типових і для інших хлопчиків і дівчаток. Це дає змогу виділити головні й другорядні види діяльності дошкільників. Виходячи з них, можна певною мірою зробити висновок про спрямованість інтересів та потреб дітей (див. таблицю 1) [10; 6]:

Таблиця 1

Види діяльності	Кількість дітей, %	
	будні	вихідні
Перегляд мультфільмів	93,9	96,6
Перегляд телепередач	80,4	89,9
Читання книг	47,8	51,8
Виконання фізичних вправ	51,4	46,3
Заняття спортом	36,4	29,0
Відвідування і приймання гостей	34,7	46,1
Заняття за захопленнями	29,4	28,5

У соціолого-педагогічній літературі структура вільного часу розглядається з різних точок зору. Однак суть усіх трактувань

зводиться до того, що така структура має бути насиченою, різноманітною і сприяти всебічному розвитку особи. У літературі немає чітко розроблених критеріїв, які заняття слід вважати розвиваючими, а які не розвиваючими [11, с. 54-55].

Наприклад, щоб дати відповідь на запитання чи має перегляд мультфільмів розвиваючий характер, необхідно знати змістовну сторону мультфільмів, які переглядають сучасні діти.

Те ж саме можна сказати про читання. Для одних дітей – це невичерпна духовна скарбниця, звідки вони здобувають знання про людину, природу, навколишній світ, для інших – лише приємне проведення часу. При цьому в частини дошкільнят викликає інтерес література тільки однієї спрямованості (наприклад казки, оповідання про тварин), інші ж цікавляться всім без аналізу й осмислення. Розглядаючи структуру вільного часу дітей, необхідно також встановити чіткі пропорції між заняттями, обов'язковими для сучасного дошкільника, і тими, в яких він бере участь за власним розсудом. Регулювання цієї пропорції дасть змогу так організувати виховний процес, щоб він сприяв всебічному розвитку дитини [8; 5].

У структурі вільного часу має бути більше видів діяльності, які здійснюються під керівництвом дорослих, що, звичайно, підвищить якість проведення дозвілля.

Нині існує ряд протиріч між суспільними та індивідуальними формами регулювання і використання вільного часу дітей. Це викликано кількома причинами. По-перше, в результаті зростання рівня матеріального добробуту членів суспільства практично кожна сім'я має телевізор, відеомагнітофон, DVD, комп'ютер, спортивний інвентар та ін. З одного боку, створюються умови для всебічного розвитку дитини, а з другого – відбувається підвищення частки стихійності в духовному житті дитини. З іншого ж боку, розвиток сучасної техніки та поширення інформаційного простору дає змогу дитині отримувати інформацію в короткий термін і тим самим вивільнити час на дозвілля [9, с. 13].

Все це ставить перед батьками та гувернерами завдання щодо прищеплення дошкільнятам умінь та навичок самостійної оптимальної організації вільного часу. Саме вони виявляють інтереси й потреби, нахили дитини; створюють умови для оптимальної організації вільного часу; радять, у яких справах взяти участь після навчальних занять; яку книгу прочитати чи який фільм подивитися; допомагають спланувати

заняття на день, тиждень; контролюють відвідування гуртків, секцій та ін. Форми і зміст роботи при цьому можуть бути найрізноманітнішими.

Для педагогіки виховне значення дозвілля виступає провідним компонентом. Використання терміна «дозвілля» залежить від того, в межах якої концептуальної схеми він розробляється. Існує різна термінологія, що характеризує дозвілля культурне, організоване, дитяче, молодіжне, марне, пусте тощо [2, с. 78].

До організації дитячого дозвілля сучасна психолого-педагогічна наука висуває ряд вимог: воно має базуватися на провідній діяльності особистості а також має бути розвивальним та естетизованим.

Провідною діяльністю дитини дошкільного віку є гра. Таким чином, дозвілля цього контингенту дітей має бути розвивально-ігровим.

Найцікавіші задуми щодо організації дозвілля дитини дошкільного віку можуть досягти своєї мети за правильного добору і комбінування його методів, які класифікують за різними критеріями [7, с. 68-70]: за головною педагогічною метою. До таких методів належать переконання; вправління у практичних діях, спрямованих на перетворення навколишнього середовища; проблемні ситуації, які спонукають до творчих і практичних дій; спонукання до співпереживання, емоційно-позитивного відгуку на прекрасне, негативного ставлення до потворного; за загальною та спеціальною спрямованістю. До цієї групи зараховують загальнопедагогічні та спеціальні методи, добір яких залежить від виду діяльності, до якого педагог прагне прилучити дітей; методи навчання ігровій, трудовій, художній діяльності. Серед них виокремлюють наочні (зразок, показ прийомів виконання дій), словесні (бесіди, інструкції, вказівки, поради, оцінка і самооцінка результатів діяльності дітей); методи розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Ґрунтуються вони на виробленні у дітей уміння діяти під час вирішення проблемно-пошукових завдань, у нестандартних ситуаціях.

Отже, дитяче дозвілля – це вільний час, який дошкільня використовує для активного чи пасивного спілкування з довкіллям відповідно до інтересів та потреб, що ґрунтуються на інтересах та смакових уявленнях. Форми, засоби та методи організації дозвілля дитини різноманітні.

Найбільш складним компонентом вільного часу є його зміст. Якщо за структурою дозвілля можна зробити висновок, яке місце відводить дитина тому чи іншому заняттю порівняно з іншими, скільки віддає часу, то за змістом – про спрямованість інтересів і потреб дошкільника, а також мотиви діяльності: що спонукало його взяти участь у певній справі? З якою метою? Тобто це якісний показник. Саме на його вдосконаленні і мають бути зосереджені головні зусилля гувернерів і батьків, бо організація змістовної сторони вільного часу безпосередньо позначається і на його структурі, і на обсязі [10, с. 9-10].

Керівництво вихователя-гувернера самостійними іграми залежить від освоєння дітьми їх правил, знання й усвідомлення завдань. Педагог повинен продумано добирати ігри, враховуючи зміст виховної роботи на конкретний період, інтерес дошкільників до ігор, їхнє особисте прагнення до взаємодії, створювати ігровий настрій, замінювати окремі ігри новими, урізноманітнювати ігрові дії тощо. Водночас слід уникати прямого навчання і керівництва ігровою діяльністю дітей [11, с. 70].

Добір іграшок повинен враховувати вікові закономірності розвитку ігрової діяльності дітей. Знаючи процес розвитку ігрової діяльності, враховуючи індивідуальні особливості розвитку дитини і виховні завдання, можна добирати іграшки для своєчасного формування і вдосконалення психічних процесів, розвитку здібностей, формування різних видів діяльності і тим самим сприяти розвитку дошкільника. При цьому іграшки повинні дещо випереджати за своїми функціональними можливостями досягнутий дитиною рівень розвитку [6, с. 16].

Останнім часом на хвилях бурхливого розвитку ігрової індустрії створено багато нових різновидів іграшок. Популярності набули електронні іграшки з програмованими принципами дії, комп'ютерно-ігрові комплекси, віртуальні іграшки, їх вплив на психіку дитини, виховний ефект, педагогічні, гігієнічні умови використання у вихованні дошкільників мало досліджені.

Вихователю-гувернеру потрібно спрямовувати роботу з батьками на відбір таких іграшок для дітей, які відповідають їх віку, індивідуальному розвитку, пізнавальним інтересам і мають виховну цінність [3, с. 24].

Процес спілкування дитини-дошкільника з книгою, картиною (ілюстрацією), музичними творами в різноманітних умовах і обставинах започатковується в сім'ї. Відтак, важливого значення набуває забезпечення тісної взаємодії гувернера з батьками вихованця. Це один з аспектів педагогічного керівництва дозвіллям дитини.

Форми роботи гувернерів у цьому напрямі можна поділити на такі, що впливають на формування елементарних художньо-педагогічних уявлень батьків, правильного ставлення до дитячої творчості, художньої комунікації та на забезпечення батьків способами застосування художнього слова у вихованні і розвитку малюка [13, с.87].

Дослідження А.Богуш справедливо відзначають, що переважна більшість сучасних батьків дуже слабо художньо обізнана, що виявляється в незнанні дитячих літературних і фольклорних творів, ігноруванні ролі книги в розвитку дитини, безпечному, необачному ставленні до мультимедійної, інформаційної продукції, яка впливає на світобачення малюка [1, с. 286].

Саме тому вихователі-гувернери мають опікуватися не тільки формуванням читацької культури дітей, а й їхніх батьків. Гувернер має разом з батьками розробити перелік творів, з якими необхідно і доречно ознайомити дитину даного віку; проінформувати батьків про те, як краще в умовах сім'ї створити художньо-розвивальне середовище, які книжки та фільми (художні та мультиплікаційні) слід купувати для дітей, як знайомити малюків з літературними й фольклорними творами, як розглядати ілюстрації [4, с. 6].

Збагаченню літературного досвіду батьків, формуванню інтересу до дитячої книги, вихованню читацької культури сприяє також залучення батьків до літературних вікторин, які можуть проводитися як один з видів розваг, а можуть пропонуватися дітям та їхнім батькам як незвичайне змагання сімей. Для цього педагог може запропонувати дітям і дорослим взяти участь у змаганні, а відповіді до кросворду оформити яскраво, в малюнках, аплікаціях, поробках. Наприклад, можна запропонувати, батькам разом з дітьми розробити кросворд з 10-12 слів за творами одного з письменників або підготувати мальовані шаради за текстами українських народних казок; придумати загадки-картинки за змістом прислів'їв, приказок, скоромовок, лічилок [3, с. 89].

Іншою важливою проблемою в сумісній роботі з батьками є неадекватне ставлення до дитячої творчості. Одні батьки вбачають у власній дитині генія, в кожному малюнку, будові, конструкції, складеній рими бачать сліди таланту. З одного боку, така увага й повага до творчості малюка стимулює в нього інтерес до творчої діяльності, віру у свої можливості. Водночас дитина швидко губить орієнтири, попри все намагається здобути результат для схвалення, виявляє нетерплячість до подолання труднощів, до самого процесу тощо [5, с.13].

В іншому випадку, батьки мінімізують будь-які творчі досягнення дитини, ігнорують не тільки її здатність створити щось цікаве, гідне, а й взагалі саму потребу у творчості. Вдома в таких дітей відсутні елементарні умови для власної художньо-мовленнєвої творчості: олівці, фарби, дитячі книжки, пластилін, кольоровий папір, ножиці. Дорослим така діяльність, інтереси вбачаються порожніми забавами. Кожен малюнок, складена історія, самостійна думка висміюються, принижуються. Поступово в дітей формується стійке уявлення про свою абсолютну неспроможність творити, низька самооцінка, зникає інтерес до різних видів дитячої художньої діяльності взагалі [4, с. 18-20].

Завдання гувернерів полягає у формуванні в батьків адекватної оцінки і продуктів, і самого процесу дитячої творчості. Для цього педагоги мають самі виявляти ціннісне ставлення до творчих досягнень дітей. Популярними заходами є демонстрація малюнків; виробів з пластиліну, паперу батькам та близьким дорослим. Роботи доцільно зберігати у сховищах, щоб простежити зріст художніх досягнень дитини. Сховища лише в кінці навчального року або всього терміну роботи гувернера з дитиною передаються на збереження батькам, що стає своєрідним сімейним надбанням [12, с. 151-153].

На жаль, більшість вихователів демонструють батькам лише образотворчу продукцію дітей. Поза увагою батьків залишаються способи спостереження і збереження словесної, музичної творчості дошкільників. Для цього вихователю важливо привчити себе фіксувати за допомогою фотознімків (відео) найкращі дитячі рухи під час танців, супроводжуючи їх наступними поясненнями про ситуацію, настрої, які ці творчі дії спровокували. Батьки виявляють живий інтерес до таких фактів.

Зарекомендували себе рукописні книги, альбоми, що створюються спільно з дітьми. В альбомах гувернери записують за дітьми цікаві висловлювання, роздуми вголос, казки, оповіді, вірші. На занятті вихователь створює творчу атмосферу, спонукає дитину сюжетоскладання, після чого пропонує не тільки записати в альбом нову казку, а й проілюструвати її, намалювати до кожного епізоду малюнок, а потім підписати його. Так поступово казка отримує значущий для дітей і дорослих презентабельний вигляд. Увечері діти охоче розповідають, переказують створену казку, показують ілюстрації, пишаються, що все так чудово вийшло. З часом батьки починають виявляти інтерес до рукописних книжок, просять показати нові здобутки, цікавляться особистим внеском дитини [12, с. 112-113].

Різноманітні творчі завдання, наприклад, створення окремих книжок-малюток дітьми разом з батьками сприяють зближенню дітей, підтримують інтерес до словесної й художньої творчості великих і маленьких. До святкових дат можна запропонувати придумати вірші, дотримувати задані рядки і оформити їх цікаво, яскраво.

Такого самого значення набувають творчі проекти, в яких на запрошення гувернера беруть участь і діти, і батьки. Творчий проект як форма співробітництва, співтворчості дорослих і дітей набуває останнім часом все більшої популярності в гувернерській практиці. Творчий проект, як і інші описані вище форми співпраці домашнього наставника з родиною, реалізуються певний час у будь-яких формах і видах діяльності, стають, так би мовити, смислом життя родини. Залучення батьків до такої роботи підвищить її значущість в очах малюків, сприятиме зближенню педагогів і батьків, батьків і дітей [7, с.97-103].

Підготовці таких проектів можна підпорядковувати всі види діяльності дітей і заповнити ним дозвілля. Наприклад, таким проектом може бути свято Дня народження, День мами, Новий рік, в процесі підготовки до яких діти і батьки готують іграшки, костюми, вірші, фокуси, розваги, призи і т.д.

З-поміж улюблених дитячих розваг одне з центральних місць посідає театр як видовище, театральна вистава. Діти з найнижчого віку люблять дивитися різноманітні вистави, яскраві видовища. Для маленьких дітей педагоги-гувернери готують показ відомих казок за допомогою фланелеграфу, театру іграшок, лялькового театру, дитячих мультфільмів. Вистави для найменших не можуть бути

тривалими, здебільшого дітям презентують добре відомі твори, забезпечуючи високий рівень включення, активної участі дітей у виставі: малюки допомагають добрим героям, попереджають їх про небезпеку, заперечують злим персонажам. Види театрів для старших дошкільнят стають більш складними. Старші дошкільники не тільки охоче спостерігають за грою акторів, вони полюбляють брати участь у виставах, причому ставляться до них як до відповідальної праці для радості інших. Постанови театралізованих вистав дошкільниками мають дуже важливе виховне і розвивальне значення, яке виявляється у здатності дітей брати участь у підготовці розваги для інших дітей, дорослих людей. Діти стають спроможними виступати не тільки глядачами, а й працювати на радість іншим [4, с. 148-150]. Дуже подобаються дошкільникам творчі літературно-мовленнєві ігри, результатом яких можуть бути складені дітьми казки, оповіді, створені дітьми газети, листівки, блискавки на запропоновану вихователем тему або за ініціативою дітей.

За таких умов домашній вихователю покликаний допомогти дитині усвідомлювати свої бажання, інтереси; підтримувати прагнення проявляти творчу активність, а за необхідності - це прагнення розвивати на матеріалі кращих зразків мистецтва (література, музика, живопис, театр), ігрової діяльності, предметного середовища.

Список використаних джерел

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
2. Брилін Б.А. Педагогічні проблеми вільного часу школярів/ Б.А.Брилін // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.72-78.
3. Воспитателю о работе с семьей / Под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 111 с.
4. Кононко Е.Л. Работа детского сада с семьей: поиски и перспективы/ Е.Л.Кононко – Сумы.: МКИПП «Мрия», 1992. – 78с.
5. Кононко Е.Л. Чтобы личность состоялась/ Е.Л.Кононко – К.: Рад. школа, 1999. – 223 с.
6. Косаковская Е. А. Игрушка в жизни ребенка. – М.: Просвещение, 1989. – 68 с.
7. Ляшко Т В., Синицына Е.И. Через игру к творчеству. – М.: «ВЛАДОС», 2002. – 287 с.

8. Максвелл С. Энциклопедия домашнего задания. – К.: Махаон-Україна, 2001. – 120 с.
9. Мискевич А. Б. Человек и свободное время.— Минск: Наука и техника, 1999 —52 с.
10. Пермяков О.А. Вільний час учнів. – К.:«Знання», 1999. – 48 с.
11. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А.Васильевой. – М.: Педагогика, 1999. – 155 с.
12. Развлечения в детском саду/Сост. Фурмина Л.С., Шибицкая А.Е., Пантелеева Л.В. - М.: « Просвещение», 1999. – 143 с.
13. Сарпулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера: Монографія. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
14. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1992. – 178 с. – С. 87-99.

*В.В Морозов,
канд. пед.наук, доцент,
Криворожский ДПУ*

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрена сущность диалогического обучения, развитие мышления и активизация учебно-познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: диалогическое обучение, коллективное поле сознания, конструкт, субъективный образ объекта познания, мышление.

У статті розкрито сутність діалогічного навчання, розвиток мислення й активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: діалогічне навчання, колективне поле свідомості, конструкт, суб'єктивний образ об'єкта пізнання, мислення.

The article deals with the essence of a dialogue training, developing of thinking and brisking up the pupils' training-cognitive activity.

Key words: dialogue training, collective field of consciousness, construct, subjective image of the object of cognition, thinking.

Формирование творческой личности, характеризующейся широтой и глубиной научного кругозора, высоким уровнем интеллектуальных умений, будет протекать результативно, если в учебном процессе, наряду с традиционным, использовать уроки на диалогической основе.

Идея диалога и его применение в практике школьного обучения разрабатывалась многими учеными (Библер В.С., Курганов

8. Максвелл С. Энциклопедия домашнего задания. – К.: Махаон-Україна, 2001. – 120 с.
9. Мискевич А. Б. Человек и свободное время.— Минск: Наука и техника, 1999 —52 с.
10. Пермяков О.А. Вільний час учнів. – К.:«Знання», 1999. – 48 с.
11. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А.Васильевой. – М.: Педагогика, 1999. – 155 с.
12. Развлечения в детском саду/Сост. Фурмина Л.С., Шибицкая А.Е., Пантелеева Л.В. - М.: « Просвещение», 1999. – 143 с.
13. Сарпулова Є.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера: Монографія. – К.: МАУП, 2003. – 264 с.
14. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1992. – 178 с. – С. 87-99.

*В.В Морозов,
канд. пед.наук, доцент,
Криворожский ДПУ*

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассмотрена сущность диалогического обучения, развитие мышления и активизация учебно-познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: диалогическое обучение, коллективное поле сознания, конструкт, субъективный образ объекта познания, мышление.

У статті розкрито сутність діалогічного навчання, розвиток мислення й активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: діалогічне навчання, колективне поле свідомості, конструкт, суб'єктивний образ об'єкта пізнання, мислення.

The article deals with the essence of a dialogue training, developing of thinking and brisking up the pupils' training-cognitive activity.

Key words: dialogue training, collective field of consciousness, construct, subjective image of the object of cognition, thinking.

Формирование творческой личности, характеризующейся широтой и глубиной научного кругозора, высоким уровнем интеллектуальных умений, будет протекать результативно, если в учебном процессе, наряду с традиционным, использовать уроки на диалогической основе.

Идея диалога и его применение в практике школьного обучения разрабатывалась многими учеными (Библер В.С., Курганов

С.Ю., Пассов Е.И., Розенбаум Е.М., Скалкин В.А., Соломадин И.М., Ямпольский В.А. и др.).

А.М.Матюшкин, исследуя пути и способы формирования познавательной активности школьников, диалогизацию обучения рассматривает как важное условие активизации позиции ученика в учебном процессе. «Развитие познавательной активности осуществляется не как обучение приемам решения задач, а как воспитание творческого мышления в условиях дидактически организованного диалога» [1, с. 16].

В условиях диалогического обучения объект преподавания и изучения исследуется совместно: и учителем, и учащимся. Происходит взаимный обмен суждениями, создающими в коллективном поле сознания, субъективный образ познаваемого объекта. Под коллективным полем сознания мы понимаем совместно выработанные и индивидуально осознанные конструкты содержания, в рамках которых создается коллективный субъективный образ познаваемого объекта. Коллективный субъективный образ объекта познания — это вербальное отражение осознанных его объективных свойств. Фиксация коллективного субъективного образа может проходить при этом как вербальный итог, сопровождаться построением визуальных схем и моделей, апробироваться практическим действием. Такое построение суждений делает мышление открытым процессом, позволяет его корректировать, направлять в нужное русло.

В процессе диалогического обучения крайне важно обеспечить непосредственное взаимодействие всех участников познавательной деятельности. Собственно создание коллективного субъективного образа, работа над его преобразованием, использованием в процессе общения и представляется нам как сущность диалогического обучения. Диалогическое обучение реализуется через создание «коллективного поля сознания», фиксацию и совершенствование в нем субъективного образа объекта познавательной деятельности. Очевидно, каждый участник, вступающий в диалог, и в первую очередь, учитель должен обладать определенным уровнем развития индивидуальной речемыслительной деятельности, коммуникативными способностями, умением определять конструкты участников диалога, то есть теми качествами, которые необходимы при формировании готовности к проведению уроков диалогов. Все участники такого взаимодействия (диалога),

опираясь на личностные смыслы, затрагивают отдельные стороны изучаемого. Личностные смыслы (смысловые конструкты) представляют собой элементы индивидуального сознания, с помощью которых моделируется отражаемая ситуация. «Конструкт – это особое субъективное средство, созданное (сконструированное) самим человеком, проверенное (валидизированное) им на практике, помогающее ему воспринимать и понимать (конструировать) окружающую действительность прогнозировать и оценивать события» [2, с. 16]. Согласно философскому принципу «конструктивистского альтернативизма» Дж. Келли одно и то же событие, одно и то же явление может быть рассмотрено через призму различных конструктов. Так, задача педагога – проникнуть в «личную теорию» мира ученика, понять его собственную систему представлений, попытаться «взглянуть на мир глазами другого», не навязывая и не приписывая ему своих собственных взглядов. Бережное отношение к конструктам ученика, стремление исключить саму возможность навязывания не свойственных ему представлений – так определяется условие понимания личности. В создании коллективного образа в диалоге происходит взаимодействие конструктов, в результате которого вырабатываются общие, приемлемые для всех, средства отражения сущности изучаемого. Особенностью разворачиваемого диалога является то обстоятельство, что при изложении своей позиции, обосновывается правильность конструктов, аргументируется и доказывается личностная позиция, логически выстраивается сообщение. Другими словами, отдельные фразы, вкрапления, реплики участников диалога представляют собой развернутую вербализованную мыслительную деятельность. Остальным оппонентам в диалоге предоставляется возможность наблюдать динамику изменений, происходящих в отражаемом субъективном образе, сопоставить все это со своим видением предмета. Таким образом, диалог становится речемыслительной деятельностью, которая предполагает выдвижение различных гипотез и вариантов их проверки. Каждый участник диалога имеет возможность выработать определенную точку зрения, поскольку, в этом случае, развивается личная доказательность в построении суждений. Фактически мы имеем дело не с диалогическим, а с полилогическим учебным процессом. Диалог как взаимодействие в системе «учитель-ученик», «ученик-ученик» является его элементом. Наблюдая и анализируя

уроки, побудовані на діалогічній основі, ми могли прослідкувати їх методичні, психолого-педагогічні, гностичні та етичні особливості.

С методичної точки зору, це нацеленість вчителя на розвиваючі аспекти навчальної діяльності; проблемність як умова засвоєння змісту; логічність і доказовість в основі переконання як спосіб педагогічного впливу; гнучке управління пізнавальною діяльністю на основі зворотного зв'язку.

С психолого-педагогічної точки зору, очевидний перехід формального змісту на смислові конструкції учнів та поступова їх трансформація до рівня загальноприйнятих теорій, то є об'єктивного змісту.

С етичної точки зору спостерігається рівноправність учасників діалогу, незалежна від правильності висновків, особистого досвіду, рівня мислительно-діяльності та інших особливостей. Діалог здійснюється в умовах позитивного емоційного тону, де немає місця негативним особистим оцінкам, немає санкцій проти помилкового висновку, немає «поганих» та «добрих» версій.

С гностичної точки зору відзначається вільне бачення вчителем змісту навчального матеріалу, про що свідчить гнучкість та можливість створення моделі змісту з різним рівнем узагальнення; від примітивної – схематичної до складної – діяльної, від принципової до застосованої.

Аналізуючи уроки, проведені молодими вчителями та студентами-практикантами, можна констатувати, що монологічне навчання розвивається наступним чином. Об'єкт викладання (для учнів – об'єкт вивчення) пізнається вчителем, в його індивідуальному полі свідомості формується суб'єктивний образ вивчаємого предмету. В внутрішньому плані вчитель вибирає інформацію та в зовнішньому, вербальному плані, передає її учню, відображаючи свій власний суб'єктивний образ. Учню при цьому отримує інформацію по двом каналам: він сам бачить об'єкт вивчення або його модель та з іншої сторони, чує інформацію вчителя про цей об'єкт. Відображаючи в індивідуальному полі свідомості учня, ця інформація створює в ньому певний індивідуальний образ відображаємого. Мислительна діяльність учня по перекладу зовнішньої інформації в внутрішній зміст прихована від зовнішнього

восприятия. Часто наблюдается конфликт между тем, что учащийся воспринимает сам, и той информацией, которую транслирует учитель. В виду авторитарной позиции учителя информация, им передаваемая, принимается учащимся как наиболее значимая в сравнении с индивидуально воспринятой. Учащийся лишается возможности вырабатывать свою собственную точку зрения и становится потребителем готовых знаний.

Сопоставляя особенности познавательной деятельности в диалогическом и монологическом обучении, мы, на основании наших наблюдений, выделили следующие их существенные отличия.

Диалогическое обучение:

- осуществляется совместно, как коллективное познание;
- осуществляется равноучастно, как сотворчество, отражая отношение «учитель и ученик»;
- осуществляется в коллективном поле сознания;
- отражает личностные отношения (учитель и ученик как субъекты общей деятельности);
- мыслительная деятельность объективируется в коллективном речемыслительном процессе;
- содержание осваивается на основе преобразования личностных конструктов;
- поливариотивность и гибкость учебной деятельности.

Монологическое обучение:

- осуществляется раздельно, как преподавание и учение
- осуществляется авторитарно, с позиции учителя, отражая отношение «учитель над учеником»;
- осуществляется в индивидуальном поле сознания (автономно учителя и каждого учащегося);
- отражает личностные отношения во взаимодействии учителя и ученика (ученик как объект педагогического воздействия);
- мыслительная деятельность осуществляется во внутреннем плане, при этом отмечаются процессы экстерниоризации и интериоризации деятельности;
- содержание познания передается с помощью формализованных знаний;
- моновариотивность решения познавательных задач.

В процессе диалогического обучения крайне важно обеспечить непосредственное взаимодействие всех участников познавательной деятельности с объектом познания. Наши наблюдения на уроках-диалогах позволили выделить используемые учителями следующие средства создания коллективного поля сознания:

Это система вопросов, актуализирующих осознанные опорные знания и представления учащихся.

Система вопросов, уточняющих опорную аргументацию при построении основного тезиса.

Для активизации речемыслительной деятельности система проблемных вопросов, способствующих актуализации личностных конструктов участников диалога, с последующим преобразованием этих конструктов.

Средством создания коллективного субъективного образа является речемыслительная деятельность. Речемыслительная деятельность предполагает вербализованное выполнение логических мыслительных операций (анализ, синтез, классификация и др). При этом определяются понятия, формируются основные суждения, строятся умозаключения. Коллективный субъективный образ создается поэтапно. Каждый определенный этап фиксируется в зависимости от конкретного содержания. Фиксация может быть:

- вербальной – итоговое перечисление доказательных и осознанных свойств изучаемого объекта в устной форме;
- визуальной, при которой эти свойства могут быть схематизированы или записаны;
- практической, когда итог выступает в качестве практического действия.

Каждый этап служит отправной точкой для последующего рассуждения. Этапы освоения и соответственно построение образа объекта связаны с целями обучения. Обучение может предполагать ознакомление и изучение поверхностных, визуальных, непосредственно воспринимаемых свойств; может быть нацелено на построение теоретических знаний о сущности, причинах и следствиях данного изучаемого явления; может быть ориентировано на практическое овладение изучаемым предметом и отработку определенных умений и, наконец, на выработку собственной точки зрения, взгляда, ценностной позиции изучаемого, на данный предмет.

В рамках диалогического обучения первая задача решается с помощью диалога-беседы. Диалог-беседа представляет собой вид диалогического обучения, направленный на создание общей характеристики перцептивных свойств изучаемого объекта. Его цель – ознакомиться, создать первое впечатление, обеспечить узнаваемость предмета познания.

Для решения второго класса задач в рамках диалогического обучения используется диалог-рассуждение. Рассуждая с позиции известных закономерностей, принципов, в процессе диалога строятся суждения, отражающие существенные связи, сущность явления. В рассуждении происходит конфликт определенных суждений, доказывается с помощью аргументов правильность построения тезиса, отсеиваются ошибочные умозаключения. Если для организации диалога-беседы важно найти достаточные средства отображения свойства (необходимую цепь ассоциаций), то для диалога-рассуждения необходимо правильно выполнять логические операции.

Учебный диалог, направленный на разрешение третьего класса задач (на практическое овладение), организуется в условиях, когда коммуникативная деятельность постоянно сопровождается практическим действием. Это и проигрывание разнообразных поведенческих реакций человека в ситуации ролевой игры на уроке литературы, изучение изменения параметров приборов и коллективная выработка правил пользования ими на уроках физики и др.

Решение четвертого класса задач характеризуется фундаментальной подготовкой каждого из участников диалога для его реализации. Эта подготовка приводит к выработке определённой точки зрения каждого из участников диалога. Такой диалог определяется как диалог-дискуссия. По сути, это взаимодействие свойств изучаемого объекта неподмеченных разными участниками диалога, конфликт самих позиций, конструктов, с помощью которых это явление может быть освещено. Диалог-дискуссия приводит к упорядочению не самих знаний о предмете, а отношений к этому предмету, при этом совершенствуются личностные позиции участников. В отличие от других видов диалогов диалог-дискуссия не претендует на поиск окончательной истины, поскольку личность участника диалога имеет этическое право на свою точку зрения. Это и является высшей формой развития диалога.

Рассматривая коллективное поле сознания более качественно, можно отметить, что диалог-беседа разворачивается в ассоциативном поле, в основе которого лежат конструкты-представления; диалог-рассуждение – в логическом поле, в основе которого конструкты-понятия; диалог в практической деятельности – в поле практического действия, конструктами которого являются определённые способы и правила действия; диалог-дискуссия разворачивается в ценностном поле сознания, в основе которого конструкты – личностные ценности, отражающие мотивационно-ценностную сферу участников диалога.

Список использованных источников

1. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С.5-17.
2. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

*О.В.Степанюк,
асистент,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут ім.Тараса Шевченка*

**СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГА ТА БАТЬКІВ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ
ДИТИНИ ДО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті розкривається проблема співпраці педагога та батьків у період адаптації дитини до дошкільного закладу; характеризується різноманітність форм взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Ключові слова: дитина, адаптація, дошкільний заклад, вихователь, сім'я.

В статті розкривається проблема співпраці педагога та батьків у період адаптації дитини до дошкільного закладу; характеризується різноманітність форм взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Ключевые слова: ребенок, адаптация, дошкольное учреждение, воспитатель, семья.

This article describes the problem of contribution between the educator and parents in the period of child's adaptation to preschool establishment; characterizes the variety of forms interactions of the preschool establishment with the family.

Рассматривая коллективное поле сознания более качественно, можно отметить, что диалог-беседа разворачивается в ассоциативном поле, в основе которого лежат конструкты-представления; диалог-рассуждение – в логическом поле, в основе которого конструкты-понятия; диалог в практической деятельности – в поле практического действия, конструктами которого являются определённые способы и правила действия; диалог-дискуссия разворачивается в ценностном поле сознания, в основе которого конструкты – личностные ценности, отражающие мотивационно-ценностную сферу участников диалога.

Список использованных источников

1. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М.Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С.5-17.
2. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.

О.В.Степанюк,
асистент,
Кременецький обласний
гуманітарно-педагогічний
інститут ім.Тараса Шевченка

**СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГА ТА БАТЬКІВ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ
ДИТИНИ ДО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті розкривається проблема співпраці педагога та батьків у період адаптації дитини до дошкільного закладу; характеризується різноманітність форм взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Ключові слова: дитина, адаптація, дошкільний заклад, вихователь, сім'я.

В статті розкривається проблема співпраці педагога та батьків у період адаптації дитини до дошкільного закладу; характеризується різноманітність форм взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Ключевые слова: ребенок, адаптация, дошкольное учреждение, воспитатель, семья.

This article describes the problem of contribution between the educator and parents in the period of child's adaptation to preschool establishment; characterizes the variety of forms interactions of the preschool establishment with the family.

Key words: children, adaptation, preschool establishment, educator, family.

У розв'язанні основних завдань дошкільної освіти сьогодення акцент робиться на інтеграцію родинного та суспільного виховання. З цією метою робота дошкільних закладів освіти має спрямовуватися на активне залучення сім'ї до навчально-виховного процесу, на гуманізацію відносин між членами родини та працівниками дошкільного закладу, на свободу вибору батьками дитячого садка, групи, вихователів тощо. Дія принципу взаємопроникнення дошкільного закладу та сім'ї, цих двох таких важливих соціальних інститутів, забезпечує поєднання сімейного та суспільного виховання в одну суцільну ланку, спрямовану на реалізацію єдиної мети – всебічний, гармонійний розвиток особистості дитини.

Успішне при звичаєння дитини до нового середовища залежить від багатьох чинників: від стану її здоров'я, особливостей нервової системи, розвитку комунікативних навичок, обізнаності з різними видами діяльності, а також від уміння дорослих забезпечити їй належний спокій, захищеність, повноцінне здоров'я та активізацію адаптаційних ресурсів. Щодо останнього, не викликає сумніву, що саме у період адаптації дитини до дошкільного закладу важливою є співпраця педагогів та родини. При цьому ми виходимо із розуміння того, що і сім'я, і навчальний заклад мають свої специфічні функції у вихованні дітей, які реалізуються з допомогою своєрідних засобів та методів виховного впливу.

Мета статті – висвітлення педагогічних умов організації співпраці батьків та вихователів у період адаптації дитини до дошкільного закладу.

Сучасні соціологічні та психолого-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що серед різних соціальних інститутів і соціальних груп, які впливають на формування особистості, сім'я посідає важливе місце.

Саме сім'я з її інтимно-особистісними зв'язками, як ніяка соціальна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття питомості свого існування, щирої зацікавленості в ній. Сім'я – це те середовище, в якому в дитини формується уявлення про себе, тобто «Я-концепція», де вона приймає певні рішення щодо себе, і де починається розвиток соціальної природи дитини. Немає таких якостей особистості, у формуванні яких не брала б участь сім'я.

Маючи величезні виховні можливості, сім'я впливає на людину протягом усього життя. Універсальність такого педагогічного й психологічного впливу сім'ї зумовлена, по-перше, безкорисливою любов'ю батьків до своєї дитини, абсолютність якої дає їй захищеність у цьому світі, тому що емоційні гаразди дитини ґрунтуються на впевненості у любові близьких, рідних людей. По-друге – багаторольовою структурою сімейної спільноти, що забезпечує багатогранність, постійність і тяглість виховного впливу. По-третє – наявністю природних умов для залучення дітей до найрізноманітніших внутрішньосімейних стосунків та діяльності [11].

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства пред'являються високі вимоги до поліпшення сімейного виховання. Підвищення ефективності виховання залежить від зусиль ДНЗ, школи, громадськості і родини. Успіх у вихованні дітей багато в чому залежить від того, як організована педагогічна освіта батьків. Педагоги покликані переконати батьків у необхідності правильного виховання в ранньому віці, коли закладаються основи фізичного і психічного здоров'я дитини.

Найважливішою умовою розвитку дитини в ДНЗ є активне включення батьків у навчально-виховний процес. У Концепціях дошкільного виховання [7; 8] зафіксовано, що родина і дошкільні установи, маючи свої особливі функції, не можуть замінити один одного. Тому встановлення довірчого ділового контакту між дошкільною освітньою установою і батьками дуже важливе для успішного виховання дитини. Включення батьків в орбіту педагогічної діяльності, їхня зацікавлена участь в освітньому процесі відбувається не тому, що цього хочуть педагоги, а тому, що батьки усвідомлено підходять до виховання і розвитку власної дитини. Створення єдиного простору розвитку дитини неможливе, якщо зусилля педагогів і батьків будуть здійснюватися незалежно одне від одного, і обидві сторони будуть залишатися непоінформованими щодо планів і намірів один одного. Тому система взаємодії з родиною повинна бути побудована з урахуванням відкритості, інформованості, стимулювання батьків до співробітництва. Освітній простір ДНЗ повинен дозволяти батькам стати союзниками, партнерами дітей і педагогів.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають проблему допомоги батькам також з точки зору співробітництва сім'ї і ДНЗ.

Педагоги та психологи В.К. Котирло та С.О. Ладивір в книзі «Детский сад и семья» [10] з метою вивчення конкретної сім'ї і встановлення контактів з її членами для узгодження виховних впливів на дитину рекомендують застосовувати наступні методи:

- спостереження, для якого вибираються ситуації, які відображають взаємостосунки дитини з батьками, способи звертання один до одного. Спостереження дають можливість виявити, що батьки вважають для себе важливим у виховному процесі дошкільної установи; яке емоційне забарвлення розставання дитини з батьками;
- бесіда – передбачає чітку постановку мети і продумування способу її ведення;
- виконання дитиною в присутності близького дорослого якогось практичного завдання;
- відвідування вихователем сім'ї – щоб ближче познайомитися з батьками, краще взнати сім'ю, побачивши її в звичайній домашній обстановці і перевірити свої припущення і спостереження відносно психологічного клімату, в якому живе дитина.
- анкетне опитування – метод подальшого вивчення сім'ї. Анкета має на меті отримати додаткові дані про особливості і умови виховання дитини.

З метою підвищення рівня педагогічної освіти батьків автори вище вказаного посібника радять використовувати наступні методи:

- дні відкритих дверей. Одна з цілей, яка з успіхом досягається посередництвом дня відкритих дверей, – ознайомлення батьків з дитячим садком, розпорядком дня, діяльністю дітей, які дають можливість привернути увагу батьків і спрямувати їх зусилля на формування позитивних якостей особистості дитини.
- система консультацій. Бувають колективні – які проводяться систематично на протязі всього року і мають свою мету: дати батькам ті чи інші знання, напр.: про особливості поведінки і діяльністю дитини в зв'язку з переходом в нову вікову групу; та індивідуальні – організуються поза графіком в зв'язку з виникаючими в процесі спілкування питаннями чи у випадку особливої поведінки дитини. Ініціаторами їх є як педагоги так і батьки.
- батьківські збори – на них добирається тема, яка відображає якісь загальні запитання, що відповідають загальним завданням, які

стоять перед даною групою, і разом з тим тема має бути підходящою для розмови з великою аудиторією, яка поєднує людей з різною педагогічною ерудицією.

- форми залучення дітей до життя в дитячому садку, що включають: сукупність різного роду доручень, прохань, домашніх завдань дітям, виконання яких можливе лише під керівництвом чи при безпосередній участі батьків; підготовка і проведення батьками спільно з дітьми вечорів відпочинку і розваг.

В методичних рекомендаціях О.Кононко, Л.Калузької, Т.Алексєєнко та інших науковців і практиків виділено наступні форми взаємодії родини та дошкільного закладу:

- індивідуальні (вступне анкетування, попередні візити батьків з дітьми до садка, співбесіди, консультації, відвідування педагогами своїх вихованців удома, телефонний зв'язок тощо);
- наочно-письмові (батьківські куточки, телефонні стенди, ширмочки, планшети, дошка оголошень, інформаційні листки, тематичні виставки, анкетування, скриньки пропозицій, індивідуальні зошити, неформальні листи, родинні газети, педагогічна бібліотека, запрошення, вітання тощо);
- групові (консультації, практикуми, клуби взаємодопомоги, школа молодих батьків, гуртки за інтересами, вечори запитань та відповідей, зустрічі з цікавими людьми – вчителями, лікарями, психологом, юристом тощо);
- колективні (батьківські конференції, тематичні зустрічі за «круглим столом», засідання батьківського комітету, дні відкритих дверей, створення групи батьків-порадників, перегляд ранків, спільні свята, спортивні змагання, відпочинок у вихідні дні тощо).

Хоча, слід зауважити, що наведений перелік форм роботи з батьками досить умовний. Різні родини мають свої цінності, інтереси, культурний рівень, педагогічний досвід. І те, що добре для однієї сім'ї, може бути абсолютно непридатним, неефективним, нецікавим для іншої. Використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці, творчість, власний пошук у «наведені мостів», дипломатичність, толерантність – усе це запорука успішної взаємодії дитячого садка і родини.

Аналізуючи досвід родинного виховання і результати психолого-педагогічних досліджень, доходимо таких висновків. Досить часто батьки розуміють ту мету, до якої треба прагнути,

виховуючи свою дитину, які особисті якості слід у неї формувати, але іноді вони зовсім не знають як це робити. Саме цим можна пояснити розбіжність між практикою сімейного виховання і загальними педагогічними уявленнями батьків. Помилки батьків спричинені їхньою непідготовленістю до виховної роботи, нерозумінням складного процесу психічного розвитку дитини, самоцінності періоду дошкільного дитинства, а іноді й не усвідомленням відповідальності перед суспільством за виховання дитини. Щоб допомогти батькам оволодіти практичними педагогічними навичками та вміннями творчо осмислювати набуті знання та застосовувати їх до виховання батьків, потрібно залучати професійно підготовлених фахівців.

«Виховання батьків» – це міжнародний термін, під яким треба розуміти допомогу батькам у виконанні ними батьківських функцій – функцій вихователів [3]. Необхідність проведення роботи з виховання батьків базується на тому, по-перше, що батькам потрібна підтримка; по-друге, дитина має право на те, щоб мати педагогічно освічених батьків; по-третє, суспільство прагне захистити себе від соціальних проблем, які виникають внаслідок поганого виховання дітей (злочинність, алкоголізм, психічні відхилення тощо).

В програмі розвитку дошкільників «Витоки», створеній вітчизняними дослідниками [2], в розділі «Співпраця педагога з сім'єю» виділено два завдання:

Встановити партнерські стосунки з сім'єю кожного вихованця, об'єднати зусилля для розвитку і виховання дітей; створити атмосферу спільності інтересів, емоційної взаємної підтримки і взаємопроникнення в проблеми один одного.

Активізувати і збагачувати виховні вміння батьків: підтримувати їх впевненість у власних педагогічних можливостях.

Для підвищення педагогічної компетентності батьків дітей раннього віку необхідно використовувати сучасні методи спілкування з батьками, які дають їм змогу розлучитися з традиційною роллю «глядачів» і «спостерігачів» і стати активними дослідниками власної батьківської поведінки, отримувати досвід нового бачення звичних стереотипних способів впливу на дитину.

Позитивні результати у виховній роботі можливі лише при умові довірливого спілкування педагога і з дітьми, і з батьками, а для цього повноцінного діалогу необхідно визначити запити батьків,

узгодити з ними режим роботи, виробити загальні вимоги до поведінки дитини в сім'ї і дошкільному закладі

Використання різноманітних форм і методів спілкування з батьками дозволяє дошкільному закладу зберегти в очах малодітної і малолюдної сім'ї свою цінність як джерела соціального досвіду між вікової і між поколінної взаємодії дітей і дорослих, повноти соціального розвитку дітей раннього віку, в більшості своїй, які живуть в умовах закритості сімейного життя.

Отже, у період адаптації дитини до дошкільного закладу особливо важливою є співпраця вихователів та батьків, спрямована на вироблення спільної лінії виховання дитини в цей період.

Тому, якщо малюк залюбки грається з батьками, спокійно переносить розлуку, може чимось зайнятися, звертаючись по допомогу лише у разі потреби, володіє певними навичками самообслуговування й охоче виконує прохання дорослих, сміливо контактує з незнайомими людьми, активний і доброзичливий з однолітками, можна не хвилюватися: він готовий до змін у своєму житті.

Список використаних джерел

1. Арнаутова Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 9. – С. 52-59.
2. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. – К., 1997.
3. Дуброва В. Допоможемо батькам – допоможемо і дітям. // Палітра педагога – 1998. – №1. – С. 28-31.
4. Захарова Н. Адаптація дітей до дитсадка // Дошкільне виховання. – 2006. – №4. – С. 8-10.
5. Клименкова О. Делимся опытом организации работы с родителями // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 3. – С. 45-46.
6. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
7. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С.10-47.
8. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9. – С. 15-45.
9. Костина В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 34-36.
10. Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. – К., 1984. – 119с.

11. Пятковская Т.А. Семья как естественный фактор воспитания // Родительское собрание. – 2003. – № 3. – С.25–28.

*Е.Р.Заредінова,
канд. пед. наук, доцент,
РВУЗ «Кримський інженерно-
педагогічний університет»*

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ВИХОВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ СІМ'І

У статті розглядаються і аналізуються чинники, які негативно і позитивно впливають на формування оптимістичного ставлення до життя сучасних підлітків, характеризуються основні тенденції сучасного виховного процесу.

Ключові слова: сім'я, батьки, старші підлітки, оптимістичне ставлення до життя, чинники.

В статье рассматриваются и анализируются факторы, которые имеют отрицательное или положительное влияние, сказываются на формировании оптимистического отношения к жизни современных подростков и характеризуют основные тенденции современного воспитательного процесса в школе.

Ключевые слова: семья, родители, старшие подростки, оптимистическое отношение к жизни, факторы.

In this article we analyse factors which have positive or-negative, characteristics, influence the formation of optimistic worldview of our younger generation and characterize the main tendencies of modern process of education in schools.

Key words: family, parents, teenagers, optimistic worldview, factors.

Досить часто сучасна сім'я стає причиною формування песимістичного ставлення до життя. Встановлено, що у конфліктній сім'ї в дитини розвивається негативний досвід спілкування, вона перестає вірити в те, що існують толерантність, дружба, повага у стосунках між людьми і розчаровується в людських взаєминах, не набуває позитивного життєвого досвіду, не бачить доцільності у керуванні моральними принципами у власних діях і поведінці. Нездоровий психологічний клімат сім'ї спричиняє неадекватне сприймання поразок і невдач у житті, відсутність впевненості у власних силах та можливостях, невизначеність подальшої життєвої перспективи тощо.

11. Пятковская Т.А. Семья как естественный фактор воспитания // Родительское собрание. – 2003. – № 3. – С.25–28.

*Е.Р.Заредінова,
канд. пед. наук, доцент,
РВУЗ «Кримський інженерно-
педагогічний університет»*

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ВИХОВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ СІМ'І

У статті розглядаються і аналізуються чинники, які негативно і позитивно впливають на формування оптимістичного ставлення до життя сучасних підлітків, характеризуються основні тенденції сучасного виховного процесу.

Ключові слова: сім'я, батьки, старші підлітки, оптимістичне ставлення до життя, чинники.

В статье рассматриваются и анализируются факторы, которые имеют отрицательное или положительное влияние, сказываются на формировании оптимистического отношения к жизни современных подростков и характеризуют основные тенденции современного воспитательного процесса в школе.

Ключевые слова: семья, родители, старшие подростки, оптимистическое отношение к жизни, факторы.

In this article we analyse factors which have positive or-negative, characteristics, influence the formation of optimistic worldview of our younger generation and characterize the main tendencies of modern process of education in schools.

Key words: family, parents, teenagers, optimistic worldview, factors.

Досить часто сучасна сім'я стає причиною формування песимістичного ставлення до життя. Встановлено, що у конфліктній сім'ї в дитини розвивається негативний досвід спілкування, вона перестає вірити в те, що існують толерантність, дружба, повага у стосунках між людьми і розчаровується в людських взаєминах, не набуває позитивного життєвого досвіду, не бачить доцільності у керуванні моральними принципами у власних діях і поведінці. Нездоровий психологічний клімат сім'ї спричиняє неадекватне сприймання поразок і невдач у житті, відсутність впевненості у власних силах та можливостях, невизначеність подальшої життєвої перспективи тощо.

Найчастіше підлітки зі своїми проблемами звертаються не до батьків, вчителів, побоюючись, що ті не зрозуміють їх, а до своїх друзів, знайомих, ровесників. Це стається ще й тому, що з дитинства в атмосфері надмірної вимогливості, авторитарності діти не бувають відвертими. Довіра дітей до батьків формується у процесі їхньої спільної життєдіяльності. Упевненість дитини в тому, що її зрозуміють, є основою такої довіри. Дорослим варто пам'ятати, що у вихованні підлітків важливо не тільки те, якою розумною, ерудованою, вольовою, наполегливою в досягненні своїх цілей буде їхня дитина, а як саме вона буде ставитись до інших людей, до життя.

Розглядаючи проблему виховання оптимістичного ставлення до життя, ми приділяємо належну увагу проблемі становлення підліткового «Я», формуванню самосвідомості, здатності регулювати власну поведінку і діяльність. Розвиток особистості також передбачає посилення уваги до становлення у підлітка самоактивності, свідомо-оптимістичного ставлення до життя, уміння здійснювати особисті вибори, приймати рішення, віддавати чомусь або комусь перевагу, чинити опір негативним для організму, психіки впливам.

Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинський, С.Русова, В.О.Сухомлинський зазначали, що сім'я має вирішальне значення у формуванні емоційного світу, самосвідомості і моральних засад особистості. На сьогодні проблеми сім'ї ґрунтовно досліджують О.М.Докукіна, Т.В.Кравченко, Л.В.Повалій, В.Г.Постовий, О.Л.Хромова.

Метою нашої статті є аналіз стану виховання оптимістичного ставлення до життя старших підлітків у сучасній українській сім'ї.

У процесі вивчення практики взаємодії школи і сім'ї у формуванні оптимістичного ставлення до життя був проведений констатувальний зріз, метою якого було виявлення стану виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків. У проведенні констатуючого етапу експерименту взяло участь 147 вчителів: 56 – шкіл №№ 14, 37, 4, 41 м. Сімферополя; 45 – школи № 2 м. Джанкою; 34 – Зарічненського НВК Джанкойського району, 12 – ЗОШ І-ІІІ ст. с.Сарибаш Первомайського району АР Крим; 189 учнів 7-9 класів: 75 – міської школи, 71 – районної, 43 – сільської; також 189 батьків.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення стану виховання оптимістичного ставлення до життя старших підлітків у сучасній українській сім'ї.

Для вирішення цього завдання використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів: теоретичних (порівняння, узагальнення, вивчення досвіду роботи батьків); емпіричних (бесіди, розповіді, анкетування, інтерв'ю).

За допомогою даних методів дослідження дорослі мали можливість проаналізувати, як склалося їх життя, спрогнозувати, як складеться життя дітей; які особистісні риси сприяли чи заважали їм у формуванні оптимістичного ставлення до життя; що найбільше заважало у досягненні юнацьких мрій та прагнень; від чого залежатиме майбутнє дитини; висловлювали свої уявлення про успіх людини в житті, про перешкоди його формування; оцінювали перспективи суспільно-політичних змін у найближчому майбутньому, які впливатимуть на формування оптимістичного ставлення до життя; визначали пріоритетні чинники підвищення рівня оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків; як батьки оцінюють сучасні суспільні умови щодо формування оптимістичного ставлення до життя, порівнюючи їх з часом своєї юності.

Було проведено анкетування з батьками старших підлітків, яке спрямовувалося на з'ясування знань про сутність оптимістичного ставлення до життя, його ознаки, а також стан виховання оптимістичного ставлення до життя на сучасному етапі. Анкети були як відкритими, так і закритими, а також містили завдання позначити послідовність за важливістю відповіді для респондента.

Під поняттям «оптимістичне ставлення до життя» респонденти розуміють здатність у життєвих ситуаціях бачити більше позитивного, ніж негативного; розуміння, що «важко», але усвідомлення того, що це не «не можливо»; людина при цьому не впадає у відчай, завжди шукає вихід із складного становища; перемагає труднощі в результаті філософського відношення до життя; 35,2% батьків не змогли пояснити поняття, 12,5% неправильно його розуміють.

Результати опитування засвідчили, що батькам у формуванні оптимістичного ставлення до життя сприяли такі особистісні якості:

Місце за/пор.	Чинники	%
1	чітке усвідомлення сенсу життя	11,2
2	наявність життєвих планів, пріоритетів	8,4

Місце за/пор.	Чинники	%
3	вольові якості	12,3
4	вимогливість до себе	4,9
5	почуття власної гідності	7,1
6	почуття власної відповідальності	2,2
7	професійна підготовка, кваліфікація	8,8
8	вміння знаходити вихід із складних життєвих ситуацій	10,4
9	стійка життєва позиція	9,6
10	правильно сформульована життєва перспектива	11,7
11	почуття гумору	10,5
12	принциповість у стосунках з людьми	2,9

А заважали формуванню оптимістичного ставлення до життя - нерішучість, безнадія, безвір'я у власні можливості, ненаполегливість у вирішенні поставлених завдань.

Батьки вважають, що у їхніх дітей для формування оптимістичного ставлення до життя необхідно вірити в себе, прагнути якомога більше досягти у житті, бути вимогливим до себе, нести відповідальність за благополуччя сім'ї, своїм прикладом стверджувати життєві цінності, випромінювати оптимізм і упевненість у собі, дітях, у майбутньому.

Чинники, які, на думку дорослих, мають вплив на майбутнє старших підлітків:

Чинники, які є, на думку батьків, найважливішими у формуванні оптимістичного ставлення до життя	Відповіді батьків у %
власні здібності, воля, уміння	25,1
матеріальне становище батьків	34,6
соціальна ситуація в державі	29,3
особистісні якості	11

Ті респонденти, які вважають, що майбутнє дітей залежатиме від власних здібностей, волі, умінь, впевнені, що за такої умови людина завжди знайде своє місце в житті.

28% респондентів вважають, що сучасні суспільні умови щодо формування оптимістичного ставлення до життя в учнів у порівнянні з часом їх юності більш сприятливі, 25,5% відстоюють думку, що вони

приблизно однакові, адже кожен історичний час має свої позитивні чи негативні сторони; 46,5% - гірші: немає ніяких моральних цінностей, рівень життя набагато нижчий, немає стабільності у суспільному житті, 4% не змогли відповісти на запитання.

8,4% батьків мають досить конкретні уявлення (прогноз), чого діти можуть досягти у житті, бо думають, що знають непогано особистісні риси та можливості кожного, 34,1% батьків приблизно уявляють межу, цьому допомагають спостереження та спілкування з дітьми, хоча дехто переконаний, що прагнення учнів обмежені реальним життям, 41,3% батьків – не уявляють, 16,2% батьків не змогли відповісти на запитання, бо, на їх думку, у кожної людини своя доля, своє призначення від Бога на землі, багато об'єктивних та суб'єктивних факторів.

На думку 46,7% респондентів, найбільшою мірою заважає формуванню оптимістичного ставлення до життя недосконалість устрій суспільства, 15% – люди з найближчого оточення, 25,2% респондентів – власні вади людини, 4,1% не змогли дати відповідь; 9% вчителів школи вважають, що зовнішні обставини чи власні вади людини є не причинами, а наслідками песимізму, синонімом якого є страх.

Респонденти так оцінюють перспективи зміни суспільної ситуації у найближчому майбутньому, що впливатиме на формування оптимістичного ставлення до життя: 28,3% сподіваються на поступову зміну в кращий бік і вірять в майбутнє держави, мотивуючи це тим, що вони – оптимісти, 19,5% намагаються не думати про завтрашній день, жити теперішнім, тому що важко передбачити зміни; жити теперішнім вчить філософія минулого, позитивна думка про майбутнє, 39,7% опитаних вважають, що ситуація в цілому буде швидко погіршуватися і 2,5% – не відповіли на запитання; 10% вчителів вважають, що їх ставлення до життя, тобто їх віра від суспільної ситуації не залежить.

На запитання: «Чи потрібно спеціально виховувати у дітей оптимізм?» 98% батьків відповіли: «Обов'язково», щоб легше було долати труднощі, бути готовим до життя; щоб не було у дітей комплексу неповноцінності; щоб дитина відчувала у собі впевненість; це сприятиме самореалізації в житті, уникненню стресів; оптимістична людина завжди врівноважена і здатна приймати правильні рішення; без оптимістичного ставлення до життя неможливе щасливе повноцінне життя.

8% опитаних вважає, що ставлення до життя залежить від характеру, закладеному при народженні і не кожна сім'я може виховати оптимістичне ставлення до життя у своєї дитини. З песимізмом треба боротись, але не у всіх сім'ях цим займаються.

На думку 29,1% вчителів, батьки приділяють мало уваги вихованню у дітей оптимізму, 25,4% – приділяють, 29,2% – не приділяють, 2,1% – можливо, приділяють, 2,2% – половину батьків приділяють увагу, 2% – недостатньо приділяють, 2% – не завжди приділяють, 8% опитаних не змогли відповісти на запитання.

Дані анкетування зумовили необхідність проведення додаткових бесід, які підтвердили неповну поінформованість респондентів з питання уявлень про оптимістичне ставлення до життя й недостатню цілеспрямовану увагу до проблеми.

Важливою формою вияву стану виховання оптимістичного ставлення до життя у сім'ї були індивідуальні консультації. Проведення індивідуальних консультацій вимагало глибоких знань і підготовки, вміння діагностувати й аналізувати проблему та знаходити правильне рішення. Індивідуальні консультації проводились як з окремими членами сім'ї, так і всією родиною. За допомогою індивідуальних консультацій з'ясувалось, як респонденти розуміють суть складових оптимістичного ставлення до життя.

Опрацювання результатів констатуючого зрізу дозволило нам розподілити респондентів на чотири групи, які відрізняються між собою характером готовності до взаємодії з педагогами та дітьми у вихованні оптимістичного ставлення до життя.

I група – високий рівень (8,7%) – батьки, віднесені до цієї групи, володіють необхідними для виховання оптимістичного ставлення до життя філософськими уявленнями, відповідними методами і прийомами. Їхні педагогічні знання дозволяють підняти оптимістичний настрій дитини до високого рівня, створити належні умови для виховання у неї оптимістичного ставлення до життя. Батьки вчать дітей позитивно сприймати поразки й невдачі в житті, сприяють визначеності їх життєвої перспективи, формуванню у дітей впевненості у своїх силах і можливостях. Вони готові до співробітництва з учителями, можуть надати допомогу іншим батькам.

До II групи з середнім рівнем (30,9%) ввійшли батьки, які відповідально ставляться до власних обов'язків щодо виховання оптимістичного ставлення до життя у своїх дітей, хоча часто

користуються батьківським авторитетом, що може викликати протест, невпевненість у діях. Такі батьки розуміють значення спільних і узгоджених дій з педагогічним колективом школи, але їхні знання щодо сутності оптимістичного ставлення до життя і шляхів його формування потребують певного доповнення. Вони розуміють значення сумісних, узгоджених дій школи і сім'ї у вихованні оптимістичного ставлення до життя старших підлітків, мають стійкі навички виховної роботи, однак їх уявлення фрагментарні й неповні.

У батьків III групи з достатнім рівнем (32,9%) часто виникають проблеми у вихованні дітей. Вони володіють певними педагогічними навичками, але не дотримуються цілеспрямованості у вихованні дітей. Батьки не дотримуються при вихованні у дітей оптимістичного ставлення до життя ніякої системи, часто змінюючи при цьому свої інтереси, погляди, переконання; вони не замислюються над тим, що їхні вимоги до дітей не завжди співпадають з власним прикладом – батьки, недостатньо підготовлені до взаємодії з педагогами і вихованню оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків; їх знання з основ оптимістичного ставлення до життя мають епізодичний і неповний характер. На контакт з педагогами йдуть неохоче.

IV група – батьки з низьким рівнем (27,5%), у яких відсутній інтерес до філософських проблем, сенсу життя людини. Вони свідомо не впливають на формування у старших підлітків позитивного сприймання поразок і невдач у житті, впевненості у своїх силах і можливостях, визначеності життєвої перспективи. Погляди батьків часто не збігаються і на цій основі виникають постійні конфлікти з дітьми. У них відсутня мотивація до співробітництва з педагогами, готовність до виховання оптимістичного ставлення до життя.

Отже, констатувальний етап експерименту виявив недостатню поінформованість і увагу респондентів з питання уявлень про оптимістичне ставлення до життя, недооцінку ролі сім'ї у вихованні оптимістичного ставлення до життя.

Констатувальний етап експерименту також показав, що виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків у сім'ї у більшості випадків носить стихійний характер. У батьків спостерігається стурбованість завтрашнім днем, відчувається пригніченість низьким матеріальним рівнем життя, невпевненість у власних можливостях, негативне сприймання поразок і невдач у житті,

невизначеність життєвої перспективи, песимізм. Відсутність системи виховання оптимістичного ставлення до життя як в школі, так і в сім'ї зумовлює необхідність пошуку ефективних форм спільної діяльності батьків і педагогів, створення спеціальних технологій з виховання оптимістичного ставлення до життя, розробку системи спеціально сформованих впливів, що сприятимуть розвитку механізму оптимістичного ставлення до життя у дітей старшого підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник/ І.Д.Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Л.С.Выготский – М., 1991. – 320 с.
3. Драгунова Т.В. Психология подростка / Т.В.Драгунова // Возрастная и педагогическая психология. Матер. Всесоюзн. Семинара-совещания. – Пермь, 1974. – 186 с.
4. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу/ О.Киричук // Рідна школа. – 2002. – №5. – С.28-30
5. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г.С.Костюк – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Ковалёв А.Г. Психология личности / А.П.Ковалев – М.: Просвещение, 1964. – 258с.
7. Levin K. Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods// American Journal of SWociology. 1939. – №44. – P.868-897 с.
8. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста/ Серия «Мастера психологии». – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 656 с.
9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе – М.: Наука, 1966. – 451 с.
10. Ямницький В.М. Дослідження «особистісного самопочуття» підлітків у контексті проблем соціально-психологічної адаптації/ В.М.Ямницький // Наука і освіта. – 2000. – №6. – С. 83-86.

*И.А.Козаченко,
директор Криворожского
обласного лицей-интерната
для сельской молодежи*

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

У статті даний теоретичний аналіз проблеми процесуального підходу в організації навчання на уроках географії; показані різні форми й методи організації навчання на уроках географії.

Ключові слова: учні, процес навчання, процесуальний підхід.

В статье дан теоретический анализ проблемы процессуального подхода в организации обучения на уроках географии; показаны различные формы и методы организации обучения на уроках географии.

Ключевые слова: учащиеся, процесс обучения, процессуальный подход.

The theoretical analysis of the processual approach problem in the organizing of the learning process at the geography lessons has been given in the article; the different forms and methods of the organizing of the learning process at the geography lessons have been shown.

Key words: pupils, learning process, process-based approach.

Современная педагогика исходит из того, что процесс обучения – сложная динамическая система, в которой дидактическая сущность обучения состоит в том, что оно проходит в постоянном взаимодействии двух видов деятельности: преподавания и учения. Так, в «Украинском педагогическом словаре» процесс обучения определяется как «...специфическая форма познания объективной действительности, овладение общественно-историческим опытом; это двусторонний процесс взаимосвязанных деятельностей учителя (преподавание, организация и управление обучением) и учащегося (учение), направленный на овладение учащимися системой знаний основ наук, умений и навыков их практического использования, развитие творческих способностей учащихся» [1, с.276].

Анализ публикаций по исследуемой проблеме. Обучение как деятельность имеет определенную структуру. В психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к структурированию учебной деятельности (Ю.К.Бабанський, В.В.Краевський, В.В.Давыдов, А.Я.Савченко и др.). Наиболее употребляемым считается подход, описанный Ю.К.Бабанським: процесс обучения включает следующие взаимосвязанные компоненты:

целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный (формы, методы обучения) контрольно-регулирующий, оценочно-результативный [2, с. 134].

А.Я.Савченко в структуре учебной деятельности выделяет три взаимосвязанных компонента: мотивационный, содержательный и процессуальный. Последний включает в себя способы деятельности (действия, операции) из которых складываются способы выполнения деятельности [3, с. 88].

Анализ литературы показал, что операционно-деятельностный и процессуальный компоненты по своему содержанию очень близки. Так, Ю.К.Бабанський пише: «Операционно-деятельностный компонент наиболее непосредственно отражает процессуальную сущность обучения. Именно в деятельности педагогов и обучаемых, в их взаимодействии, протекающем во времени, и реализуется задача присвоения школьниками широкого социального опыта человечества. Операционно-деятельностный компонент реализуется посредством определенных методов, средств и форм организации преподавания и учения» [2, с. 135].

Цель статьи. Провести теоретический анализ проблемы процессуального подхода в организации обучения на уроках географии; показать различные формы и методы организации обучения на уроках географии.

Изложение основного материала. В государственной национальной программе «Освіта. Україна ХХІ століття» и Национальной доктрине развития образования Украины в ХХІ столетии основной акцент делается на совершенствование форм, методов и средств обучения. При этом особое внимание обращено на совершенствование содержания обучения, учебный процесс и его основную форму – урок.

В настоящее время урок остается основной формой работы в школе. Именно на уроках географии учитель дает теоретические знания, формирует у учащихся наиболее важные географические понятия по географической, экономической и социальной географии. Поэтому особо серьезные требования предъявляются к их качеству.

Современный урок географии характеризуется формированием образовательно-воспитательных заданий, отбором содержания, размежевания в нем основного и второстепенного материала, рациональным подходом к выбору учебного оборудования,

определением и выбором методов и приемов обучения, организации деятельности учащихся на разных этапах урока, проверкой и учетом знаний с целью выявления результатов обучения и воспитания.

Одним из основных условий достижения эффективности уроков географии является продуктивная работа на них всех учащихся. Данная эффективность достигается при помощи углубления и расширения получаемых школьниками знаний, развития их творческих способностей, привитием навыков культуры труда и поведения, обогащении эмоциональной сферы, формировании новых идей и интересов. Учителя дают образовательные задания в совокупности с воспитательными и поэтому процесс обучения географии выполняет важную функцию: развитие познавательных способностей учащихся, их нравственных качеств, повышение подготовки школьников к самостоятельной деятельности.

В литературе отмечается, что современный качественный урок географии – не простое дело даже для опытных учителей. Его качество во многом зависит от понимания и выполнения учителем определенных требований, которые определяются социальным заказом, личностными требованиями, целью и задачами обучения, закономерностями и принципами организации учебного процесса по географии. К наиболее общим требованиям относятся:

- построение урока на основе закономерностей учебного процесса, использование последних достижений географической науки, передового педагогического опыта;
- четкая постановка образовательно-воспитательных задач, использование для их достижения наиболее оптимальных методов и средств;
- научность содержания урока;
- последовательность в преподавании географии;
- эффективное использование педагогических средств: технических, компьютеризацию процесса обучения географии;
- реализация краеведческого принципа обучения географии и др. [4, с.14].

В последнее время учителя географии, особенно в старших классах, обращаются к лекционно-семинарской системе обучения. Лекционно-семинарская система обучения соответствует возрастным особенностям учащихся 15-17 лет, которых отличает способность пользоваться различными приемами логического запоминания, более

активный, самостоятельный и творческий характер умственной деятельности, потребность в самостоятельном поиске информации, широта, устойчивость, действенность познавательных интересов и т.д. Лекционно-семинарская форма обучения позволяет учащимся оперативно использовать, систематизировать появляющуюся информацию о быстро меняющемся мире, находить главное, актуальное в текущий момент и активно применять эту информацию в учебном процессе [5; 4].

В отличие от классно-урочной формы обучения, для которой характерен уравнительный подход к учащимся, преобладание фронтальной работы над индивидуальной и коллективными формами, стандартное построение урока от первого до выпускного класса, механический перенос методов и средств обучения из средних в старшие классы, школьная лекция по географии характеризуется более стройным изложением материала; ее читают в свободном темпе. Лекционно-семинарская система обучения используется в основном во время изучения больших по объему тем.

На основе прочитанных в классе лекций проводятся семинары. Как одна из форм коллективной самостоятельной работы школьников на уроке, семинар способствует углубленному усвоению программного материала. Опыт показывает, что семинарская форма занятий активизирует деятельность учащихся на уроке и пробуждает в них интерес к предмету [4, с. 53].

Повышению качества обучения географии способствует комплексное оснащение учебного процесса: книги (пособия, справочники, словари, сборники задач и упражнений, дидактический материал и т.д.), наглядность (таблицы, картины, схемы, географические атласы и карты, модели, муляжи), специальные помещения (кабинеты географии, географические площадки, краеведческие географические музеи), технические средства (компьютеры, магнитофоны, телевизоры и др.).

Важным моментом в повышении качества обучения на уроках географии является выбор методов обучения. Анализ литературы показывает, что он зависит от ряда факторов: социальной цели образования и воспитания; характера и особенностей учебного предмета; педагогических целей и задач урока; особенностей содержания учебного материала, вынесенного на урок; уровня общего развития учащихся и их готовности к усвоению этого материала;

состояния материала и учебного оборудования в географическом кабинете; уровня профессионального мастерства самого учителя и многого другого [4, с. 55].

Существующие в современной дидактике методы учитель использует в зависимости от этих факторов. Однако он всегда должен помнить, что существуют образовательная, воспитательная, развивающая и мотивационная функции методов обучения, которые очень тесно взаимосвязаны между собой.

Достаточно часто учителя географии используют в своей деятельности словесные (репродуктивные) и творческие (проблемные) методы обучения. К репродуктивным методам относят информационно-рецептивный и собственно репродуктивный методы. Суть информационно-рецептивного метода состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию. Это может быть рассказ, объяснение материала, беседа, пересказ текста учебника, чтение карты, подбор статистических данных из таблиц и т.д. Учащиеся слушают, смотрят, читают, наблюдают. Суть репродуктивного метода состоит в обучении учащихся различным способам деятельности. Учитель конструирует систему заданий (из учебника или другого пособия) на воспроизведение действий, уже знакомых и понимаемых учащимися, а они, выполняя эти задания, отрабатывают их воспроизведение. Многократное воспроизведение дает возможность обеспечить более прочное усвоение знаний.

К методам проблемного обучения относят частично-поисковый метод, метод проблемного изложения знаний, учебно-исследовательский и научно-исследовательский методы. Частично-поисковый метод направлен на разрешение проблемных заданий с помощью учителя, при этом школьники учатся поэтапно. Вначале учитель учит учащихся видеть проблему, предлагает поставить вопросы к содержанию материала или высказать предположение на основе предложенных фактов; затем учащиеся должны составить план доведения на самостоятельной основе и сделать выводы из полученных фактов, или составить план проверки сделанных выводов и т.д. Метод проблемного изложения знаний. Его суть состоит в том, что учитель не только сообщает конечные результаты знаний, но и показывает пути их открытия. Иначе говоря, учитель демонстрирует перед учащимися путь научного мышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает учащихся

соучастниками научного поиска. Учебно-исследовательский метод. Это метод обучения, направленный на организацию учителем на уроках, факультативных занятиях и во время внеурочной самостоятельной творческой работы учащихся разрешение определенных рабочих гипотез или проблем. Научно-исследовательский метод. Этот метод чаще всего реализуется во внеклассной краеведческой работе, когда учащиеся работают над решением какой-то проблемы на протяжении длительного времени. При этом следует учитывать, что если учебно-исследовательским методом могут овладеть все учащиеся, то научно-исследовательским – далеко не все, поскольку в нем значительно возрастает роль учителя, который становится консультантом и соучастником каждого исследования, проводимого учащимися.

Одним из важных элементов современного урока является проверка и актуализация знаний и умений учащихся, которая предполагает несколько функций (обучение, развитие, контроль, воспитание). Здесь могут быть использованы следующие методы: тестирование, географический диктант, карточки-задания, работа с картой, использование компьютерных технологий и др.

Выводы. Совершенствование форм, методов и средств обучения на уроках географии будет способствовать более высокому уровню изложения учебного материала, глубокому и прочному усвоению знаний учащимися, формированию у них интереса к изучению данного предмета. Во многом это зависит от мастерства учителя, его желания превратить урок в творческую лабораторию, сделать процесс обучения качественным и эффективным.

Список использованных источников

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1999. – 376 с.
2. Педагогика: [учеб. пособие] / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручн. для студентів] / О.Я.Савченко. – К.:Абрис, 1997. – 416 с.
4. Урок географії. Від класики – до сучасних технологій / За ред. В.П.Корнєєва. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 176 с.
5. Шатных А.В. Современный урок географии. Ч. 3: Методические разработки уроков географии в 10 классе / А.В.Шатных. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 128 с.

І.А.Козаченко

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИЯВЛЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ ТА ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ

Результативне розв'язання навчально – виховних завдань, що вимагає сьогодення, визначається в тому, як учитель володіє методикою вивчення особистості школяра.

Знання та врахування індивідуальних психологічних особливостей кожного учня – запорука успіху в роботі педагога.

Індивідуальність вихованця – неповторне поєднання різних якостей особистості: структурно-динамічних властивостей його нервової системи, статево-вікових характеристик і психологічних особливостей, які проявляються в єдності, взаємовпливу, взаємодії. Індивідуальні особливості проявляються в основних видах їх діяльності, динамічних реакціях поведінки та в реакціях відповіді на педагогічний вплив.

Знання психолого-педагогічних особливостей учнів дозволяє вчителю об'єднати їх у групи за спільними ознаками, конкретизувати з урахуванням цих особливостей навчально-виховні завдання, визначити зміст, форми, методи і засоби роботи з ними.

Робота з вивчення індивідуальних психолого-педагогічних особливостей школярів різного віку повинна проводитися систематично, послідовно. Відсутність системи у вивченні індивідуальних особливостей учнів є однією із причин помилок, педагогічних прорахунків у роботі вчителя.

Навчання є специфічною пізнавальною діяльністю. Його метою є насамперед засвоєння учнями певної суми знань. На кожному етапі навчання вихованці йдуть від незнання до знання. Цей рух скеровується вчителем. Але засвоєння знань є їх власною діяльністю, здійснюваною за допомогою таких пізнавальних процесів, як відчуття і сприймання, пам'яті, мислення, людського типу вищої нервової діяльності, що виявляється в різному співвідношенні двох сигнальних систем. Це – художній, мисленнєвий і середній типи.

Різне співвідношення сигнальних систем визначає «своєрідність» розуму: художній тип більше схильний до конкретного, образного мислення, тоді як мисленнєвий – більше до узагальненого, абстрактного мислення. Це знаходить свій вплив у життєвій практиці.

Співвідношення сигнальних систем може спричинити до значних і при цьому досить стійких відмінностей навчальної діяльності школярів. Різне співвідношення наочних образів і словесно-логічних операцій має місце при запам'ятовуванні навчального матеріалу. Одні учні в процесі запам'ятовування використовують наочні образи (у них слабо розвинена пам'ять на словесний і цифровий матеріал); інші запам'ятовують переважно за допомогою словесно логічних операцій; третя група користується і наочними образами та словесно-логічними операціями.

При розв'язуванні арифметичних задач одні учні користуються зоровими образами чи просторовими схемами, інші віддають перевагу словесно-абстрактним міркуванням, треті успішно використовують обидва способи.

З боку пізнавальних процесів школярі характеризуються відмінностями у сприйманні. Індивідуальні відмінності сприймання виявляються в його повноті, точності, швидкості. Вони можуть відзначатися цілісністю і емоціональністю, коли увагу учня привертають загалом самі факти (синтетичний тип) або переважаючою аналітичністю, коли увага спрямовується на значення і пояснення фактів (аналітичний тип), або ж поєднання спостереження та опису фактів з їх поясненням (аналітико-синтетичний тип сприймання). Різні в учнів спостережливість, уміння бачити навколишні речі з їх специфічними ознаками. Тому пояснення вчителя, відповіді учнів, демонстрація дослідів, різноманітні засоби унаочнення сприймаються учнями неоднаково. Ця обставина вимагає певної індивідуалізації засобів та форм унаочнення, вмілого поєднання вчителем наочності й слова, опису і пояснення, конкретної характеристики та узагальнення.

Індивідуальною своєрідністю характеризується в кожного учня увага. Різною є стійкість уваги, мірою її сконцентрованості, зосередженості на певному об'єкті, стомлюваності, здатністю переключати увагу з одного об'єкта на інший.

Важливою умовою підтримки уваги є ділова атмосфера на уроці, яка забезпечується включенням усіх учнів у навчальну діяльність. Пам'ять розвивається шляхом вправ та наполегливою роботою по запам'ятовуванню, тривалому збереженню, повному і точному відновленню. Вчителю важливо не тільки на уроці, але і в спеціально відведений час проводити роботу з розвитку пам'яті учнів.

Цю роботу доцільно починати з вивчення особливості пам'яті школярів.

Індивідуальні відмінності пам'яті стосуються насамперед способів запам'ятовування, його швидкості, точності і міцності. За переважаючим типом пам'яті одні учні краще запам'ятовують предмети, картини, обличчя, кольори (образна пам'ять), інші слова (вербальна пам'ять). Крім того, одні краще запам'ятовують те, що сприймається зором, інші те, що на слух або за допомогою слухових почуттів. Дослідженнями встановлено, що запам'ятовування матеріалу учнями різного віку визначається як характером заучуваного матеріалу, так і великою мірою способами чи прийомами запам'ятовування. На продуктивності запам'ятовування, а значить і наступному відтворенні навчального матеріалу позначаються не тільки вікові, а й індивідуальні відмінності пам'яті учнів, врахування яких, підвищує ефективність навчальної діяльності, разом з тим є і умовою вдосконалення мнемічної функції.

Сучасний процес навчання покликаний забезпечити не тільки умови певної системи знань, але і способів, прийомів, методів розумової діяльності. Результативність розв'язання цих завдань залежить від індивідуальних особливостей мислення школярів та своєчасного врахування їх педагогами в навчальному процесі. З метою вивчення особливостей мислення учнів учитель може пропонувати їм різні завдання. Тип завдань, їх змістовна сторона може бути самою різноманітною. В практичній роботі вчитель може користуватися наступними типами виявлення шаблонності мислення при розв'язуванні мисленнєвого завдання; виявлення різних якостей розуму в процесі розв'язання завдань.

Індивідуальними якостями мислення є його самостійність, критичність, швидкість, глибина розуміння навчального матеріалу. Вони виявляються в тому, як учні вміють ілюструвати правила прикладами, якими способами користуються при розв'язуванні завдань, як швидко усвідомлюють у них нове, якою мірою спираються при цьому на раніше засвоєне. Мисленнєва діяльність характеризується такими якостями: імпульсивність, обережність, гнучкість, рішучість, інертність.

Індивідуальні відмінності володіння діями та операціями полягають у рівні їх сформованості. У одних учнів вони можуть бути більш досконаліми, у інших – менш досконаліми. Врахування

індивідуальних відмінностей як у рівні сформованості в окремих учнів розумових дій та операцій, так і в їх багатстві й різноманітності є необхідною умовою їх подальшого розвитку і збагачення, а через це – й підвищення ефективності навчання.

Особистість кожного учня характеризується не тільки властивостями, що виявляються в окремих формах психічної діяльності (особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення тощо), а й суттєвими, синтетичними властивостями. До цих властивостей, що характеризують особистість у цілому, належить передусім те, на що спрямована її діяльність, якими потребами та інтересами вона мотивується, які в неї погляди, ідеали, переконання.

Діяльність учнів спрямована головним чином на навчання. Вчать вони неоднаково, і причиною цього є неоднакове їхнє ставлення до навчання. Так, уже в молодших класах розрізняють п'ять видів ставлення до навчання: свідоме й відповідальне ставлення, що супроводжується яскраво вираженим інтересом до навчання; сумнівне ставлення, проте без яскраво вираженого інтересу; позитивне, але нестійке ставлення; безтурботне; негативне. Головною ознакою тут є наявність інтересу до навчання і його стійкість.

Спрямованість особистості учня виявляється в ставленні до навчання і в мотивах та цілях, які його визначають. Причиною неуспішності школярів є негативна мотивація навчальної діяльності. З мотивами навчання тісно пов'язані інтереси, що є складовою формою вибіркової спрямованості особистості на певні об'єкти, в якій своєрідно поєднуються пізнавальні, емоціональні та вольові її риси. Інтереси відіграють у навчальній діяльності важливу роль. Вони є засобом навчально-виховного процесу. Тому на чільному місці в роботі вчителя має бути завдання формування в учнів інтересів до навчання. Індивідуальні відмінності інтересів виявляються в їх змісті, тобто спрямованості на певні навчальні предмети, їх тривалість (довготривалі чи скороминучі), глибину, широту та дійовість. Врахування цих відмінностей є необхідною умовою індивідуального підходу у вихованні в учнів змістовних, різноманітних, стійких і дійових навчальних, пізнавальних інтересів.

Для виявлення і подолання причин неуспішності учнів та індивідуального підходу в навчанні педагогу важливо також знати особливості динамічних проявів їх особистості – темпераменту і емоціональності. У психології виділені чотири типи темпераменту

людини: сангвінічний, холеричний, флегматичний, меланхолічний. Розкриємо основні показники темпераменту, що проявляються у зовнішній поведінці:

- показники сангвінічного темпераменту: висока, тривала працездатність; перемагання труднощів, що виникають на шляху до цілі; швидкий темп діяльності і висока швидкість відповідних реакцій; легкість та активність у спілкуванні з оточуючими; швидке звикання до нової обстановки;
- показники холеричного темпераменту: підвищена подразливість і нерівномірність поведінки; запальність, що приводить до частих афектів; нетерплячість; висока активність; емоціональна нестійкість;
- показники флегматичного темпераменту: здатність тривалий час з високою точністю та інтенсивністю виконувати цікаву монотонну роботу; стриманість у вчинках, спілкуванні, вміння тривалий час зберігати цікаві новини; сповільненість усієї поведінки;
- показники меланхолічного темпераменту: швидка втомлюваність при виконанні будь-якого виду робіт; нерішучість у діях, вчинках, спілкуванні, частий прояв негативних емоціональних станів; невпевненість у собі, сором'язливість, замкнутість; підвищена чутливість до зовнішніх подразників та схильність до самоаналізу.

Розкриємо показники емоційної нестійкості: явне погіршення діяльності у відповідь на зауваження, з проявом мімічних та пантомімічних реакцій; скованість рухів, мови, зміни у фонації, артикуляції, що проявляються у складних умовах; помилки в дії, невідповідні вчинки при емоційній напрузі; виражена нестриманість, метушливість, наявність запитань і відповідей з надзвичайним емоціональним забарвленням.

Вирішуючи подолання причин неуспішності учнів та забезпечення індивідуального підходу, треба відзначити, що в їхній основі лежить неадекватне використання своїх стійких індивідуально-психологічних особливостей, які в дослідженнях психологів та педагогів вивчаються у зв'язку із вченням про типологічні властивості нервової системи. Відповідно до сучасних уявлень властивості нервової системи мають генетичну природу й у цьому значенні розуміються як практично незмінні, стабільні характеристики людини. Цей факт означає, що не можна не зважати на індивідуально-типологічні особливості та не враховувати їх у навчально-виховному

процесі. Серед природних індивідуально-типологічних особливостей найбільш вивчені зараз сила-слабкість (тобто сукупність витривалості, працездатності нервової системи, її стійкість до різного роду перешкод) і рухливість-інертність (тобто швидкість зміни та швидкість протікання процесів збудження і гальмування).

Зупинимося на слабких та інертних учнях. Саме для них багато важких навчальних ситуацій, уникнути яких частіше всього не вдається. Слабким та інертним дітям у школі приходиться «ламати» себе, пристосовуватися до вимог навчання. Інакше неминучі невдачі, конфлікти з оточуючими. Найбільш яскраві особливості слабких та інертних учнів знаходяться в суперечностях з найбільш очевидними вимогами навчання, які часто зустрічаються. Так як перебудова способів навчальної діяльності актуальна для цих категорій учнів, на їх прикладі ми і покажемо, як же можна допомогти самому собі. Щоб ця допомога стала можливою, перш за все потрібно взнати і оцінити сильні сторони проявів своїх природних властивостей.

Подивимося, які ж переваги школярів зі слабкою нервовою системою, де вони виявляються. Перш за все в ситуаціях, що вимагають монотонної, одноманітної роботи. Експериментально встановлено, що різниця між досліджуваними в силі нервової системи здійснює певний вплив на продуктивність, виконання нескладної, але одноманітної розумової роботи. Особам з більш сильною нервовою системою важче дається виконання такої роботи, вони роблять більше помилок. Одноманітна робота викликає у них специфічний стан, який подібно стомленості супроводжується суб'єктивними почуттями втоми, млявості, сонливості. Особи із слабкою нервовою системою менше піддаються виникненню цього стану.

У школі дітям нерідко приходиться виконувати одноманітну роботу. Сюди відносяться і розв'язування однотипових задач, і виконання багатьох вправ з української мови, і заповнення контурних карт з географії чи історії тощо. Таку роботу охоче, краще та успішніше виконують учні зі слабкою нервовою системою. Крім того, останні ефективно із задоволенням діють за шаблоном, алгоритмом, єдиною схемою. Розв'язування задач за наданим алгоритмом, слабкі досліджувані швидше та з меншою кількістю помилок справляються з роботою, ніж сильні.

Слабкі учні люблять працювати ґрунтовно, крок за кроком виконуючи завдання. Тому для них сприятливі ситуації, що вимагають

послідовності, планомірності, коли розписані кожний етап та їх черговість. Таких ситуацій немало в навчальній діяльності. Вони з задоволенням працювали б за алгоритмом, не відволікаючись, не перескакуючи від однієї операції до іншої, дотримуючись суворої їх послідовності.

Робота за шаблоном найбільш сприятлива для учнів з слабкою нервовою системою. Саме вони більш комфортно відчувають себе в учителів, схильних до «шаблонізації» роботи.

Існують такі навчальні завдання і ситуації, коли школяр вимушений притримуватися розробленої схеми. Так буває, наприклад, у математиці при спрощенні складних алгебраїчних виразів шляхом послідовного застосування ряду формул. Учні з слабкою нервовою системою вражають акуратністю і точністю виконання перетворень.

Слабкі схильні до планування майбутньої діяльності, за рахунок чого, як показують дослідження, їм вдається оптимально організувати її та розрахувати свої сили таким чином, щоб їх вистачило на всю роботу. Вони успішніші у тих видах діяльності, які вимагають попередньої підготовки. За рахунок детальної підготовчої роботи, слабкі учні самостійно проникають у більш глибокі зв'язки та відношення всередині навчального матеріалу; вони глибше і ґрунтовніше засвоюють зміст шкільних дисциплін та виявляють свої переваги в тих випадках, коли вимагається знання предмета зверх шкільної програми. Це досягається частково шляхом систематизації знань. Класифікування, категоризація, пошук систематичності і зв'язків приносять дитині із слабкою нервовою системою інтелектуальне задоволення.

При експериментальному дослідженні особливостей розв'язання логічних задач нами було помічено, що дослідні з слабкою нервовою системою прагнуть упорядкувати, класифікувати умови задачі і виявляють при цьому велике мистецтво та винахідливість. Якщо ж їм не дати такої можливості, вони не справляються з розв'язком. Систематизація матеріалу – важлива умова успіху у виконанні деяких робіт, у тому числі і навчальної діяльності. Слабкі схильні до ретельного контролю виконання навчальних завдань та до перевірки одержаних результатів. Якщо їм надається така можливість, вони допускають менше помилок, ніж сильні.

Як показують психолого-педагогічні дослідження, серед невстигаючих школярів більше дітей із слабкою та інертною нервовою

системою. Для того, щоб попередити неуспішність у таких дітей, педагогу необхідно знати ті види навчальних ситуацій, які ускладнюють діяльність учнів із слабкою нервовою системою. До таких навчальних ситуацій відносяться: тривала напружена робота, бо такий учень швидко стомлюється, а отже, втрачає працездатність, починає припускатися помилок, повільніше засвоює навчальний матеріал; відповідальна, яка потребує емоційного, нервово-психічного напруження (самостійна, контрольна), робота, особливо, якщо на неї приділяється обмежений час; ситуація, коли вчитель у швидкому темпі ставить запитання і ставить учня в положення негайної відповіді; робота в шумній обстановці; ситуація, коли потрібно на уроці засвоїти великий за обсягом матеріал; робота після невдалої відповіді, оціненої негайно.

Для того, щоб допомогти перебороти ці труднощі, таким учням необхідне дотримання з боку вчителя деяких правил: не ставити такого учня в ситуацію несподіваного запитання і швидкої відповіді на нього; бажано, щоб відповідь була у письмовій формі; не змушувати таких учнів відповідати новий матеріал цього уроку; у мінімальному ступені відволікати учня, намагатися не переключати його увагу; заохоченням підвищувати впевненість в своїх силах; обережніше оцінювати невдачі учня.

Розглянемо тепер, якими позитивними сторонами повертається для школярів інертність нервової системи, в яких навчальних ситуаціях вони проявляються. Перше, на що потрібно звернути увагу, це здатність інертних учнів працювати довго і не відволікаючись. Як показують дослідження, для них характерно повільне наростання активності, але тривале її збереження. Інертність, як одна з природних якостей, містить у собі певні передумови для навчальних успіхів дітей. Використання цих умов у великій мірі залежить від мотивації та системи особистісних відношень, від розумового розвитку і інших рис особистості, та умов її оточення.

Інертні учні, як і слабкі, схильні до одноманітної роботи, успішно справляються з нею протягом тривалого часу. Вони віддають перевагу справі з уже засвоєним, пройденим матеріалом. Це пояснюється тим, що у них краще розвинена довготривала пам'ять, ніж короткочасна. Уже за своєю природою, інертність характеризує властивості нервової системи зберігати сліди подразнення. Тому

інертність є основою пам'яті, набування звичок, закріплення навичок, збереження стереотипів.

Достоїнством інертних учнів є присутній їм високий ступінь самостійності у виконанні навчальних завдань. Вони віддають перевагу індивідуальній, незалежній від класу і вчителя роботі, тому що в такому випадку у них є можливість мимовільно її організувати. Такого типу учні приступають до термінового виконання завдання і працюють уважно, не відволікаючись. За рахунок правильної організації роботи вони здатні зробити не менший її об'єм, ніж рухливі учні. Поглиблена самостійна робота, схильність до якої мають учні з інертною нервовою системою – важливий етап розумового розвитку, а також розвитку особистості.

Розглянемо ситуації, в яких особливі ускладнення виникають у інертних учнів: пропонування завдань різноманітних за змістом і способами роботи; викладання матеріалу у високому темпі; вимога швидкого переключення уваги з одного виду роботи на інший; виконання завдань на кмітливість при високому темпі роботи.

У роботі з такими учнями з боку вчителя необхідне дотримання наступних правил: не вимагати негайного включення в роботу, тому що їхня активність у виконанні нового завдання зростає поступово; не слід проводити їх опитування на початку уроку, оскільки вони важко відволікаються від попередньої ситуації; у момент виконання завдання не треба їх відволікати, переключати увагу на що-небудь інше.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи (ЗОСШ№37, ЗОСШ№48, ЗОСШ№78 м. Кривого Рогу, Дніпропетровської обл.) з апробації «Технологічного аспекту виявлення і подолання причин неуспішності учнів, та індивідуального підходу в навчанні» примінялись наступні педагогічні технології: «Активізація пізнавальної діяльності учнів при поясненні нового матеріалу», «Система роботи з відстаючими», «Метод прискореного розбору матеріалу та задач, що були задані додому», «Мікрогруповий спосіб навчання», «Метод результативного навчання», «Процедура «Шлях успіху», «Процедура «Сходи», «Метод індивідуальної підтримки», «Поліпшити і повторити», «Ланцюжок (відпрацювання вмінь)». Розкриємо сутність окремих з них.

1. Метод результативного навчання. Кожен учень отримує папірець свого рівня(передбачених рівнів навчання всього три), на

якому записані результати, яких він має домогтися наприкінці вивчення кожної теми. Учень спільно з учителем визначає та узгоджує навчальні цілі, понятійний апарат, можливі складності, швидкість проходження теми й форми пред'явлення результатів. Цей підхід передбачає обов'язкове проведення індивідуальних консультацій, які вносяться в навчальний план. Різномасштабна швидкість проходження кожним учнем теми передбачає продовження роботи для тих, хто обрав низький рівень. Тим, хто швидко виконує завдання вищого рівня й досягає запланованого результату, можна в рамках теми розв'язувати задачі пошукового характеру.

2. Метод прискороного розбору матеріалу та задач, що були задані додому. Учитель або спеціально підготовлені учні розбирають кожен елемент домашнього завдання. При чому вчитель робить це однаково для всіх, а учні-помічники працюють із різнорівневими групами. Можна використовувати два способи одночасно або лише один.

Сформулюємо дії вчителя, які становлять систему роботи з невстигаючими учнями: вивчення можливих причин неспішності і по можливості нейтралізувати їх; допомогти учням у плануванні режиму дня, тісний контакт з батьками для того, щоб вони могли за необхідності допомогти школяреві; створення ситуації успіху відстаючим учням; навчати школярів прийомам самостійної роботи; організувати постійний контроль за їхньою навчальною діяльністю; організувати систематичні додаткові заняття; індивідуалізувати роботу з ними на уроках, а також в домашніх завданнях; знайти оптимальне поєднання допомоги з боку інших учнів.

У процесі роботи з учнями на уроці часто виникають наступні труднощі: не справляється із завданнями для самостійної роботи; постійно перепитує вчителя; часто відволікається на уроках; відчуває страх перед учителем; коментує оцінки та поведінку вчителя своїми зауваженнями. На деякі із них укажемо можливі психологічні причини та дамо рекомендації.

Не справляється із завданнями для самостійної роботи. Можливі психологічні причини: несформованість прийомів навчальної діяльності; низький рівень довільності; відсутність мотивації навчання. Рекомендації: виконання спеціальних корегувальних вправ; урахування при навчанні індивідуальних особливостей учня.

Коментує оцінки та поведінку вчителя своїми зауваженнями. Можливі психологічні причини: помилки сімейного виховання; особливості розвитку Я – концепції. Рекомендації: робота з батьками; коректування індивідуально-мотиваційної сфери.

Успішність індивідуального підходу залежить головним чином від конкретизації найближчих завдань виховуючого та розвиваючого навчання учнів, від уміння організувати навчальний матеріал, від гнучкості методики розвиваючого навчання, від рівня вихованості, освіченості та педагогічної майстерності вчителя. Крім того треба зазначити, що індивідуальний підхід містить у собі не тільки контакт із конкретним учнем, але і вплив на нього через колектив однолітків і сім'ю. Виходячи з цього, можна сформулювати конкретні завдання вчителя при індивідуальному підході до учнів: добре знати кожного учня, його індивідуальні психологічні особливості та умови їх формування; проявляти до учнів педагогічний такт, а для цього вміти передбачати наслідки того чи іншого підходу до певного учня; при виборі та застосуванні методів і прийомів навчально-виховного впливу на школярів, урахувати їхні індивідуальні особливості.

Гармонічний підхід до основних ознак педагогічного такту: природність, простота звертання, щирість тону, позбавлення будь-якої фальші; довіра до школяра; поради і рекомендації без нав'язливості; вимоги та навіювання без придушення самостійності; іронія і гумор, позбавлені принижуючої насмішкватості; твердість і послідовність; розвиток самостійності.

Основні «алгоритми» індивідуальної роботи з учнями на уроці: вивчення цілісної особистості учня (виявлення його творчої своєрідності та прогалин у знаннях; умовне віднесення учня до певної групи типології школярів і проектування основного напрямку індивідуальної роботи з ним; пошук першочергових заходів-завдань у індивідуальній роботі; уточнення основного напрямку індивідуальної роботи, застосування в її динаміці найраціональніших прийомів; аналіз і узагальнення виховної роботи.

Одна із обов'язкових умов успіху виявлення і подолання причин неуспішності учнів та індивідуального підходу в навчанні - знання індивідуальних особливостей кожного школяра. Вчитель – предметник зможе обіпертися та визначити більш ефективні методи навчання школярів. Разом з тим кожен учень повинен усвідомити та

використати свої переваги, що витікають із його психофізіологічного потенціалу, а також зрозуміти і компенсувати свої недоліки.

Індивідуальний підхід до учнів, який є важливою умовою і ефективним засобом продуктивної навчальної діяльності, повинен спиратися на знання не тільки рис та якостей, що входять до окремих форм психічної, зокрема пізнавальної діяльності школярів, а й властивостей, що характеризують особистість кожного учня в цілому, його загальну спрямованість.

Вивчення індивідуального підходу та виявлення і подолання причин неуспішності учнів у навчанні повинно бути педагогічно спрямованим, практично дійовим. Ніяке, навіть найдосконаліше знання дітей, само собою ще не розв'язує проблеми їх навчання. Але воно стає надійним знаряддям у руках педагогів, якщо підпорядковане конкретним завданням навчально-виховної роботи в школі.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности / Г.Ю.Айзенк – М.: Мир, 1972. – 272с.
2. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К.Акимова, В.Т.Козлов – М.: Знание, 1992. – 80с.
3. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей / А.К.Колеченко – СПб.: КАРО, 2006. – 368с.
4. Лізинський В.М. Прийоми та форми в навчальній діяльності / В.М.Лізинський – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160с.
5. Локалова Н.Г. Как помочь слабоуспевающему школьнику / Н.Г.Локалова – М., 1995. – 208с.
6. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психологических состояний/ Под ред. Р.И.Хмелюк. – Одесса, 1991. – 269с.
7. Турищева Л.В. Психолого-педагогічні аспекти уроку / Л.В.Турищева – Х.: Вид. група «Основа», 2007, – 128с.
8. Юркевич В.С. Светлая радость познания / В.С.Юркевич– М.: Знание, 1975.– 81с.

*О.В.Чеботаренко,
кандидат
мистецтвознавства,
доцент,
О.С.Овчаренко,
Криворізький ДПУ*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ

У статті Чеботаренко О.В., Овчаренко О.С. розкривається сутність поняття художній інтерес та його структура, виявляються нові аспекти, напрями, сучасні підходи щодо формування художніх інтересів учнів загальноосвітньої школи.

Ключові слова: художній інтерес, естетичний інтерес, мистецтво і література.

В статье Чеботаренко О.В., Овчаренко О.С. раскрывается сущность понятия художественного интереса и его структуры, рассматриваются новые аспекты, направления, современные подходы к формированию художественных интересов учащихся общеобразовательных школ.

Ключевые слова: художественный интерес, эстетический интерес, искусство и литература.

The essence of the notion of the artistic interest and its structures is opened in this article by Chebotarenko O.V., Ovcharenko O.S. The new aspects, directions, modern approaches to form the artistic interest of pupils of schools are considered.

Key words: artistic interest, esthetic interest, art and literature.

Постановка проблеми. Мистецтво і література має унікальні можливості впливу на людину, тому до формування художнього інтересу потрібно підходити не тільки як до процесу набуття художніх знань і вмінь, а перш за все – як до універсального засобу особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних творчих здібностей, різнобічних естетичних потреб і інтересів. Головна роль у досягненні всебічного розвитку особистості належить загальноосвітній школі, яка здійснює виховання і художній розвиток учнів. Джерелом первинних художніх вражень є безпосереднє спілкування дитини з навколишнім світом, в сім'ї, установах дошкільного виховання і початкових класах загальноосвітньої школи.

За відсутності цілеспрямованої продуктивної роботи, світогляд учнів формується спонтанно, в ореолі досяжності художніх

явищ, найчастіше в межах масової культури, форми якої пригломшують не лише різноманітністю, але й позбавленням смаку.

Важливість формування художнього інтересу школярів полягає в тому, що необхідно навчити учнів здобувати позитивний зміст з навколишнього соціуму, забезпечити процес соціалізації особистості за допомогою взаємодії з мистецтвом, як процесу засвоєння духовного досвіду людства. Так, на думку Л.Виготського, «мистецтво є найважливішим ядром усіх біологічних та соціальних процесів особистості у суспільстві, що воно є засобом гармонійних відношень людини зі світом у найкритичніші і найвідповідальніші хвилини життя» [1, с. 295].

Аналізуючи дану ситуацію, виявляється наступне протиріччя, в якому, з одного боку, ми маємо зростаючий стихійний вплив чинників довкілля на свідомість учня; з іншого – відсутність цілеспрямованої роботи щодо формування художнього інтересу на заняттях в школі.

Аналіз публікацій. Художній інтерес як мотив навчальної діяльності, дослідили визначні вітчизняні філософи, психологи та педагоги: Б.Г.Ананьєв, І.Ф.Беляєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Л.А.Гордон, Є.В.Квятковський, Л.Г.Коган, Р.Т.Лемберг, А.К.Маркова, Р.С.Немов, О.Я.Ростовський, С.Л.Рубінштейн, Семашко О.М., А.Н.Сохов, В.А.Сухомлинський, Б.М.Тешлов, Ю.У.Фохт-Бабушкін, І.М.Цветков, Є.К.Чухман, Г.І.Щукіна та інші. Проблема формування художнього інтересу розглядається у працях науковців-дослідників досить глибоко, але виявилися нові аспекти, напрями, сучасні підходи. Тому напрацьовані раніше в цій області теоретичні положення дослідників, потребують свого подальшого розвитку.

Художній інтерес є складовою частиною художньо-пізнавального процесу, результат якого характеризується поняттям культури художнього сприйняття, тобто розвинутої у суб'єкта здатності осягнути і оцінити, емоційно пережити і осмислити те, що сприймається [2, с.102].

Ми приєднуємось до думки А.Н.Семашко, що художній інтерес – це зацікавленість людини в художніх цінностях, необхідність в осягненні або творенні мистецьких явищ. У педагогічному аспекті художні інтереси розвивають образні, когнітивні психічні дані дитини; мотивують навчання мистецтву.

Під формуванням художніх інтересів ми розуміємо збагачення їх якісної структури під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Формування художнього інтересу є складним процесом, який проходить через сприйняття і розуміння мистецтва і літератури. Важливим аспектом підготовки до їх сприйняття і розуміння є формування в учнів умінь семантичного аналізу та інтерпретації художніх творів.

Творче багатство світу художника, його поетика, що втілені в творах мистецтва складають основу естетичного розвитку особистості. Тому визначення художнього інтересу повинно здійснюватися у безпосередньому зв'язку з естетичним інтересом.

Естетичний інтерес направлений на гармонізацію стосунків суспільства і середовища, а художній інтерес – на оптимізацію відношень особистості та суспільства [3].

Естетичний і художній інтереси взаємодоповнюють один одного як загальне і часткове; художній інтерес стимулює потребу творити за законами краси, відповідаючи сутності предмету і дійсності. Роль художнього інтересу в естетичному розвитку надзвичайно важлива, оскільки за допомогою мистецтва і літератури (як соціальної норми естетичного, концентрованого його вираження), формує установку на естетичне відношення і сприйняття дійсності. Мистецтво і література, таким чином, покликані переводити художні інтереси в естетичні, наповнюючи їх соціально-естетичним нормативним змістом, створюючи передумови для перетворення художньо-мистецької активності в соціально-реальну.

Злиття естетичного і художнього інтересу з іншими інтересами, в особливому їх синтезі, складають різноманітні модифікації художнього інтересу (художньо-пізнавальний, художньо-комунікативний та інші). Таким чином, функціональна структура художнього інтересу визначається всією системою направлених на мистецтво і літературу об'єктивних потреб особистості.

Метою нашої роботи є визначення та вивчення психолого-педагогічних аспектів формування художнього інтересу.

Результати дослідження. Дослідження процесу формування художнього інтересу, виявило його подвійний породжуючий ефект, що сходиться в новому інтересі до мистецтва і літератури: по-перше, самозародження художнього інтересу як іманентного через розвиток художніх здібностей до творчості та сприйняття; по-друге, соціально-

естетичний вплив, вміння глибше бачити і краще розуміти прекрасне в дійсності.

Художні інтереси існують на різному рівні і мають форми як специфічні, так і змішані (синкретичні): продуктивний художній інтерес, репродуктивний художній інтерес освоєння мистецтва, художньо-дослідницький або художньо-критичний інтерес, інтерес в збереженні і відновленні художніх цінностей, потреба саморозвитку і самовиробництва мистецтва, художньо-педагогічний тощо.

Розрізняються інтереси на буденному і теоретичному рівні:

- за типом спільності і соціальної структури (індивідуальні, групові, класові, суспільні, національні);
- за видами, жанрами, методами, тематикою;
- за типами культури (європейський, африканський і так далі);
- за віком і поколінням (молодіжний тип інтересу в мистецтві);
- за типом орієнтації в соціальному часі (традиціоналістський і ультрасучасний);
- за соціальною спрямованістю (прогресивна, реакційна);
- за типом психологічного відношення до мистецтва (емоційний, раціоналістський і ін.);
- за різноманіттям спектра функціонування мистецтва (художньо-пізнавальна, художньо-компенсаторна і ін.).

Визначаючи інші особливості художнього інтересу, зазначимо, що характерним для нього є предметна спрямованість на мистецтво і літературу, конкретно-історичний зміст яких, у свою чергу, багато в чому визначає їх межі і властивості. Від інших духовних інтересів художній інтерес відрізняється складністю, поліфункціональністю свого предмету. Тому на відміну від інтересів, що виводяться з інших інтересів досить визначено, художній інтерес виділяється складністю своєї структури, певним «фокусуванням» в ньому інших інтересів. У зв'язку з цим слід зазначити, що така поліфонічність художнього інтересу породжує широту поля його пошуків і певну його цілеспрямованість.

Художній інтерес це вираження особливої здатності сприйняття, освоєння мистецтва і літератури. Переважна більшість дослідників єдина в тому, що саме художній інтерес породжує і складає напрямок художнього сприйняття, естетичного відчуття і переживання (Е.С.Аконджаян, А.І.Буров, І.А.Джідарьян, О.Н.Органова та інші).

По відношенню до мистецтва і літератури, визначаються три модифікації художнього інтересу:

1) художній інтерес, в якому соціальна і естетична ситуації адекватно співпадають природі мистецтва і літератури, тобто коли їх зміст засвоюється через художню специфіку;

2) інтерес до мистецтва і літератури, коли соціальна і естетична ситуації співпадають не адекватно, коли формально приймається установка на те, що цей предмет є витвором мистецтва, але відношення до нього і його засвоєння здійснюються з позицій інших інтересів;

3) інтерес використання мистецтва і літератури в інших, суто прикладних, утилітарних цілях, коли повністю відсутня естетична ситуація (наприклад, використання творів мистецтва в якості наочних посібників по історії, літературі, на уроках малювання тощо).

Для формування художнього інтересу є необхідним художнє сприйняття, як процес, в якому виділяються підготовча передреалізаційна стадія, сприйняття, розуміння (що виключає додаткові зусилля-звернення до критики, рефлексію та ін.) і оцінка (процес оцінювання), що складають своєрідну систему соціально-духовних художніх стосунків, як модифікацій суспільно-естетичних стосунків, виражених в кожній з визначених позицій. Вони можуть бути умовно об'єднаними у систему художньої потребово-засвоюючої діяльності.

Змістом процесу художнього сприйняття є вирішення протиріччя між художньою ідеєю та її розумінням публікою, між якими існує певна дистанція, а інколи розрив. І від того, як воно буде розв'язане, залежить формування та піднесення художніх інтересів.

Художній інтерес, що є динамічно-діяльністним за своєю природою, в той же час є також чинником стійкості, збереженням цілісності художньої культури. Проте «завмирання» і консерватизм окремих інтересів «консервують» і мистецтво, роблять певні його напрямки тимчасово неактуальними. Відсутність художніх інтересів мов би «закриває» дане мистецтво, але в той самий час і відкриває його, будить до нового життя. Інтерес є свідомством життєздатності мистецтва, він оживляє своєю енергією художній процес.

Висновки та подальша перспектива дослідження. У результаті дослідження, ми визначили, що художній інтерес – це зацікавленість

людини в художніх цінностях, необхідність в осягненні або творенні мистецьких явищ.

До структури художнього інтересу входять: продуктивний художній інтерес, репродуктивний художній інтерес освоєння мистецтва, художньо-дослідницький або художньо-критичний інтерес, інтерес в збереженні і відновленні художніх цінностей, потреба саморозвитку і самовиробництва мистецтва, художньо-педагогічний, безпосередній і опосередкований (непрямі художні потреби).

Перспективами подальшого дослідження є виявлення ефективних умов формування художнього інтересу в практиці загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 480 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навчальний посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Семашко А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи / Александр Николаевич Семашко. – К.: Вища школа, 1977. – 157 с.

*Л.Яценко, доцент,
Переяслав-Хмельницький
ДПУ*

**ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ШКОЛИ З
БАТЬКАМИ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД**

У статті розглядається проблема організації виховного процесу старшокласників загальноосвітньої школи з урахуванням гендерного підходу, який здійснюється завдяки співпраці соціального педагога школи та батьків.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, гендерний підхід, гендерна рівність, гендерна освіта, соціальний педагог, старшокласники, батьки.

В статье рассматривается проблема организации воспитательного процесса старшекласников общеобразовательной школы с учетом гендерного подхода базирующегося на взаимодействии социального педагога школы и родителей.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, гендерный подход, гендерная равенство, гендерное образование, социальный педагог, старшекласники, родители.

людини в художніх цінностях, необхідність в осягненні або творенні мистецьких явищ.

До структури художнього інтересу входять: продуктивний художній інтерес, репродуктивний художній інтерес освоєння мистецтва, художньо-дослідницький або художньо-критичний інтерес, інтерес в збереженні і відновленні художніх цінностей, потреба саморозвитку і самовиробництва мистецтва, художньо-педагогічний, безпосередній і опосередкований (непрямі художні потреби).

Перспективами подальшого дослідження є виявлення ефективних умов формування художнього інтересу в практиці загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – Минск: Современное слово, 1998. – 480 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навчальний посібник] / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Семашко А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи / Александр Николаевич Семашко. – К.: Вища школа, 1977. – 157 с.

*Л.Яценко, доцент,
Переяслав-Хмельницький
ДПУ*

**ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ШКОЛИ З
БАТЬКАМИ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД**

У статті розглядається проблема організації виховного процесу старшокласників загальноосвітньої школи з урахуванням гендерного підходу, який здійснюється завдяки співпраці соціального педагога школи та батьків.

Ключові слова: гендер, гендерне виховання, гендерний підхід, гендерна рівність, гендерна освіта, соціальний педагог, старшокласники, батьки.

В статье рассматривается проблема организации воспитательного процесса старшекласников общеобразовательной школы с учетом гендерного подхода базирующегося на взаимодействии социального педагога школы и родителей.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, гендерный подход, гендерная равенство, гендерное образование, социальный педагог, старшекласники, родители.

In this article are considered the problems of organization of senior's educational process based on the gender approach at comprehensive school, which is realized because of cooperation between school social teacher and parents.

Key words: gender, gender upbringing, gender approach, gender equality, gender education, social teacher, senior pupils, parents.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства гендерне виховання молоді є одним із важливих завдань загальноосвітньої школи. Гармонізація взаємин у час розбудови української освіти, яка інтегрується в загальноєвропейський освітній простір, – це новий, перспективний, безконфліктний шлях демократичного суспільства, що ставить Україну в ряд цивілізованих країн світу [1, с. 3].

Дотримання принципу рівностей статей у соціальному, економічному, політичному житті суспільства гарантують підтримку гідності кожної людини незалежно від статі.

Розділ соціальної педагогіки, що вивчає гендерні питання, є новим напрямком педагогічної науки.

Як свідчить теоретичний аналіз досліджень з гендерної проблематики (Т.Зелінська, О.Кікінежди, О.Кізь, І.Кльоцина, В.Кравець, Л.Смоляр, Т.Титаренко, О.Ярош та ін.), в основу всіх досліджень покладено провідну ідею – ідею гендерної рівності. У контексті гендерної рівності розглядаються важливі педагогічні аспекти, а саме: гендерна освіта, гендерне виховання та гендерні відносини, які повинні стати теоретичною основою професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери.

Порушення питань гендерної рівності, руйнування статевих стереотипів про жінку як другорядну особу – істотна ознака сучасності, тенденція до гармонізації стосунків між жінками і чоловіками, основи якої закладено й сформовано ООН та Радою Європи [1, с. 3].

Так, у 1946 році була створена спеціальна Комісія ООН із статусу жінки, що завдання якої полягало в захисті політичних, економічних та соціальних прав жінок. Загальна Декларація Прав Людини, прийнята в 1948 році, підтвердила принцип рівності прав і свобод для всіх людей, незалежно від статі. У 1979 році Генеральною Асамблеєю ООН була прийнята Конвенція «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», положення якої у 1980 році були ратифіковані Україною. IV Пекінська Конференція зі становища жінок стала найважливішою подією 90-х років XX століття. Пекінська

декларація та Платформа дій, які були одночасно прийняті на Четвертій світовій конференції представницями з 189 країн, відобразили нові міжнародні зобов'язання щодо забезпечення рівності, розвитку та миру для всіх жінок. Ці проблеми набули затвердження законодавчих та нормотворчих актах України. У 1996 році нова Конституція України закріпила принципи рівності, прав і свобод людини незалежно від статі (ст. 24, 36, 38). У наступному 1997 році Кабінетом міністрів України було затверджено «Національний план дій щодо поліпшення становища жінок та підвищення їх ролі у суспільстві» на 1997-2000 роки. Надаючи особливого значення ролі сім'ї та жінок у політичному, економічному, соціальному, історичному і культурному розвитку України, вважаючи формування державної політики стосовно сім'ї та жінок одним із пріоритетних напрямів діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування, прагнучи до поліпшення демографічної ситуації, забезпечення реалізації сім'єю своїх функцій, а також створення правових, соціально-політичних та соціально-економічних умов для поліпшення становища сім'ї та жінок, підвищення їхньої ролі у суспільстві, найповнішого розкриття їхніх інтелектуальних, духовних і творчих можливостей, Верховна Рада України 5 березня 1999 року прийняла Декларацію про загальні засади державної політики України стосовно сім'ї та жінок (№ 475-XIV) [49]. У 2001 р. Президент України підписав Указ «Про підвищення соціального статусу жінок в Україні» (25 квітня 2001 року N 283/2001). В 2000 році відбулася Спеціальна сесія Генеральної Асамблеї ООН, на якій був прийнятий документ «Жінки в 2000 році: рівність між чоловіками та жінками, розвиток та мир в XXI столітті», тоді ж керівництво України розпочало підготовку проекту Національної програми підвищення статусу жінки в суспільстві та сприяння впровадженню гендерної рівності у суспільстві на 2001-2005 роки. Верховною Радою України в 2004 році проведені Парламентські слухання, на яких розглядалося питання виконання цього плану.

Важливо відзначити Постанову Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2003 року «Про затвердження Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на всесвітньому саміті зі сталого розвитку на 2003-2015 роки».

Ці документи стали передумовою активізації наукових досліджень з проблем гендеру, автори яких звертаються до визначення понятійного апарату, аналізу основних його складових.

Гендер (за означенням ООН) – поняття, що характеризує стосунки між жінками і чоловіками на основі соціальних ролей, які приписуються кожній статі. Гендер – складне поняття, багатоаспектний зміст якого вивчається в системі «gender studies» (гендерних досліджень).

Гендерна рівність – це рівність жінок і чоловіків у можливостях соціального життя та самореалізації. Тобто, гендерна рівність – це не тільки рівність статей, а й рівність використання особистісного потенціалу кожної людини незалежно від статі.

Так, керівник Програми рівних можливостей ПРООН в Україні Л.Кобелянська наголошує на тому, що сучасне українське суспільство, його розвиток, стабільність та перспективи тісно пов'язані із загальним розвитком особистості з огляду на її гендерні особливості. Це зумовлено тим, що соціально-економічні зміни, характерні для сучасного українського суспільства, супроводжуються змінами усталених стереотипів та цінностей взаємовідносин і потребують створення стійкої системи отримання знань з питань гендеру, тобто системи гендерної освіти [2, с. 139]

Гендерна освіта – це процес засвоєння гендерних знань, гендерне навчання.

Гендерне виховання – це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі. Конструювання процесу гендерного виховання відбувається на основі аналізу моделей гендерних взаємовідносин, що розвиваються і трансформуються в сучасному суспільстві.

Проблема гендерного виховання привертає все більшу увагу педагогів, психологів, науковців, які намагаються з'ясувати механізми виникнення статевих та гендерних ролей, стереотипів поведінки, що традиційно асоціюється з жіночою або чоловічою соціальною функцією. У сучасних наукових колах не існує єдиних підходів щодо визначення поняття «гендерне виховання», але всі існуючі трактування зводяться до виховання особистості, завдяки створення умов для

формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування взаємодії соціального педагога школи і батьків у гендерному вихованні старшокласників.

Школа і сім'я є головними впливовими агентами виховного процесу. Допмагаючи і доповнюючи одна одну, вони створюють систему, яка діє цілеспрямовано і послідовно.

У сім'ї і школі відбувається розвиток і становлення особистості дитини. У цей час необхідно сформувати у майбутніх громадян України основ гендерної культури, гендерної освіченості, поступово руйнуючи укорінені у свідомості людей гендерні стереотипи, що чоловіча стать є домінуючою у суспільстві. Врахування гендерного чинника у вихованні дитини педагогами й батьками сприятиме розвитку гармонійного українського суспільства, вільного від упередженого ставлення до представників обох статей.

Батьки відіграють вирішальну роль у забезпеченні освіти своїх дітей, а педагоги мають відігравати вирішальну посередницьку роль у процесі залучення батьків до навчання їхніх дітей.

В основу взаємодії сім'ї і школи доцільним є використати контакти соціального педагога і батьків, їх активний діалог, взаємопідтримку у використанні гендерного підходу у навчально-виховному процесі.

Така взаємодія може бути успішною за умови, якщо виховна діяльність батьків і соціального педагога набуватиме ролі союзників. Це сприятиме кращому пізнанню особистості дитини, створить можливості побачити її у різних ситуаціях, що є передумовою кращого розуміння юнаків і дівчат у гендерному вимірі, визначатиме простір їхнього розвитку, формування ціннісних орієнтацій, подолання негативних проявів у поведінці з представниками протилежної статі.

Основними напрями роботи школи з сім'єю є:

1. Співпраця батьків, соціальних педагогів, учителів з питань гендерного виховання.
2. Визначення шляхів удосконалення змісту та форм здійснення гендерного виховання.
3. Організація роботи з підвищення педагогічної культури сімей, що базується на поєднанні форм і методів диференційованої групової та індивідуальної діяльності.

4. Виявлення та використання позитивного досвіду гендерного виховання юнаків і дівчат у сім'ї.

Основними формами реалізації можна визначити нетрадиційні форми спілкування та активні форми роботи, які сприяють становленню батьків як активного суб'єкта творчого педагогічного пошуку та глибокому усвідомленню ними проблем всебічного розвитку і виховання дітей.

Робота з гендерного виховання повинна базуватися на загальних рекомендаціях та вимогах, наявних у педагогічній літературі, дотримання яких має на меті підвищити ефективність співробітництва соціального педагога з батьками:

1. Зняття напруги, недовіри з боку батьків до соціального педагога, налагодження ширих доброзичливих взаємин;

2. Забезпечення усвідомлення батьками необхідності підвищення власного педагогічного рівня;

3. Спеціально організованої роботи з підвищення педагогічного рівня батьків та розширення їх знань з проблем гендерного виховання дітей у сім'ї;

4. Залучення батьків до активної співпраці з педагогами, роботи з учнями з питань гендерної освіти та виховання.

Завдяки тісній співпраці соціального педагога та сім'ї, батьки мають змогу навчитися:

- створювати довкілля, яке б сприяло ефективності навчально-виховного процесу;
- ефективно спілкуватися зі своїми дітьми;
- змінювати і модифікувати свою поведінку в залежності від ситуації;
- конструктивно реагувати на складні життєві ситуації за участю їхніх дітей.

Водночас, як засвідчує практика, батьківська сім'я не завжди готова створити необхідні умови для гендерного виховання через брак необхідних знань або небажання розв'язувати ці проблеми. Іншими словами, низький рівень педагогічної освіти значної частини батьків є гострою соціальною проблемою.

У роботі з батьками соціальний педагог ставить такі завдання: допомогти батькам усвідомити значимість гендерного виховання; викликати інтерес до знань з питань гендеру, необхідних у сімейному

вихованні; сформувати вміння та навички використання набутих знань у практиці сімейних взаємин.

Під час лекцій, бесід батьки не повинні залишатися пасивними слухачами, а залучатися до обговорення запропонованого їхній увазі змісту. Наприклад, тема лекції «Стосунки між батьками – основа сімейних взаємовідносин і їх роль у формуванні особистості», в ході якої можна поставити такі запитання:

На чому ґрунтуються відносини між подружжям?

Які труднощі виникають у стосунках між чоловіком (жінкою) з дітьми у вашій сім'ї?

Чи є поведінка і взаємовідносини подружжя основним засобом сімейного виховання? Чи стосується це вашої сім'ї?

Як свідчать результати наукових спостережень, досить популярною серед батьків є практична форма роботи, в процесі якої застосовуються різноманітні методи: диспути, дискусії, зустрічі за «круглим столом», презентації матеріалів журналів та книг про гендерне виховання, читацькі конференції, рольові ігри, випуски тематичних газет: наприклад, «Я і моя сім'я», прес релізи: «Сучасні батьки й сучасні діти», «Один день із життя однієї сім'ї», «Чи знаємо ми один одного» та ін., розробки індивідуальних рекомендацій з питань виховання тощо. На практичних заняттях є можливість викликати у батьків інтерес до питань гендерного виховання дітей, показати складність і неоднозначність розвитку індивідуальностей різної статі, продемонструвати залежність формування рис мужності та жіночності дітей від характеру виконання батьками традиційних гендерних ролей.

Одним із методів активного навчання є використання рольових ігор. Застосування цієї форми роботи, особливо на початкових етапах, вимагає додаткових зусиль, підвищеної уваги, щоб зацікавити та забезпечити активну участь батьків.

Методика проведення рольових ігор включає такі складові:

1. Оголошення теми і мети заняття. Ознайомлення з сюжетом гри, настанова вчителя, актуалізація знань батьків.
2. Розподіл ролей (на кожен сюжет необхідно визначити одну групу батьків).
3. Власне гра (розігрування сюжету, спостереження за мімікою та реакцією учасників).

4. Колективний аналіз гри (проаналізувати обрані варіанти дій, визначити їх доцільність, зробити висновки про можливі впливи кожного варіанту дій на подальші вчинки).
5. Підведення підсумків (визначити позитивні і негативні моменти гри).
6. Співпраця соціального педагога школи та батьків можлива у поєднанні колективної та індивідуальної форм роботи.

Індивідуальна робота з батьками дозволяє уважно вивчити їх індивідуальні особливості, педагогічні можливості, здійснювати цілеспрямований вплив на процес самовдосконалення та самовиховання батьків і учнів; виявити об'єктивні причини помилок виховання дітей у сім'ї.

В організації індивідуального підходу в роботі з батьками необхідно дотримуватися конкретних рекомендацій:

- психологічна готовність батьків до зустрічі з соціальним педагогом;
- ніколи не починати розмову про негативні фактори поведінки і навчання дитини, а обов'язково підкреслити позитивні моменти її особистості;
- уважно, терпляче вислуховувати всі сумніви, зауваження, заперечення батьків;
- відзначати позитивні зрушення у вихованні дитини, тактовно вказувати на помилки, давати обґрунтовані поради з різних проблем;
- зміцнювати віру батьків у ефективність виховної роботи за умови взаємодії сім'ї і школи.

Груповими формами роботи є загальношкільні та класні збори, організація тематичних виставок, вечорів, конференцій тощо, проблематика яких торкається розуміння питання гендерної рівності, формування культури гендерних відносин юнаків і дівчат у тісному поєднанні з їхньою підготовкою до подальшого дорослого життя.

Використання цих форм роботи сприяє не тільки вдосконаленню педагогічної культури батьків, а й надає можливості створювати сприятливі умови для сімейного гендерного виховання особистості.

Значне місце в роботі посідають рекомендації стосовно педагогічної самоосвіти батьків, завданням практичного змісту, що

дозволяє батькам освоювати прийоми виховної дії на юнаків і дівчат. Такі форми роботи допомагають:

- підібрати для батьків відповідну педагогічну і психологічну літературу з проблем гендеру, гендерного виховання;
- систематично залучати батьків до відвідування занять з метою набуття навичок оцінки розвитку пізнавальних здібностей учнів;
- звернути увагу батьків на необхідність спостерігати за власними відносинами в сім'ї та відносинами дітей, аналізувати їх з точки зору гендерного підходу;
- націлити батьків на створення в сім'ях ситуацій, які б вимагали гендерного підходу до їх вирішення.

Цікавою і корисною формою роботи з батьками у контексті активізації діяльності сім'ї у гендерному вихованні є заняття, теми яких пропонують самі учні.

Висновок. Такий підхід щодо вирішення поставлених завдань забезпечує розвиток особистісних якостей, свідоме засвоєння знань і вмінь, їх використання в повсякденному житті. Гендерний підхід в роботі соціального педагога потребує усвідомлення як понятійного апарату: гендерної рівності, гендерної культури, гендерної освіти, гендерного навчання, гендерного виховання, гендерних відносин, так і обґрунтування організаційно-педагогічних форм роботи та їх практичну реалізацію.

Список використаних джерел

1. Гендерні аспекти: сучасний вимір // Психолог. – 2005. – № 9. – С.3-6.
2. Кобелянська Л. Розвиток гендерної освіти в Україні в контексті сучасних соціально-політичних перетворень // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 11 – 13 грудня 2003 р.). – К.: ПЦ «Фоліант», 2003. – С. 139-142.
3. Хрисанова С.Ф. Словарь гендерных терминов /С.Ф.Хрисанова – Х.: САБО-ЛТД, 2002. – 100 с.

ЗМІСТ

Розділ I. Теоретичні основи педагогіки вищої школи

✓Л.В.Кондрашова. Модульно-блочное структурирование учебного материала в подготовке учителя-профессионала.....	3
✓Г.Б.Штельмах. Формування ціннісних орієнтацій вчителів у процесі професійної перепідготовки.....	11
✓Н.І.Зеленкова. Психолого-педагогічна підтримка особистісного саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти.....	15
✓В.В.Іванова. Формування творчих якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	19
О.В.Невмержицька. Розвиток творчої особистості майбутнього педагога.....	24
✓В.К.Буряк. Підвищення ефективності педагогічної освіти як найважливіший чинник розвитку суспільства.....	28
✓О.В.Бугрій. Використання навчально-пізнавальних завдань, спрямованих на формування інтелектуальних умінь студентів.....	37
✓Л.В.Бешеvecь. Емоції в системі мисленнєвої діяльності.....	51
✓В.В.Белікова. Музичні чарівності М.Степаненка в навчальному процесі.....	57
✓О.А.Белікова. Ціннісний підхід у професійній підготовці вчителів музики.....	64
✓А.В.Бондаренко. Формування навичок хорового диригування в професійній підготовці майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах.....	70
✓О.О.Гаврилюк. Формування комунікативної компетенції у процесі навчання іноземної мови професійно спрямованої.....	78
✓Л.П.Кадченко, ✓З.І.Ведренкова. Педагогічні умови успішного формування професійних умінь майбутнього вчителя.....	84
О.М.Славолас. Загальні дидактичні засади викладання ручних жіночих робіт в народних школах західної України на початку ХХ століття.....	89
О.В.Катеруша. Критерії та рівні активізації пізнавальної діяльності студентів.....	94
Л.Е.Бскірова. Формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.....	100
Н.В.Гишка. Проблема формування загальнонавчальних умінь та навичок у педагогічній теорії.....	107
А. П.Крупский, Ю.М.Стасюк. Коммуникативная компетентность как необходимый элемент профессиональной культуры менеджера.....	111

Ж.І.Власюк. Діагностика почуття справедливості як умови морального розвитку сучасного педагога.....	116
✓О.В. Ганчук. Організація групової роботи на заняттях з географічних дисциплін.....	122
О.А.Гнізділова. Здобутки наукової школи духовного розвитку учнівської молоді професора Г.П. Шевченко.....	128
О.М.Зарва. Вища освіта України та США: відмінності систем роботи виконано на кафедрі іноземних мов національного університету водного господарства та природокористування м.Рівне.....	138
✓М.М.Крижанівський. Проблема пластичної анатомії в комплексному вивченні формотвочого процесу студентами-трудоуниками на заняттях декоративно-прикладного мистецтва.....	147
Н.Б.Гонтаровська. Комплексне діагностування розвитку особистості як основа інтегрованого медико-психолого-педагогічного підходу у створенні освітнього середовища.....	152
—О.М.Ельбрехт. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти у сфері підготовки менеджерів.....	164
М.Н.Москалець. Стан проблем самоконтролю навчальної діяльності студентів у науково-педагогічній літературі.....	171
✓Н.В.Гордієнко. Формування емоційної стійкості як важливого показника емоційної культури майбутніх вчителів.....	176
Є.С.Дектяр. Професійна підготовка педагога до організації дослідницької діяльності в навчальному процесі.....	182
І.О.Зелена. Роль професійно-естетичної спрямованості та рефлексії у формуванні естетичного світогляду майбутніх учителів.....	186
✓О.А.Гушко. Визначення понять «інновація» та «інноваційна діяльність» в науковій літературі.....	191
Н.Бондаренко. Розуміння гуманізму на сучасному етапі розвитку Української держави.....	199
—А. П.Крупский, Ю.М.Стасюк. Коммуникативная компетентность как необходимый элемент профессиональной культуры менеджера.....	205
✓К.Ю.Маркіна. Формування поліхудожніх умінь майбутнього керівника дитячого хореографічного колективу.....	211
✓З.М.Мірошник. Рольова позиція сучасного вчителя.....	217
Л.Г.Ніколасенко. Формування якостей особистості майбутнього вчителя музики у підготовці до діяльності з добору музичної інформації.....	226
✓І.А.Микитюк. Педагогічна культура майбутнього вчителя, її роль у навчанні та вихованні особистості дитини в інтегрованому середовищі.....	231
С.Г.Гордієнко. Шляхи духовно-морального відродження особистості студента.....	237

✓ А.А.Марченко. Комп'ютерні технології як інноваційні засоби удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.....	248
Е.О.Манжос. Формування комунікативної компетенції в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.....	254
Х.В.Процко. Проблема визначення компетентностей вчителя технологій для здійснення ефективної педагогічної діяльності.....	259
Ю.В.Суббота. Формирование у студентов высших учебных заведений потребности в регулярных занятиях физической культурой.....	268
Л.В.Шаповал. До питання про формування естетичного сприйняття як професійної якості вчителя образотворчого мистецтва в умовах євроінтеграції.....	275
І.І.Киричок. Персоналістські концепції особистості у вітчизняній філософії на початку ХХ ст.....	283
О.А.Стасенко. Критерії прояву готовності майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями основної школи.....	292
Л.В.Жихарева, Э.У.Эмирасанова. Анализ временных рамок протекания возрастных кризисов развития личности.....	297
О.В.Пахомова. Структурний аналіз професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін як складного інтегративного утворення.....	307
Т.М.Пляченко. Формування професійних якостей майбутнього керівника учнівських музично-інструментальних колективів.....	315
А.М.Пригодій. Принципи та закономірності адаптації студентів педагогічних спеціальностей до професійної діяльності.....	320
О.М.Черненко, О.О.Лисенко. Развитие заживорюваності курсантів.....	329
В.М.Мищанчук. Теоретико-методичні засади упровадження сугестивно-педагогічних технологій у професійну підготовку майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах.....	335
Л.В.Саприкіна. Значення розвитку творчих здібностей у студентів педагогічних вузів.....	343
Т.Є.Столяренко. Формування готовності майбутніх учителів історії до інноваційної діяльності у школі з використанням «методу проєктів».....	350
О.Смірнова. Основні засади когнітивного компоненту художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.....	355
М.Р.Скоробогатова. Модель гармонизации знаний и качеств будущего учителя начальных классов.....	361

Ю.В.Рева. Технологічний аспект виявлення і подолання причин неуспішності учнів та врахування індивідуального підходу в навчанні.....	367
А.А.Бадицька, В.М. Покалюк. Адаптація курсантів до професійної діяльності оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України.....	379
Т.В.Захарчук. Інноваційні підходи до процесу формування творчих професійних умінь майбутніх учителів.....	385
В.М.Покалюк. Особливості адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до умов професійної діяльності.....	391
Н.О.Побережна. Дидактичні умови застосування інформаційних технологій у процесі навчання студентів вузу.....	397
✓ О.Є.Остапчук. Концептуальні основи гармонізації освітніх систем в контексті професійної підготовки майбутнього учителя.....	406
О.В.Казанжи, Н.В.Стельмах. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя у процесі навчання у вузі.....	412
О.П.Лещенко. Педагогічне керівництво навчальною діяльністю студентів технічного вузу у процесі оволодіння професійно зумовленою іншомовною лексикою.....	419
✓ Г.П.Половина, О.М.Голоденко. Педагогічний проект – діяльність творча.....	428
О.І.Павлова. Модель інформаційної культури майбутнього філолога.....	436
С.В.Сапожников. Основні етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні.....	441
✓ В.В.Садова. Застосування методу компаративістики під час вивчення історико-педагогічної інформації.....	451
В.В.Ревенко. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх учителів засобами інтерактивного навчання.....	455
✓ В.Г.Столяренко, ✓ П.П.Нечипуренко. Гармонізація знань і якостей особистості в професійній підготовці вчителів хімії.....	461
І.В.Секрет. Інтелектуальні здібності та мотивація досягнення у структурі професійної компетентності у світлі зарубіжних досліджень.....	466
І.М.Свиріденко. Вірність як регулятор особистісних взаємин студентів.....	477
✓ Н.А.Овчаренко, О.С.Овчаренко. Теоретичні аспекти формування пізнавальної активності учнів засобами нових комп'ютерних технологій.....	484
✓ Ю.О.Саунова. Емоційний фактор навчання учнів: зміст, структура та значення у забезпеченні якості освіти.....	492

О.А.Чаркіна. Педагогічне тестування як засіб моніторингу освіти: управлінський аспект.....	499
--	-----

Розділ II. Актуальні проблеми сучасної загальноосвітньої школи

О.В.Безкорвайна. Структурування змісту виховання культури самоствердження особистості раннього юнацького віку в соціально-ціннісній діяльності.....	507
С.Гончаренко. "SOS дитяче містечко" як форма виховання дітей-сиріт.....	516
Н.В.Ковалевська. Організація дозвілля дітей, які виховуються в умовах сім'ї.....	527
В.В.Морозов. Учебный диалог как средство активизации познавательной деятельности учащихся.....	537
О.В.Степанюк. Співпраця педагога та батьків у період адаптації дитини до дошкільного закладу.....	544
Е.Р.Заредінова. Діагностика стану виховання оптимістичного ставлення до життя старших підлітків у сучасній українській сім'ї.....	551
И.А.Козаченко. Процессуальный подход в организации обучения на уроках географии.....	559
І.А.Козаченко. Технологічний аспект виявлення і подолання причин неуспішності учнів та врахування індивідуального підходу в навчанні.....	565
О.В.Чеботаренко, О.С.Овчаренко. Психолого-педагогічні аспекти формування художнього інтересу учнів.....	577
Л.Яценко. Взаємодія соціального педагога школи з батьками: гендерний підхід.....	582

50-00

ISBN 966740629-6



9 789667 406295

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

**Збірник наукових праць
Випуск 25**

Російською та українською мовами

Головний редактор:

В.К.Буряк

Відповідальний за випуск:

заступник головного редактора

Л.В.Кондрашова

Підписано до друку 28.09.2009.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк офсетний. Ум.-др.арк. – 34,75. Обл.- вид.арк. – 31,22.

Тираж 500 прим.

Криворізький державний педагогічний університет.

50086 Україна, м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна, 54.

Свідоцтво про державну реєстрацію:

Серія КВ № 7500 від 03.07.2003 р.

Друкарня СПІД Щербенок С.Г.

Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.2004.

50027 Україна, м. Кривий Ріг, вул.Рокосовського, 5.

т.(0564) 922-077.